

**el CINEMA com a eina pel
desenvolupament de les
competències i habilitats socials,
potenciador del
DIÀLEG INTERCULTURAL**

Inés Carles Herrero

Director: Antonio R. Bartolomé Pina



Mirades Creuades
Orient - Occident



La realització d'aquest treball ha esta possible gràcies a una llicència retribuïda concedida pel Departament d' Educació i Universitats de la Generalitat de Catalunya. Vull agrair aquest parèntesi en la meva vida professional; ha estat un temps privilegiat per aprednre i investigar en el món del cinema.

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT: MIRADES CREUADES	6
INTRODUCCIÓ	6
1. DEFINICIÓ DELS CONCEPTES ORIENT/OCCIDENT.	9
2. CONÈIXER L'ORIENTAL.	13
2.1.Els orígens de la construcció d'una ideologia fins els nostres dies.....	13
2.2.Xoc de civilitzacions. Aclariments preliminars.	17
2.3. Teoria del Xoc de Civilitzacions.	20
3. OCCIDENT VIST DES D'ORIENT. LA PUNTA DE L'ICEBERG	25
3.1.La diversitat en la semblança.	25
3.2. Des de l'Orient Mitjà	26
3.3.Pintar l'Occident.	26
3.4.La fotografia i els reis.	26
3.5. Un exemple revelador: L'emir Abd el-Kader.....	27
3.6.El viatge a Occident.	28
3.7. La guerra de les imatges.	29
3.8.Polítiques de la Imatge. Imatges de la Política.	29
3.9.Barcelona vista des d'Orient.....	31
3.10. El cinema que ens ve de l'Orient	32
4. ELS DIÀLEGS ORIENT - OCCIDENT.	34
4.1. Fundació i justificació.....	34
4.2. Inici dels diàlegs: Fòrum 2004.....	34
4.3. Segona edició: Diàleg entre cultures Orient- Occident.....	40
4.4. Tercera edició: Diàleg entre cultures sobre democràcia	42
4.5. Quarta edició. La seguretat humana en la globalització.	45
4.6. Cinquena edició: Nous actors, Noves dinàmiques.	46
4.6.1.Diversitat cultural i diàleg intercultural des d'una perspectiva històrica	48
4.6.2.Àsia a la Mediterrània: nous ponts a través de l'Àfrica.....	53
4.6.3.Regionalisme i interregionalisme a Àsia-Europa: noves dinàmiques i nous actors.	54
4.7. Altres diàlegs transversals.	55
4.7.1.Modernització front a Occidentalització.	55
4.7.2.La cultura, el desenvolupament i els models socioeconòmics d' Àsia, Amèrica Llatina i Europa.....	57
4.7.3. Ponts entre Orient i Occident.....	58

4.7.4. Un nou diàleg per a un nou món.....	59
4.7.5.Per què els japonesos no confien en els principis ètics?	60
4.7.6. Els ritmes de les democràcies	61
4.7.7. La raó i l'esperit en el segle XXI. El diàleg indispensable.....	62
CAPÍTOL 2. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ.....	2
INTRODUCCIÓ.	2
1. EL CINEMA EDUCATIU A CATALUNYA: ANTECEDENTS.	4
2. EL PERQUÈ DEL CINEMA AL CENTRE EDUCATIU.	12
2.1.El cinema com a matèria d'estudi.	13
2.1.1. Àmbit tècnic de la pel·lícula.....	14
2.1.2. Àmbit de la conceptualització temporal o espacial i dels personatges	16
2.1.3. Àmbit pedagògic i didàctic.	16
2.2.El cinema com a recurs educatiu.....	18
2.2.1.El punt de vista cinematogràfic.....	18
2.2.2. El punt de vista narratiu.	19
2.2.3. El punt de vista metafòric.	19
2.2.4. El punt de vista de la diversitat cultural.	20
2.3.Treballar la ficció a l'aula.	21
2.3.1.Els nostres joves espectadors.....	22
2.3.2.La formació dels joves espectadors.	23
2.3.3.Cinema des del cinema.	25
2.3.4.Metodologia general per a realitzar una selecció correcta dels films.....	26
2.3.5. Activitats relacionades amb el currículum.....	27
2.3.5.1.Activitats relacionades amb l'àrea de llengua.	27
2.3.5.2.Activitats relacionades amb el llenguatge cinematogràfic.	28
2.3.5.3.Activitats relacionades amb l'àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural. ...	29
2.3.5.4.Activitats relacionades amb l'àrea de Coneixement del Medi Natural.	29
2.3.5.5.Activitats relacionades amb l'àrea d'Educació Artística: Visual, Plàstica i Musical.	30
2.3.5.6. Activitats relacionades amb altres àrees.	30
3. L'EDUCACIÓ EN COMUNICACIÓ AUDIOVISUAL (ECA).	31
3.1.Marc socioeducatiu de l'Educació en Comunicació Audiovisual.	32

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

3.2.El concepte d'Educació en Comunicació Audiovisual.	34
3.3. Justificació de la necessitat d' Ed. en Comunicació Audiovisual.	35
3.3.1. Marc legislatiu d' Ed. en Comunicació Audiovisual.	36
3.3.2. Propostes respecte la formació del professorat.	37
3.3.3. Propostes respecte al currículum de l'ensenyament obligatori.	37
3.3.4. Propostes pel que fa a la figura del coordinador/a i a l'organització escolar.	38
3.3.5. Propostes respecte a la producció i difusió de materials.	40
3.3.6. Propostes d'acció pel que fa a la investigació i la innovació.	41
3.3.7. Propostes d'acció pel que fa a avaluació i a la difusió dels materials.	41
3.4. Participació dels mitjans de Comunicació Audiovisual en l'Ed. en Comunicació Audiovisual.	41
4. L'EDUCACIÓ EN COMUNICACIÓ AUDIOVISUAL A SECUNDÀRIA.	43
4.1. Situació actual de l'Educació en Comunicació Audiovisual a Secundària.	43
4.2. Proposta de canvi.	46
4.3. Àrees curriculars implicades.	48
4.4. Model organitzatiu.	48
4.5. Continguts.	49
4.6 Formació del professorat.	53
5. COM AFRONTAR L'ANÀLISI D'UN FILM.	54
5.1. Però què és un film?	54
5.2. Elements per a realitzar un anàlisi fílmic.	55
5.3. Però d'on arrenca un film? Formes narratives.	59
5.4. Esquema d'anàlisi d'un film.	61
6. COM PORTAR A TERME UN PROJECTE EN COMUNICACIÓ AUDIOVISUAL COM A EINA PEDAGÒGICA EN L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL.	64
7. EL CINEFÒRUM: QUÈ ÉS I COM S' ORGANITZA.	72
CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.	76
INTRODUCCIÓ.	76
1. ANTECEDENTS I ESTAT ACTUAL DELS CONEIXEMENTS CIENTÍFICO TÈCNICS	79
2. EL SUBJECTE DE L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL.	82
2.1. Motivació i Necessitats Educatives.	82
2.2. El desenvolupament cognitiu.	82
2.3. El desenvolupament social.	83
2.4. El desenvolupament moral.	84

2.5.L'autoconcepte com a dimensió personal	84
3.EL CURRÍCULUM ESCOLAR.	86
3.1 Aspectes conceptuals rellevants per la nostra investigació.	86
3.1.1.Què és el currículum?	86
3.1.2.Fonaments del currículum.....	86
3.1.3.Enfocaments teòrics actuals.	87
3.1.4.Principis bàsics per al desenvolupament curricular.....	88
3.1.5. Fonts i fonaments del programa.	89
3.1.6. Funcions del currículum i de la programació.	90
3.1.7. Nivells de concreció curricular.	90
3.2. Aprendre a aprendre.....	90
3.2.1.Què val la pena aprendre?	91
3.2.1.1.Objectius de coneixement:	91
3.2.1.2.Objectius d'habilitats:.....	91
3.2.1.3.Objectius d'actituds:	92
3.2.2.Com s'ha d'aprendre.....	92
3.2.3.Quan s'ha d'aprendre?	93
3.2.4.On s'ha d'aprendre.	93
3.2.5. Com fer l'avaluació.	93
3.3.El currículum ocult.....	94
4. L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT: L'EDUCACIÓ PERSONALITZADA.	96
4.1.Les diferències aptitudinals davant l'educació.	96
4.2.Atenció als alumnes discapacitats.	96
4.3.Atenció als alumnes sobredotats.....	96
4.4.Les diferències de gènere davant l'educació	96
4.5.Coeducació i educació sexual	97
4.6.Estils d'aprenentatge.	97
4.7.Les diferències culturals davant l'educació.....	98
5.L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL EN EL PROJECTE EDUCATIU I EN EL PROJECTE CURRICULAR DELS CENTRES ESCOLARS.	99
5.1. La diversitat lingüística com a expressió de la diversitat cultural.....	99
5.2. Què hem d'educar?.....	100

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

5.2.1.Educació intel·lectual.	100
5.2.1.1.Què és l'educació intel·lectual?	100
5.2.1.2.Objectius de l'educació intel·lectual.	100
5.2.1.3.Estratègies per l'educació intel·lectual.....	100
5.2.1.4.Avaluació.....	101
5.2.2.Educació física	101
5.2.2.1.Què és l'educació física?	101
5.2.2.2.Objectius de l'educació física.	101
5.2.2.3.Estratègies metodològiques.....	102
5.2.2.4.Avaluació.....	102
5.2.3.Educació sexual.....	100
5.2.2.1.Què és l'educació sexual?.....	100
5.2.2.2.Objectius de l'educació física	100
5.2.3.3.Estratègies metodològiques.....	103
5.2.3.4.Avaluació.....	104
5.2.4. L'educació moral	104
5.2.4.1.Què és l'educació moral?	104
5.2.4.2.Objectius de l'educació moral	104
5.2.4.3.Estratègies metodològiques.....	105
5.2.4.4.Avaluació.....	105
5.2.5.L'Educació Artística	106
5.2.5.1.Què és l'educació artística?	106
5.2.5.2.Objectius de l'educació artística.	106
5.2.5.3. Estratègies metodològiques.....	106
5.2.6.4.L'avaluació.....	107
5.2.6.L'Educació Intercultural.	107
5.2.6.1.Què és l'educació Intercultural?	107
5.2.6.2.Objectius de l'educació Intercultural	107
5.2.6.3.Estratègies metodològiques.....	107
5.2.6.4.Avaluació.....	107
5.2.7.El valor de la tolerància i les seves qüestions.....	108
5.2.7.1.Els límits de la tolerància	108

7. UNA CATALUNYA INCLUSIVA.	114
7.1. EL DIÀLEG INTERCULTURAL I L'ESCOLA INCLUSIVA.	117
8. ORIENTACIONS PER AL DESPLEGAMENT DEL CURRÍCULUM INTERCULTURAL.	122
8.1. Arguments antropològics de la cultura.	122
8.2. Arguments sociològics de la cultura.	128
8.4. Altres raons a favor: l' Anàlisi Institucional.	135
8.4.1. La crítica del Monoculturalisme i el Maig del 68.	136
8.4.2. La mediació com a vincle.	138
8.4.3. Deconstruir	139
8.4.4. Les recerques actuals de l'Anàlisi institucional en l'àmbit de les relacions interculturals.	140
9. LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT EN EDUCACIÓ INTERCULTURAL.	142
9.1. Un repte educatiu del segle XXI.	142
9.2. Justificació de la importància del professorat.	145
10. L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL, UNA RESPOSTA A TEMPS.	148
11. GESTIÓ DE LA DIVERSITAT.	152
11.1. Models de gestió de la diversitat cultural.	154
11.2. El model intercultural.	156
11.2.1. Multiculturalitat o Interculturalitat.	157
11.2.2. Gestió de la diversitat i polítiques interculturals a Catalunya.	159
11.3. L'Educació Intercultural.	162
11.3.1. L'Educació Intercultural una nova manera de mirar el segle XXI.	164
11.3.2. Desenvolupament de l'educació Intercultural.	166
11.3.3. Perspectives de gestió de la diversitat en l'educació.	168
11.4. Orientacions per a l'Ed. Intercultural.	171
11.4.1. Premisses bàsiques per l'Ed. Intercultural.	171
11.4.2. De la teoria a l'acció.	173
11.4.2.1. El professorat	174
11.4.2.2. El centre	174
11.4.2.3. El currículum	175
CAPÍTOL 4. EL DIÀLEG INTERCULTURAL I EL CINEMA COM A EINA PEL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES I HABILITATS SOCIALS.	179
INTRODUCCIÓ	179

1. El nostre concepte de competència	183
1.2. Els cinc dominis de competències.	184
2. Les competències bàsiques de l'àmbit social en relació amb el currículum de l'educació obligatòria	186
2.1 Requisits per educar en el segle XXI. El concepte de competència	186
2.2. Competències socials versus competències de Ciències Socials	186
2.3. Les competències bàsiques de l'àmbit social i la seva relació amb els continguts curriculars	187
2.3.1. Dimensió 1: HABILITATS SOCIALS I D'AUTONOMIA.....	187
2.3.2. Dimensió 2: SOCIETAT I CIUTADANIA	188
2.3.3. Dimensió 3: PENSAMENT SOCIAL	188
2.3.4. Dimensió: ESPAI I TEMPS	188
2.4. Les competències socials i la seva relació amb l'acció tutorial.....	192
2.5. Propostes metodològiques i recursos a l'aula	194
2.5.1. Propostes per a l'adquisició de les competències bàsiques del coneixement social	194
2.5.2. Propostes per a l'adquisició de les competències socials	195
2.6. L'avaluació de les competències bàsiques de l'àmbit social	197
2.6.1. Exemples de fitxes d'observació	198
2.6.2. Síntesi de competències socioemocionals a partir de diferents autors	200
3. Competències específiques centrades en convidaure i habitar el món	204
4. Altres competències en que el món del cinema pot intervenir	206
4.1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual.....	206
4.2. Competència artística i cultural.....	208
4.3. Tractament de la informació i competència digital.	209
4.4 Competència matemàtica	210
4.5 Competència d'aprendre a aprendre.....	210
4.5 Competència d'autonomia i iniciativa personal	211
4.6 Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic.....	212
4.7 Competència social i ciutadana	213
4.8 Competència moral i de valors	214
5. Les habilitats socials	216
5.1. L'art de relacionar-se amb els altres.....	216
5.2. Què es pot fer per ser assertius.....	217
5.3. Habilitats per aconseguir l'equilibri personal.	218

CAPÍTOL 5. ELABORACIÓ DE LA FILMOGRAFIA.....	220
INTRODUCCIÓ	220
1. SELECCIÓ I RECOLLIDA DE LES DADES ESTADÍSTIQUES.....	221
1.1 Definicions dels conceptes	221
1.2 Justificació de l'elecció del criteri de classificació	222
2. PRIMERA APROXIMACIÓ A LES DADES ESTADÍSTIQUES SOBRE POBLACIÓ ESTRANGERA A CATALUNYA	229
2.1 Evolució de la població total i estrangera a Catalunya. 2000-2008	229
2.2 Població estrangera per grups d'edat i sexe a Catalunya. 2008.....	229
2.3 Població estrangera per continents a Catalunya 2008.....	229
3. SEGONA APROXIMACIÓ DE TAULES I GRÀFICS DEMOGRÀFICS EN FUNCIÓ DE DIFERENTS VARIABLES EDUCATIVES	235
3.1 Evolució de l'alumnat estranger a les nostres aules en els últims deu anys.....	235
3.2 Taula de classificació de l'alumnat estranger i d'alumnat total des del 1999 fins el 2007 en funció de tres nivells educatius	236
3.3. Taules en funció de la zona d'origen i de tres nivells educatius.....	236
4.TERCERA APROXIMACIÓ DE TAULES EN FUNCIÓ DE DIFERENTS VARIABLES DEL DEPARTAMENT DE CULTURAL I MITJANS DE COMUNICACIÓ.....	240
4.1 Cinema 2002-2006. Pel·lícules, sessions, espectadors i recaptació. Per nacionalitat ⁽¹⁾ de la pel·lícula	240
4.2 Cinema en català 2002-2006. Pel·lícules, sessions, espectadors i recaptació. Per tipus de versió	240
5. REVISIÓ DE LA FILMOGRAFIA SELECCIONADA PELS DIFERENTS COL·LECTIUS DE CINEMA I ESCOLA A CATALUNYA RESPECTE A INTERCULTURALITAT	240
5.1 Drac màgic.....	241
5.2 Cinescola	245
5.3 Xtec Cinema	246
5.4 Edualter.....	247
5.5 Film Education	250
5.6 Le quai des images.....	251
5.7 Aula de cine	253
5.8 Estructura dels materials en general	255
6. Revisió de la bibliografia.....	257
6.1 Cine para educar guía de más de 200 películas con valores. Prats, Luis. Barcelona Belacqva cop. 2005.....	257
6.2 Cine y transversales. Treinta películas para trabajar en el aula. Instituto Pedagógico padres y Maestros. Bilbao 2003	257

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

6.3 Cinema i educació. El cinema a l'aula de primària i secundària. Alba Ambròs, Ramon Breu	257
7. Procés d'elaboració del catàleg de produccions audiovisuals	258
7.1 Selecció dels països i cultures.....	258
7.2. Breu descripció de les cinematografies	259
7.2.1 Cinema llatinoamericana	259
7.2.2 Cinema africà	261
7.2.3 Cinema àrab.....	262
7.2.4 Cinema de l'Est.....	265
7.2.5 Cinema asiàtic	267
7.3 Casa Amèrica Catalunya	269
7.3.1 Equador:.....	269
7.3.2 Colòmbia.....	271
7.3.3.Argentina.....	274
7.3.4 Perú	281
7.3.5 Bolívia.....	283
7.3.6 Uruguai.....	283
7.3.7 Xile	284
7.3.8 Brasil.....	288
7.3.9 Venèçuela	293
7.3.10 Cuba.....	293
7.3.11 Altres cinematografies que considerem interessants de remarcar	296
7.3.11.1 Mexicana	296
7.3.11.2 Guatemala	303
7.4 Casa Àfrica	304
7.4.1 Cinema Subsaharià.....	305
7.4.1.1 Senegal.....	305
7.4.2 Cinema del Nord d'Àfrica o Cinema Àrab	353
7.4.2.1 Marroc	353
7.4.2.2 Altres cinematografies que considerem escaients de l'Àfrica Subsahariana i que referenciem per la dificultat de trobar aquest títols	363
7.5 Casa de l'Est.....	369
7.5.1 Bulgària	370
7.5.2.Romania.....	371

7.5.3 Rússia	373
7.5.4 Ucraïna	374
7.5.5 Altres cinematografies.....	376
7.6 Casa Àsia	410
7.6.1 Cinema Filipí.....	411
7.6.2 Cinema Pakistanès.....	426
7.6.3 Cinema Xinès.....	428
8. Disseny de la fitxa filmogràfica	443
BIBLIOGRAFÍA.....	449

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

Temps per l'amor

Així llavors, s'organitza el nostre desordre que és la vida eterna
enmig del camí;
entre presents o només amb una absència agitada,
com un somni
com una tempesta.

D'aquesta manera t'estimo amb distàncies immenses,
T'estimo al límit de la perplexitat de la meva disposició
per riure i per plorar, de pensar i de treballar.
Amb una facultat que arrossega les cues de la seva presència.
Mentre el teu amor exigeix una ruptura completa
sense política i sense contes absurds!
És ell una altra ambició
que m'interessa: o ho solucionarà.

Jo recordo quan vaig estrènyer el teu braç i vas tancar els
teus ulls. I vam galopar

Per inventar la teva ànima que dóna al "riu penjat", al
segon pis de Venècia quan el
Gran Canal.
Tenia l'ensurt dels teus ulls el tast de la poma...

Vaig dir-te, tot seguit.

Llavors et vaig demanar i semblaves trista:

“Com és la mirada dels teus ulls el tast de les pomes?”

Una gana antiga.

Vaig dir això i vas callar fins que esclatares a riure
amb una rialla que no semblava de plor!

“Oh, la nostra gana feble

Indica'm...”

D'aquesta manera, doncs,

es barreja el món

una altra vegada

on la realitat és un símbol explosiu

i el discurs una bogeria explosiva

que arrossega les cues brillants.

I quan el teu rostre és un altre Bagdad

I potser és menys que un incendi.

Però jo cada vegada que escoltava els seus bombardeigs
a Bagdad, m'apressava a tu per unir-te al meu pit.

Una vegada vaig dir: si ells et colpegen...

Tant de bo tingui qui l'abraci com tu.

Em vas dir tu

que mentre va dir Jamal al-Hal·laq, al Messenger,
comentant;

“I això dius que és poesia...”

Més aviat, és la nostra realitat que cada vegada que va
nedar en el mateix espai...”

Potser fou el plor, quan canviï en lloc a darrere de totes
aquestes preocupacions que no poden delimitar-la.

Potser gràcies a la concentració dels noms, i de l'ampli-
tud de les seves identitats:

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

Bush i Saddam

Azzat al-Douri i Donald Rumsfeld...

Va gemegar... és la merda de la política, altre cop

"T'estimo i prou...", no va dir Lorca. "T'estimo... quan
T'estimo."

Em fa mal

Saddam,

Bush

i Donald Rumsfeld.

Vet aquí que

aparco el meu cotxe

i entro a l'ascensor;

premo el botó del tercer pis.

Amago les meves cabòries mot a mot.

Jalal Naim

Bagdad, 1968. Viu als USA. Narrador i poeta.

Entre les seves publicacions:

L'últim dia de la pluja (1998)

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT: MIRADES CREUADES

INTRODUCCIÓ

L'anàlisi d' Edward W. Said¹ (1978) deixa ben clar que l'Orient, en rigor, no existeix i que és un producte europeu, una matriu conceptual a través de la qual es pensa un "altre" que és justament l'inrevés de la identitat que els europeus estan d'acord a atorgar-se a si mateixos. I naturalment, l'orientalisme com a pràctica acadèmica sorgida de l'expansió colonial europea, és el medi on es produeix constantment aquest Orient. La qüestió no és tant les deformacions intel·ligents o ignorants que conté el disseny, sempre de límits imprecisos, d'aquest Orient sinó que, de fet, s'ha construït una entitat incapaç de tenir història. L'Orient i les societats musulmanes són l'Orient més pròxim i, per això, de comprensió més difícil i de disseny més deformat ; és l'expressió social d'uns elements essencials i immutables que actuen com un codi generador. L'orient així produït, és intel·ligible. Per reconèixer-lo cal descriure els seus elements essencials. L'orient és, doncs, un model categorial tal com descriu P.F. de Moraes Farias (1986).

L'orient ignora aquests moviments d'intensitat que l'afecten, no els percep encara que sigui el protagonista. Europa pensa l'Orient a través del seu domini militar, tècnic i econòmic . Nosaltres des dels centres educatius volem canviar aquesta visió . Per una banda, voldrem canviar la mirada envers Orient i posarem l'accent als aspectes artístics i culturals i per l'altre trencar amb l'idea que tots els orientals són el mateix i que tots els orientals són u. Pensem que és necessari i urgent, doncs la diversitat és quelcom present i que comença a arrelar de forma significativa en els nostres entorns quotidians.

Des de l'antiguitat orient ha esdevingut un lloc novel·lesc, d'éssers exòtics, de records i de paisatges persistents, d'experiències singulars; però ara que els tenim a prop, que viuen entre nosaltres ens adonem que respiren, juguen, treballen, riuen i ploren com ho fem nosaltres.

L'orient no és només adjacent a Europa; és també el lloc de les colònies europees més grans, més riques i més antigues, la font de les seves civilitzacions i llengües, el seu contundent cultural, i una de les imatges més profundes i constants de l'Altre. A més a més. L'Orient ha ajudat a definir Europa (o l'Occident) com la seva imatge, idea, personalitat, experiència de contrast. No obstant això, res d'aquest orient és merament imaginari: L'orient és una part integrant de la civilització i la cultura europea. L'orientalisme expressa i representa aquesta part culturalment i fins i tot ideològicament com una mena de discurs amb les institucions de suport, el vocabulari, el saber, la imatge, les doctrines i fins i tot les burocràcies i els estils colonials. Per contrast, la comprensió nord-americana per entendre l'Orient semblarà considerablement menys profunda, tot i que ara les nostres recents especulacions comercials amb el Japó, Corea, Índia i Xina haurien de crear una consciència oriental més sòbria, més realista. A més, el paper polític i econòmic americà difós abastament al Pròxim Orient (l'orient Mitjà) exigeix molt de la nostra comprensió d'aquest Orient.

Però que entenem per Orientalisme? La designació més fàcilment acceptada d'orientalisme és l'acadèmica, i de fet l'etiqueta encara serveix per a un cert nombre d'institucions acadèmiques. Qualsevol que escrigui o investigui - com ara nosaltres- en relació amb l'Orient, tant en els aspectes específics

1 Edward Said. *Talbiya, Jerusalem*, 1 de novembre de 1935 - Nova York, 25 de setembre de 2003

Professor i intel·lectual nord-americà d'origen palestí. Format a escoles occidentals de Jerusalem i el Caire, es llicencià en literatura a la universitat de Princeton (1957), i es doctorà a la de Harvard (1964). Professor de la universitat de Columbia, des del 1963, en fou catedràtic d'anglès i literatura comparada des del 1992. Especialista en teoria literària, en temes àrabs i de Palestina, fou editor de la revista "Arab Studies Quarterly". Presidí el consell de l'Institute of Arab Studies, i fou membre del Consell Nacional de Palestina. També pertangué al Council on Foreign Relations (Nova York), al PEN Club i a l'American Academy of Arts and Sciences. La seva obra, traduïda a més de catorze llengües, inclou llibres com *Orientalism* (1978), en el qual analitzà els estereotips occidentals sobre el món àrab. Entre les seves publicacions sobre el Pròxim Orient destaquen *The Question of Palestine* (1979), *Covering Islam* (1981), *Blaming the Victims* (1988), *The Politics of Dispossession* (1994), *Peace and its Discontents: Essays on Palestine in the Middle East Peace Process* (1995) o *The End of the Peace Process: Oslo and after 2000*. Obres rellevants sobre altres qüestions són *The Text and the Critic* (1983), *Musical Elaborations* (1991), *Culture and Imperialism* (1993), *Out of Place: A Memoir* 1999. També exercí la crítica musical i escriví regularment en diaris com, "The Guardian", "El País", "Le Monde Diplomatique" o "Al-Hayat". Reconegut musicòleg, el 1998 fundà, amb D.Barenboim el West Eastern Divan, un taller per a la formació de joves músics àrabs i israelians. El 2002 rebé el premi Príncep de Asturias de la concòrdia.

2 *Models of the world and Categorical models. Slaves and Slavery in Africa: Islam and the Ideology of Enslavement*. Ed. Per J.R. Willis . Routledge; 1 edition (December 31, 1986),pp.27-47.

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

com en els generals, és un orientalista. I això afecta tant si la persona és antropòleg, sociòleg, historiador com filòleg o educador. També hem de ressenyar que la paraula Orientalisme ha perdut vigència entre els especialistes d'avui dia, d'una banda perquè és massa vaga i de l'altra perquè té connotacions amb l'actitud executiva, despòtica dels colonialismes europeus del segle XIX i de principis del XX. Això no obstant, s'escriuen llibres i se celebren congressos amb l'Orient com a objectiu principal, amb l'orientalista de mètode nou o vell com a autoritat principal.

Relacionat amb aquesta tradició acadèmica de fortunes, transmigracions, especialitzacions i transmissions que són en part la matèria d'aquest estudi, hi ha un significat i més en general de l'orientalisme. L'orientalisme és un estil de pensament basat en una distinció ontològica i epistemològica entre l'Orient i l'Occident. Així, una gran multitud d'escriptors entre els quals hi ha poetes, novel·listes, filòsofs, teòrics polítics, economistes i administradors i en el nostre cas de cineastes; han acceptat la distinció bàsica entre l'orient i l'occident com a punt de partida per a complicades teories, poemes èpics, novel·les, descripcions socials, declaracions polítiques i films sobre l'orient, la seva gent, els costums, la mentalitat, el destí...

Per tant, orientalisme és un mètode occidental per dominar, reestructurar i tenir autoritat sobre l'Orient. En aquest punt hem trobat útil fer servir el concepte de Michel Foucault³ tal com va descriure en *Arqueologia del Saber* (1969) i en *Surveilles et punir* (1961), per identificar l'orientalisme. Foucault examina l'orientalisme no com un discurs sinó com una disciplina que la cultura europea va utilitzar per manipular l'Orient políticament, sociològicament, militarment, ideològicament, científicament i imaginativament durant el període de la il·lustració fins gaire bé l'actualitat:

"A més a més, estava tan ben assentada la posició de l'orientalisme que no crec que es pogués desenvolupar ni un sol escrit, pensament o acció sobre l'Orient sense tenir en compte les limitacions de pensament i acció imposades per l'orientalisme".

Les idees, la cultura i la història no es poden comprendre o estudiar seriosament sense estudiar també la seva força, o, més concretament les seves configuracions de poder. La relació entre l'Occident i l'Orient és una relació de poder i domini a diferents nivells d'una hegemonia complexa, i això s'indica amb força precisió al títol de l'obra clàssica de K. M. Panikkar⁴ *Asia and Western Dominance* (1959)⁵.

La primera constatació d'aquesta primera aproximació ha estat que no els importem gaire, que històricament s'han fixat menys ells en els europeus que els europeus en ells. Si l'orientalisme és una tradició cultural a Occident, si els museus tenen sobreabundància d'obres, trasbalsades d'exotisme i fascinació, occident és un objecte rar en la creativitat d'aquestes cultures. Per això el que hem fet és mostrar alguns artistes d'aquests països a provar de fer el que tradicionalment no han fet: donar la seva visió d'Occident. I els treballs resultants no sé si inauguren cap tradició però en tot cas són part destacada d'aquesta recerca, obres impossibles d'eludir si volem realment saber alguna cosa més sobre ells, però, també, sobre nosaltres mateixos.

La recerca doncs condueix a una pregunta: Per què un tema que ha estat tan important per Occident ho ha estat tan poc per a Orient? Segur que podem trobar moltes explicacions sociològiques i de psicologia política. Les cultures colonials tenen afany de posseir –sense deixar-se contaminar– les cultures ocupades. Tanmateix els testimonis que hi ha, els exercicis de mirada oriental sobre Occident que existeixen, permeten constatar una relació complexa feta d'amor i odi, de fascinació i d'irritació; d'emulació i de re-

³ Michel Foucault. Poitiers, Poitou, 15 d'octubre de 1926 - París, 25 de juny de 1984

Filòsof francès. Professor del Collège de France (1970-84), sol ésser considerat —bé que un xic impròpiament— el prototip de pensador estructuralista. En la seva obra conflueixen psicologia, història, filosofia i sociologia en un intent de superar les categories imposades per les diverses escoles d'aquestes disciplines. Es destaca la seva concepció segons la qual la frontera entre les conductes humanes considerades normals i les anormals és quelcom de discutible per raó, sobretot, de la seva variabilitat històrica. En les seves obres, aquesta tesi es concreta en la crítica d'institucions i normes socials, d'entre les quals cal destacar *Maladie mentale et personnalité* (1954, reeditat el 1962 amb el títol *Maladie mentale et psychologie*), *Histoire de la folie* (1961), *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines* (1966), *L'archéologie du savoir* (1969), *L'ordre du discours* (1971) i *Histoire de la sexualité* (en 3 volums, el primer dels quals aparegué el 1976 i els dos següents el 1984).

⁴ Kavalam Madhava Panikkar (1895-1963) was a scholar, journalist, historian, administrator and diplomat and was the first asian student of colonialism to publish a book (*Asia and Western Dominance*(1953)) dealing with European influences on Asia from the time of Prince Henry The Navigator to the end of the second world war and covering the entire area from modern-day Pakistan to Japan and the Korean Peninsula. Educated at the University of Oxford, Panikkar read for the bar at the Middle Temple, London, before returning to India, where he taught at Aligarh and Calcutta universities. He then turned to journalism in 1925 as editor of the *Hindustan Times*.

⁵ Panikkar, K.M; *Asia and Western Dominance*, George Allen & Unwin. Londres, 1959.

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

buig, que és el que hem intentat que la nostra recerca expressi. I l'enorme soroll que la guerra de les imatges provoca en l'univers mediàtic contemporani no ens ha de confondre. Sovint els arbres no deixen veure el bosc. I aquest n'és un cas: les traces de la humiliació són grans i han provocat terribles respostes, però hi ha un tronc comú que, en certa manera, no es separa mai del tot. I en la recerca volem fer aparèixer alguns d'aquests senyals, algunes fites d'aquesta proximitat que a vegades passa desapercibuda, per sota de les grans confrontacions.

No era fàcil trobar un discurs que estructurés i donés sentit a aquest joc d'imatges en el qual les èpoques a vegades es confonen i els temes es fan recurrents. Per això hem tingut en compte els estudis d'un dels investigadors que més ha estudiat les relacions culturals entre Occident i el món àrab: el professor de literatura comparada Abdelwahab Meddeb⁶, que té la perspectiva dels seus orígens i, a la vegada, el coneixement del món occidental adquirit en la seva experiència professional. El seu treball ha permès lligar caps entre el passat i el present, convertint el relat en un vertader teixit sobre el qual és possible pensar i repensar les relacions culturals i imaginàries entre universos culturals que, una vegada més, tornen a creuar-se en forma pacífica en sòl europeu i en forma tensa en la zona conflictiva del Pròxim Orient.

Si la recerca servís perquè s'abandonessin algunes certes doctrinàries, d'aquelles que fan impossible mirar l'altre a la cara, podríem donar-nos per satisfets. En tot cas, les mirades creuades entre Orient-Occident només vol ser un protocol de comunicació, que ajudi a dibuixar territoris compartits en els quals sigui possible posar-se d'acord sobre el significat de les paraules, de les coses. És a dir, parlar-ne. I en el nostre cas parlar a partir de les imatges que es projecten en una sala fosca i en una pantalla en blanc; per després poder compartir i reflexionar dins les nostres aules tant d'acollida com ordinàries.

6. Abdelwahab Meddeb, escriptor, professor de Literatura Comparada a la Universitat París-X i director de la revista *Dédale*, comissari de l'exposició "Occident vist des d'Orient".

1. DEFINICIÓ DELS CONCEPTES ORIENT/OCCIDENT.

Segons l'Enciclopèdia Catalana (2009) la significació dels dos termes són:

Orient:

“Regions o territoris orientals. El terme, sempre partint del món grecoromà com a centre, rep diverses especificacions que en delimiten la significació. Així, 'orient' serveix per a designar una de les dues parts en què, a la mort de Teodosi, fou dividit l'imperi Romà. Hom l'anomena imperi Romà d'Orient, o simplement imperi d'Orient, i equival al d'Imperi Bizantí. L'expressió Orient cristià designa les esglésies que restaven incloses dins l'imperi Romà d'Orient, més les implantades en els dominis de l'imperi persa i les terres més allunyades evangelitzades per aquestes mateixes esglésies. Les expressions Orient Llunyà i Extrem Orient designen les terres més orientals d'Àsia i d'Oceania. Els termes Pròxim Orient i Orient Mitjà tenen unes delimitacions menys definides i sovint se sobreposen almenys en part. En el camp historicolingüístic, amb el nom de Pròxim Orient hom sol referir-se als països de la conca oriental de la Mediterrània (incloent-hi també Líbia i Egipte), i fins a la Mesopotàmia, almenys la part occidental. L'Orient Mitjà comprèn llavors fins als límits orientals de Pèrsia i, pel sud, L'Aràbiga, mentre que pel nord és limitat per les mars Negra i Càspia. En el llenguatge periodístic hom acostuma, però, a fer equivaler els dos termes, amb preferència pel terme d'Orient Mitjà. Amb el nom d'Orient Antic hom designa els pobles i les civilitzacions (egípcia, assiriobabilònica, sumèria, accàdia, hittita, persa, etc) anteriors a la civilització grega”.

Occident:

“Terme amb el qual, a partir d'una designació geogràfica, hom ha volgut referir-se a un determinat tipus de societats o àdhuc a una 'civilització' per oposició a la resta. El terme 'occident' és ambigu, i **històricament el significat s'ha modificat des d'un sentit inicialment religiós fins a passar a designar un conjunt de trets culturals, jurídics i fins i tot polítics molt menys circumscrits geogràficament**⁸. Com a expressió té l'origen en la designació d'una de les dues parts en què fou dividit l'imperi Romà (imperi Romà d'Occident) a partir de la mort de Teodosi (395) fins a la deposició de Ròmul August. Amb les constants dissensions entre Roma i Constantinoble, que s'acumularen fins a la ruptura de fet entre ambdues esglésies (ss IV al XV), s'accentuà l'ús del terme aplicat a l'Església romana (Església d'Occident), per oposar-la a l'Església d'Orient. Des del s XIV fins a la segona meitat del s XIX hom aplegà dins el genèric 'occident' el complex d'estats europeus units per la fe cristiana i que idealment i religiosament (si no sempre políticament) s'oposaven al domini turc. A més d'aquestes tendències, al final d'aquest període, els canvis en els fonaments polítics i econòmics d'una part d'aquest territori, llargament madurats, molt especialment l'aparició del capitalisme, les formes de govern representatiu i el gran desenvolupament de la ciència i la tècnica, amb les quals aquests països realitzaren una expansió mundial sense precedents, contribuïren a donar al terme 'occident' el seu sentit més actual, deslligant-lo progressivament de connotacions religioses. Dins mateix dels límits convencionals d'occident, tingué lloc una pugna entre les noves tendències i les antigues. Com a resultat, alguns territoris com ara els de la monarquia hispànica, a desgrat d'haver estat una gran potència, restaren clarament ressagats, mentre que altres, el cas més paradigmàtic dels quals és la Gran Bretanya, iniciaren el camí vers l'hegemonia mundial amb la industrialització i el colonialisme. A la perifèria d'occident, a Rússia les tensions recurrents entre les necessitats de modernització i el sistema autocràtic imposat des del s XIV s'agreujaren progressivament malgrat els successius intents reformadors de Pere el Gran o Alexandre II i desembocaren en la revolució del 1917, bé que la contraposició es mantingué amb l'enfrontament dels corrents bolxevics en contra dels menxevics (que representaven la direcció occidentalista) i el triomf dels primers. Tensions semblants es desenvoluparen a l'interior de l'imperi Otomà, amb el seu ensorrament i la fundació subsegüent d'un estat laic el 1920 com a corol·lari. Al llarg del s XX l'occidentalització ha impregnat totes les societats, bé que sovint de manera fragmentària i contradictòria, i s'ha produït l'ascens dels EUA com a gran potència i principal dipositària dels trets que més comunament hi són associats (capitalisme, democràcia parlamentària, laïcisme, cientisme i llibertats individuals).

7. Definició d'Enciclopèdia Catalana. <http://www.enciclopedia.cat/>. 29/01/09

8. Destaquem en negreta el que és especialment rellevant en la nostra recerca. N. de l'a.

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

Durant la guerra freda el terme designà sobretot aquells estats ('bloc occidental') capitalistes, amb un sistema de democràcia parlamentària i, sovint, membres de l'OTAN, per oposició als estats comunistes encapçalats per l'URSS i adscrits al pacte de Varsòvia. La desaparició del comunisme com a sistema econòmic i polític a la darrera dècada del s XX introduí nous matisos en el concepte d'occident', a partir principalment de l'auge de l'islam com a ideologia politicoreligiosa, però també de l'ascens a la condició de gran potència de la Xina, estat que combina una economia de mercat amb un sistema polític autoritari. En aquest context, hom ha arribat a parlar fins i tot de 'xoc de civilitzacions', expressió amb la qual es vol indicar la incompatibilitat essencial dels valors occidentals amb els d'altres societats i, doncs, la seva col·lisió inevitable, afirmacions que han aixecat nombroses polèmiques⁹.

Des d'una perspectiva més orientalista¹⁰, d'entrada, hem de dir que aquestes nocions també es fan servir en l'interior de l'islam. Des del principi es van percebre com conceptes cosmològics que expressen les lleis físiques de l'univers: Orient i Occident assenyalen els horitzons oposats dels dos crepuscles que delimiten el recorregut del sol des que s'alça fins que es pon; aquesta determinació apareixia segurament amb l'esclat de l'evidència, sobre tot en els temps del geocentrisme, el qual confirmava teòricament el moviment del sol segons l'aparença visible de la seva rotació. Aquestes consideracions cosmològiques, al seu torn, tenen repercussions en el pla geogràfic, cosa que en relativitza l'ús ja que qualsevol terra circumscrita té un Orient i un Occident. Avui dia, i malgrat les transferències entre llengües, les denominacions geogràfiques de la Península Ibèrica continuen duent la marca dels antics noms àrabs que fan servir aquestes categories oposades: els àrabs van anomenar Xarq Al-Àndalus, «l'Orient o el Llevant d'Al-Àndalus», la cara est de la península, i en castellà aquesta zona encara es coneix com «Levante». Pel que fa al nom de la cara sud-oest, Algarve, no és més que una adaptació fonètica i gràfica del mot àrab al-Gharb, que vol dir «ponent», nom amb què els àrabs d'Al-Àndalus designaven la franja oceànica que cada nit acull l'espectacle del sol que desapareix.

Extracte de l'article de Abdelwahab Meddeb(2005).¹¹

“La paraula Magreb, que significa Occident i que avui dia designa el nord d'Àfrica, des de les fronteres de Tripolitània fins a l'oceà Atlàntic, també la feien servir els geògrafs medievals per identificar els confins occidentals del conjunt de territoris islàmics, més enllà d'Ifríqiya, adaptació àrab del nom de la província romana Àfrica, les fronteres de la qual corresponen a les de l'actual Tunísia i s'endinsen en l'est algerià. Ibn Khaldûn (segle XIV) anomena la resta d'Algèria al-Maghrib al-Jawwânî («l'Occident interior», és a dir, continental), i aquest mateix autor designa el Marroc amb el vocable al-Maghrib al-Aqçâ («l'Occident de l'extrem» o dels confins), una apel·lació que assimila l'extrem occidental de l'Islam a la fi del món conegut, delimitat pel mar de les tenebres, i que, sense que hagi caigut en desuetud, en els nostres dies s'entén en un sentit metafòric, degut a la inclusió del nou món en la representació cartogràfica quan aquesta no es troba interioritzada per una mentalitat especialment tosca”.

Segons la Wikipèdia (2009):

“Orient prové del llatí orior, aixecar-se, néixer, d'on prové oriens, matí, lloc d'on surt el Sol. És un terme ambigu que s'ha utilitzat històricament per representar el conjunt de cultures contraposa-

9. Definició d'Enciclopèdia Catalana. <http://www.enciclopedia.cat/>. 29/01/09.

10. Mark Són un camp de les humanitats que estudia les cultures d'Orient, sobretot les de la Xina, Índia i Japó. Adopten un enfocament interdisciplinar, de manera que estudien la literatura, la filosofia, l'art, les llengües, la història, l'economia i la sociologia d'aquests pobles per mirar d'assolir una visió de conjunt. Aquest tipus d'estudi per àrees culturals i no tant per disciplines acadèmiques van sorgir a mitjans del segle XX per vèncer el científisme i l'excessiva especialització dels departaments universitaris, ajudats per teories com la deconstrucció o les crítiques feministes. A nivell de titulació, corresponen a estudis de grau i de segon cicle a la universitat espanyola.

11. Catàleg de l'exposició Occident vist des d'Orient. Una mostra sobre com hem estat i som vistos els occidentals –els europeus en particular– per part de l'Orient. Històricament els orientals s'han fixat molt menys en els europeus del que nosaltres ho hem fet en ells. Si l'orientalisme és una tradició cultural a Occident, Occident és un objecte rar en la creativitat de les cultures orientals. El recorregut de la mostra permet observar que l'Islam ha estat dividit en la seva manera de veure Occident, a la vegada que subratlla com les diferents mirades i actituds han conviscut simultàniament al llarg de la història. El conflicte, la solidaritat, l'intercanvi, la fascinació... no s'alternen en el temps, sinó que coincideixen. Autors: Abdelwahab Meddeb, Amina Okada, Annie Vernay-Nouri, Stéphane Yerasimos. Notes dels artistes contemporanis: Zoulikha Bouabdellah, Mohamed El Baz, Touhami Ennadre, Jellel Gasteli, Shadi Ghadirian, Khosrow Hassangadeh, Hassan Musa, Bouchra Khalili i Marjane Satrapi. Data de publicació: 2005 Edita: Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

des a les d'Occident. Actualment, s'empra per designar aproximadament Àsia¹² tot i que es considera un terme inexacte i etnocèntric”.

S'acostuma a utilitzar la separació entre Orient Pròxim, també anomenat Pròxim Orient i Orient Mitjà, és la part de l'Orient que està més a prop d'Europa (Occident). Es contraposa a l'Extrem Orient o Orient Lluanyà. El nom d'Orient Mitjà s'utilitza per influència de l'anglès Middle East, que es refereix a una divisió de l'Orient antiquada, però que després de la caiguda de l'Imperi Otomà ha començat a ser més utilitzada en anglès i traduïda a moltes llengües.

L'Extrem Orient, també anomenat Orient Lluanyà o Àsia Oriental és, de forma inconcreta, l'est de l'Àsia, incloent sovint els territoris russos del nord-est així com la regió occidental de l'oceà Pacífic, llevat del continent australià i de Nova Zelanda i altres illes d'Oceania. Aquest concepte inclou el centre i la costa de la Xina, Taiwan, el Japó, Corea, les Filipines, Vietnam, Cambotja, Malàisia, Singapur, Brunei, Myanmar, Tailàndia, Indonèsia, Timor Oriental. Sovint, depenent del context, aquest terme pot incloure el nord-est de Rússia, Índia, Pakistan, Bangladesh, Sri Lanka, Nepal i Bhutan. Sovint s'utilitza en contraposició a l'Orient Pròxim.

Occident és un terme que prové del llatí *occido*, caiguda dels cossos celestes, d'on prové *occident*, lloc per on es pon el Sol. És un terme ambigu que s'utilitza històricament per significar el conjunt de cultures contraposades a les d'Orient.

Històricament, Occident sorgeix al Mediterrani, amb l'Antiga Grècia i la Roma clàssica. Acabat l'Imperi Romà, aquest es divideix entre l'Imperi Romà d'Occident i l'Imperi Romà d'Orient, trencament que s'agreuja més endavant amb el Gran Cisma d'Orient. No obstant això, els descobriments de noves terres (Amèrica, Austràlia), i els canvis socials, polítics i econòmics fan perdre sentit a l'oposició entre Occident i Orient: Occident sembla cobrir tota Europa, i ampliar-se amb el colonialisme més enllà, cap a noves terres, mentre que el terme d'Orient queda reservat per a Àsia. Especialment després de la Guerra Freda, on la divisió rellevant fou entre els països capitalistes i els comunistes, actualment a vegades es confon Occident amb el Primer Món.

El terme Occident ha tingut un paper molt rellevant en la història i la cultura, ja que ha servit tradicionalment per denotar el conjunt de creences i pensaments dels que escrivien i prenien part en la història, tal i com la narraven. Antropològicament, es tracta d'un recurs lleugerament etnocèntric per identificar-se com a grup enfront de les cultures alienes, a vegades desconegudes o misterioses, d'Orient.

La divisòria entre Orient i Occident està marcada no tan sols geogràficament per l'anomenat Orient Mitjà, sinó que en termes culturals i religiosos podem marcar aquesta frontera parlant de la cultura de la introspecció (Orient) i la cultura del llibre (Occident). Però, sobretot, Luis Racionero (200) fa referència que:

“ la gran divisòria establerta entre Orient i Occident s'ha originat fruit de la cultura de la culpabilitat ”,

referint-se a aquesta idea preconcebuda del mite fundacional de la culpabilitat com una de les coses que diferencia Orient d' Occident. A partir d'aquesta divisòria inicial, s'estableixen multituds de paral·lelismes i diferències entre ambdós espais, sobretot de caire social, completament incomparables. Fruit de comparar allò incomparable, l'home ha caigut en el fonamentalisme. Justament dialogar sobre aquestes diferències de tradició, valors, cosmovisions, etc., i intentar veure com unes i altres s'han anat i s'estan integrant, és un dels objectius principals del diàleg, que tindrà en compte sobretot la relació entre el ciutadà i la societat. Nosaltres aquest diàleg el realitzarem a l'escola i mitjançant el cinema

És important recuperar aquest diàleg ancestral entre Orient i Occident, tenint en compte sobretot que en realitat Àsia i Europa formen un sol continent, Euràsia. La recuperació d'aquest diàleg ens ha de servir, sobretot, per trencar amb la idea que ha servit durant molt temps a Occident per a reafirmar la seva posició de primacia i domini sobre Orient. Alhora, Occident ha entès que aquests països són diferents i que per això no han aconseguit el mateix nivell de desenvolupament i democràcia. Hem de trencar aquesta afirmació.

Si ens remuntem al passat, cal recordar que l'inici de les relacions entre Orient i Occident va estar marcat per l'establiment de rutes comercials i per la incipient globalització del mercat de la seda. Així doncs, no

12. És el continent més gran i més poblat del planeta i és la part més extensa d'Euràsia. Limita al nord amb l'oceà Àrtic, a l'est amb el Pacífic, al sud amb l'Índic i a l'oest amb la mar Roja, l'istme de Suez (que la separa de l'Àfrica), la Mediterrània, la mar de Màrmara i la mar Negra; la separen d'Europa (a l'oest) els estrets dels Dardanels i el Bòsfor, les serralades del Caucas i els Urals i la mar Càspia. A l'extrem nord-est, l'estret de Bering la separa d'Amèrica.

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

és d'estranyar que actualment continuï essent així, i realment l'establiment de relacions comercials signifiqui l'obertura d'un vincle més entre ambdues grans regions. Un vincle, però, que cal que controlin grans organismes internacionals com la OMC, per tal de garantir negociacions lliures de pressions sense l'ús de la força i amb la garantia d'igualtat de drets. Cal especialment una regulació a escala internacional de les relacions entre països i regions, que protegeixi els dèbils contra els forts, per tal d'eliminar les relacions de força i dominació existents durant anys.

2. CONÈIXER L'ORIENTAL.

2.1. Els orígens de la construcció d'una ideologia fins els nostres dies.

L'Orientalisme neix com una visió política que destaca la superioritat d'Europa, la primacia del "nosaltres" occidental sobre un orient "estrany". El treball a través de dicotomies serà fonamental en la configuració de l'aproximació orientalista: dos mons, dos estils, dues cultures, Orient i Occident...

Els antecedents de l'interès Occidental pel món àrab vénen de lluny. Per exemple el metge i teòleg Miquel Servet, observador de la circulació de la sang a partir dels estudis d'Ibn Nafis i condemnat per la Inquisició calvinista el 1553 sota l'acusació, entre d'altres, d'haver llegit l'Alcorà.

En el segle XVII Barthélemy d'Herbelot comença a editar la Bibliothèque Orientale a partir de fonts àrabs, turques i perses. Però en aquells moments l'objectiu no era elaborar uns estudis amb l'ànim de conèixer "l'altre", sinó amb la intenció de que han de ser els experts occidentals els que poden i han de preservar la cultura oriental.

Va ser amb Napoleó que l'orientalisme va sortir del món estrictament acadèmic. Era un lector compulsiu de l'Alcorà i durant les seves campanyes militars només llegia autors musulmans. A partir d'aquest moment es reformula l'Orient i se l'atorga una nova identitat. Els estaments polítics mostren un interès que de retruc s'ocupen de l'estudi de les llengües orientals i de la història dels seus sistemes religiosos.

L'orientalisme modern comença amb Ferdinand de Lesseps i la construcció del Canal de Suez és la metàfora de l'inici del orientalisme modern.. El domini tècnic d'aquesta obra d'alta enginyeria apropa Orient i Occident i això comporta que les potències occidentals prenguin consciència de que s'obra la porta a un nou món. Aquest pas serà decisiu perquè comportarà la substitució progressiva de la recerca textual pels viatges, perquè suposarà la col·laboració dels historiadors per tal d'establir a través de la comparació de les identitats europees, i perquè posarà de moda una veritable passió classificatòria de tot definint tipus i categories morals i psicològiques sobre les diverses cultures. Seran Silvestre de Sacy¹³, Ernest Renan¹⁴ i William Lane¹⁵ els qui, treballant sobre una base racional i científica, crearan el nou vocabulari i el nou cos doctrinal i normatiu per als estudis orientalistes.

Per tant, ara tenim un nou interès, la literatura de viatges. Però els orientalistes no els interessa el viatge com un camí iniciàtic de descoberta, sinó un viatge per un orient concebut com a escenari on col·locar els propis mites i les obsessions personals.

13. President de la Société Asiatique i professor de l'École de langues Orietales Vivantes i del Collège de France, va treballar com a assessor en el Ministeri d'Afers Estrangers de França traduint i preparant documents que ajudarien la penetració francesa a Orient. (1758-1838), Convençut que orient no tenia qualitat cultural, va analitzar a fons els principals arxius europeus que contenien textos orientals per tal de recopilar i revisar els manuscrits, amb el convenciment que els textos orientals només tenen valor després d'experimentar un procés de selecció i reelaboració per part d'un expert occidental. L'Orient mut adquiria així veu pública gràcies al treball de l'orientalista que esdevenia el mediador imprescindible entre els dos mons.

14. Historiador i crític de les religions i filòsof francès. Representa la generació d'orientalistes que accedeixen a orient a través de la filologia. Educat en la mentalitat romàntica, creu en l'esquema cristià secularitzat de la caiguda i subsegüent redempció en una nova terra que seria el paradís recobrat. (1823-1892). Orient té els seus profetes i occident els seus científics, de manera que es configuren com a civilitzacions oposades. Així Renan, des de la seva càtedra d'hebreu, proclama el deure europeu de dissecionar el món oriental en el laboratori occidental i postula unes diferències irreconciliables entre les dues identitats. Orient no interessa per ell mateix sinó només com a viver de materials per als investigadors europeus que pensen que les llengües semítiques han vist el seu desenvolupament interromput i ja no evolucionen. I si el món semític no és un món viu, tampoc els seus habitants no són plenament éssers vius.

15. Serà qui aplicarà tot això sobre el terreny d'una existència escindida entre l'europeu disfressat d'àrab que s'infiltra a Egipte per a copsar de primera mà la vida quotidiana, i l'erudit occidental que va processant tota la informació recopilada. Actuant segons convingué com a interlocutor indígena o com a investigador científic, deixa ben clar que el seu objectiu últim no és conèixer millor els egipcis sinó assessorar les institucions europees. En efecte, els seus dossiers enviats a la Royal Asiatic Society són un prodigi de dades organitzades sistemàticament dins del camp especialitzat de l'orientalisme: gramàtiques, relacions de viatges, traduccions... En tot cas, de nou, som davant un orient reconstituït a partir d'aquests fragments recollits pels viatgers erudits. (1861/1917)

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

D'aquí que es desenvolupi a occident tota una estètica d'estil oriental que, influïda per l'exotisme present en les diverses exposicions universals de París (1867, 1878, 1889 i 1900), afectarà totes les classes cultes. Orient es va posar de moda i per a molts resultava impossible viure al dia sense imitar, en la mesura del possible, alguns dels aspectes que els orientalistes atribuïen als habitants d'aquella part del món.

Podem detectar aquest fenomen en:

- La literatura: Víctor Hugo, Lord Byron, Molière, Montesquieu, Goethe, Flaubert...
- La filologia: Reiske, Nöldeke, Von Kremer Ritter, Neubauer.
- La pintura¹⁶: Delacroix, Rembrandt, Van Gogh, Dürer...
- La música: Ravel, Puccini, Mozart, Haydn, Beethoven, Bizet, Rimski-Korsakov, Albéniz, Granados, Manuel de Falla...

Recentment a la nostra ciutat hem pogut gaudir de l'exposició Ukiyo-e imatges d'un món efímer on hem pogut comprovar que aquests gravats japonesos dels segles XVIII i XIX han estat font d'inspiració a artistes com Modigliani, Gaudí i els cartellistes modernistes del segle XX.

Aquesta segona generació d'orientalistes viatja amb una barreja d'esperit de conquesta i de la nostàlgia que suscita el descobriment de civilitzacions antigues, i segueix un itinerari ben precís; començant per Egipte, passa per Palestina, Síria, Líban fins arribar a Turquia on s'obre la porta cap a l'Índia.

És l'orient dels pobles sense estat que esperen ser conquerits pels europeus i que tant bé dibuixa el poeta Lamartine, o l'orient a mig camí de la sexualitat desbordada i del refinament intel·lectual reflectit en les obres de Flaubert.

De mica en mica l'orientalisme deixa de ser un fet anecdòtic i va més enllà de la curiositat per passar a formar part dels claustres universitaris, a les societats de científics i als departaments ministerials. A partir d'aquest moment l'orientalisme no només interessa a naturalistes, geògrafs o literats, sinó sobretot un nou àmbit d'actuació de governs, exèrcits i empreses. Per tant, ja podem parlar d'Orientalisme contemporani.

El resultat només podia ser un: que orient deixés de ser quelcom llunyà i exòtic per a esdevenir l'espai concret de presència colonial dominant. En temps de la Primera Guerra Mundial els orientalistes es van dedicar a dividir l'Orient Mitjà, primer en sones de influència i, més tard, en territoris ocupats.

Per a Rudyard Kipling (1894) 17 el color de la pell atorga una dignitat superior al blanc:

“ser blanc és una manera d'estar en la realitat tot dominant-la”.

16. Ukiyo-e, imatges d'un món efímer Gravats japonesos dels segles XVIII i XIX de la Bibliothèque Nationale de France. Exposició presentada a la Pedrera del 17 de juny al 14 de setembre de 2008 L'Ukiyo-e va ser un moviment artístic japonès sorgit durant el segle XVII i que va durar fins a principis del segle XX. A principis del XIX, l'ukiyo-e va ser renovat pels grans mestres Hokusai i Hiroshiga, capaços d'uns festins visuals que encara marquen el dibuix popular i el còmic d'avui, vingui o no d'Orient, i que van ser capaços de discernir la bellesa universal de la naturalesa amb una capacitat d'observació tan minuciosa que et deixa pàl·lid. A Europa, aquests gravats van fer-se molt populars a finals del dinou. Només cal veure els quadres de Modigliani, les vinyetes i cartellisme modernistes o la mateixa Pedrera.

Aquest es va convertir en fons d'inspiració a Europa pel cubisme i altres artistes impressionistes, com Monet, Degas postimpressionistes, com Van Gogh, modernistes com Klimt, fauves com Matisse i molts d'altres. Aquesta influència és va anomenar Japonisme. Podem imaginar-nos quin descobriment devien representar, llavors, aquestes estampes que no busquen la sublimitat en la passió individual, sinó en la bellesa per si mateixa. L'Europa cansada de romanticisme es va trobar amb uns gravats que no jugaven amb la llum i les profunditats sinó amb la línia i el blanc, i que plantejaven una pregunta definitiva en art: pot mai no ser efímera, és a dir no ornamental, és a dir no un luxe, la bellesa? Ukiyo-e, imatges d'un món efímer. Gravats japonesos dels segles XVIII i XIX de la Bibliothèque Nationale de France. Textos i fitxes: Gisèle Lambert, Jocelyn Bouquillard, Christopher Marquet, Keiko Kosughi. Traduccions: Xavier Pàmies. Coberta: Chobunsai Eishi (1756-1829). Les quatre estacions del plaer al Yoshiwara (detall). Any 2008

17. Bombai, 30 de desembre de 1865 - Londres, 18 de gener de 1936. Escriptor anglès. S'educà a la Gran Bretanya i el 1882 tornà a l'Índia, el seu país natal, on adquirí una ràpida popularitat com a periodista i autor de contes (Plain Tales of the Hills, 'Contes planers dels turons', 1887). Novament a Anglaterra (1889), fou el gran cantor de l'imperialisme britànic, en novel·les com The Light that Failed ('La llum que s'acabà', 1891) i els poemes de Barrack-room Ballads ('Balades de la caserna', 1892), tot i que les seves obres més reeixides són les que recreen ambients de l'Índia, com The Jungle Book ('El llibre de la jungla', 1894; traducció catalana de M& Manent, 1962) i, sobretot, Kim (1901). Obtingué el Premi Nobel de literatura el 1907.

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

Per a T.E. Lawrence (1918)¹⁸, conegut per Lawrence d'Aràbia:

“ ser àrab equivalia a ser primitius”.

Després de la Primera Guerra Mundial es pretenia que orient entrés en la història contemporània abandonant la seva passivitat tradicional i acceptant la cosmovisió occidental, però calia estar especialment atents al fet que no emprengué un camí autònom.

Sylvain Lévi¹⁹ (1930) diu:

“ Que no cal tenir por perquè res d'interessant des del punt de vista cultural no pot venir d'orient; encara més, que els orientals no es revoltin per afany de llibertat, d'independència o d'identitat cultural, sinó perquè se senten amenaçats per la superioritat de la civilització occidental, és a dir, per rancúnia i gelosia”.

Enfront aquesta visió menyspreadora i a la frontera del racisme s'alça la veu de Louis Massignon i Charles de Foucauld. Tant Charles de Foucauld com Louis Massignon, van viure a cavall del segle XIX i del XX, i defensen, en les seves vides i en les seves obres, l'oportunitat i la necessitat d'un descobriment amistós i respectuós de l'alteritat de l'altre, o d'allò altre, però com camí d'aprofundiment cap a un mateix. Charles de Foucauld va ser un militar i geògraf francès, vescomte, que va realitzar un viatge d'exploració a Marroc entre l'any 1884-1885. Va ser el primer occidental que va penetrar en aquest país que estava tancat al món europeu, d'incògnit i sota la disfressa d'un rabí jueu, acompanyat d'un altre autèntic, que es deia Mardoqueo. El resultat del seu viatge secret d'exploració geogràfica va ser un llibre que titulà Reconnaissance au Maroc. Li va valdre un premi extraordinari de la Societat Francesa de Geografia i el va fer famós. Però sobre tot, el va transformar personalment.

L'experiència de pobresa forçada i d'haver de sofrir en pròpia carn el menyspreu per l'altre, en el seu cas el menyspreu musulmà a la condició de jueu marroquí, el va obligar a situar-se en "la pell de l'altre", a fer-se altre, i descobrir a la vegada l'alteritat irreductible del món islàmic en el sentit de l'hospitalitat sagrada.

Vet ací un dels nostres grans reptes d'avui: **situar-nos en el lloc de l'altre, en la pell de l'altre, per a, des d'allí, rellegir la meva anterior visió sobre ell i sobre mi mateix.**

Louis Massignon, amic íntim de l'anterior, un il·lustre arqueòleg i arabista que estudià en profunditat l'Islam i la seva cultura, especialment dedicat a l'estudi del sufisme en la persona i l'obra del Hallaj. Aquest místic fou un fascinant home religiós medieval que va ser crucificat a Bagdad, al voltant de l'any 1922, com a heretge de l'Islam.

Tant el topògraf Foucauld com l'arabista Massignon, són dos "científics" europeus ateu convertits al catolicisme per contacte amb l'Islam. I dos estudiosos seduïts fins a la transfiguració personal per l'objecte de la seva investigació. En els dos casos va ser l'Altre, l'Islam, i el xoc que representà descobrir-lo com a irreductible, qui els va conduir, paradoxalment en aparença, a un redescobrimient de la seva pròpia identitat.

El que ens interessa avui de ressaltar és la profunda significació que representen les seves vides per al diàleg i l'apropament entre cultures i cosmovisions distintes.

En què consisteix aquesta profunda significació? Doncs en el fet que el desplaçament cap a l'Altre, l'interès per l'altre, els va permetre mirar-se a sí mateixos des de fora i modificar la interpretació que donaven de la seva cultura i de la seva fe. La seva experiència ens pot servir com una fórmula paradigmàtica de diàleg interreligiós i intercultural.

A partir de la Segona Guerra Mundial, els EE.UU desplacen França i Gran Bretanya del centre de la política internacional. L'orientalista esdevé, a poc a poc, un expert en àrees culturals que treballa per a l'estat o per al món empresarial. Per tant, la visió de l'orient i dels àrabs es modifica contínuament per a adap-

18. Durant la Primera Guerra Mundial, l'oficial britànic Thomas Edward Lawrence, durant els seus anys destinat a l'Aràbia va aconseguir agrupar les tribus àrabs per lluitar contra els turcs i per la seva independència, convertint-se en un mite vivent i serà considerat com un cabdill.

19. Mark Sylvain Lévi (né le 28 mars 1863, mort en 1935) est un indologue français, professeur au Collège de France, membre d'honneur de l'Ecole française d'Extrême-Orient. Le sinologue Paul Pelliot (1878-1945) fut un de ses élèves. Il fut un des premiers à s'intéresser à la langue tokharienne des Tokhariens (peuple indo-européen implanté dans le bassin du Tarim dès le VIIe siècle av. J.-C. dans le Xinjiang, à l'ouest de la Chine). Il rapprocha celle-ci du sanskrit et contribua à son déchiffrement.

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

tar-se a les necessitats polítiques de cada moment. Així, després de la guerra de 1973 entre palestins i israelians, els àrabs tornen a dibuixar-se com a una amenaça.

Es promou així la imatge d'un orient castrat i sotmès a un destí implacable que el condemna al subdesenvolupament i la degradació moral (autoritarisme, corrupció...). Perviuen així els antics dogmes de l'orientalisme: la diferència radical entre un orient subdesenvolupat i un occident civilitzat, la preferència pels textos clàssics enfront del testimoniatge directe sobre el terreny recollit amb rigor, la consideració que orient és una realitat immutable incapaç de definir-se ella mateixa... Tot plegat, sota la forma d'un vocabulari científic i polític, ha anat contaminant la visió occidental sobre orient durant les dues darreres dècades del segle XX.

Aquests fets marquen profundament la història recent: la guerra permanent al Pròxim Orient, la migració cap a Europa, els règims dictatorials en alguns països asiàtics, el terrorisme global després de l'11 de setembre, els conflictes a l'Afganistan i a l'Iraq..., situació que ha generat una darrera relectura orientalista.

La convulsa situació actual no és, per tant, conseqüència del menyspreu, la humiliació i l'explotació a què occident ha sotmès la resta del món, sinó del xoc de civilitzacions a què ens aboca la política mundial multipolar. El futur que ens esperés, segons ells, ple de conflictes interculturals, perquè la rivalitat entre les superpotències ha estat substituïda per la incompatibilitat entre civilitzacions.

En conclusió, la mirada sobre orient segueix essent bàsicament occidental. Es priva a l'oriental de la possibilitat de dir-se a ell mateix, i l'occidental s'erigeix una vegada i una altra en el seu portaveu. Sigui a través de la producció de textos, dels viatges, de la reconstrucció d'un orient mític o dels agents i experts al servei de les diverses administracions públiques, el cas és que al llarg dels anys no han variat en essència els postulats de l'orientalisme.

Des de la nostra recerca volem apropar-nos a aquest orient d'una forma més natural i allunyar-nos d'una realitat construïda artificialment i ho volem fer a través de la mirada dels seus actors, sense filtres i amb tots els matisos possibles.

La correlació de forces és absolutament desigual: cap intel·lectual oriental es pot permetre el luxe de mirar de viure al marge de les aportacions occidentals, però els europeus pretenem prescindir tranquil·lament de les adquisicions de totes les altres cultures...Derivem perillosament cap a un punt sense retorn: el d'aquells que pensen, no només que allò que els altres els han de dir no té el més mínim interès, sinó que els altres no tenen realment res adir-los.

Tanmateix, la multiculturalitat és una constatació que ni l'etnocentrisme autocomplaent ni l'heterofòbia segregadora poden negar. Cadascú de nosaltres és multicultural perquè és hereu de diverses tradicions. La cultura no és l'àmbit on s'originen els conflictes sinó la trama significativa on es justifiquen. Es tracta, per tant, de reflexionar sobre les relacions entre igualtat bàsica i diversitat humana. La clau és el mutu reconeixement recíproc, és a dir, descobrir i acceptar que tenim la capacitat d'entendre'ns més enllà del fet que compartim o no cosmovisions. Només des de la corresponsabilitat que deriva del diàleg com a actitud bàsica de convivència pot orientar-se de forma positiva l'actual procés de globalització que, en cas contrari, perilla de desembocar en una convergència cultural en benefici de les civilitzacions més potents.

Fins ara l'experiència acumulada sembla mostrar-nos que cosmopolitisme i localisme, lluny d'oposar-se, s'entrellacen i reforcen mútuament perquè l'ésser humà, ésser social, és capaç d'aprofundir en la pròpia cultura gràcies al contacte amb les altres. Nosaltres volem treballar a partir d'aquesta premissa.

Paradoxalment com més avança la globalització, més es constata la diversitat de matrius de civilització que avui cerquen el seu lloc al concert internacional. Aquest fet, pel fet mateix que occident acostuma a percebre'l com a una amenaça, hauria d'emplaçar els occidentals a revisar el seu propi procés civilitzador i a repensar les relacions que estableix amb les altres cultures.

És important tenir en compte que el progrés de la humanitat ha estat realitzat conjuntament per totes les civilitzacions. Perdre això vistahumani condueix ineludiblement a preservar els prejudicis ancestrals i la visió etnocèntrica. En aquest marc s'ha de reconèixer que cada cultura té el seu decurs històric i que és possible modernitzar-se sense occidentalitzar-se. Preservar l'esperit crític, promoure el suport social i institucional al desenvolupament, promoure els contactes interculturals en situació d'igualtat i mútua cooperació..., sembla ser l'única via per a evitar un cercle viciós: sotmetre a exclusió les altres cultures, provocant que aquestes reaccionin defensivament, i fent que aquesta reacció sigui percebuda com un atac que l'afavoreixi estratègies de separació entre cultures...

Contra les injustícies que malmeten la història humana i condemnen gran part de la humanitat a sobreviure enmig de situacions indígenes ens queda, però, l'humanisme com a forma de resistència: el pen-

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

sament crític que no se sotmet tranquil·lament al dictat dels poderosos, la capacitat de diàleg com a forma de construir l'enteniment, i els principis morals com a reguladors de la convivència i del mutu creixement dels individus, les societats i les cultures. Només amb aquestes eines podem fer front, amb certes garanties de no fracassar en l'intent, als prejudicis, als estereotips i a la discriminació.

2.2.Xoc de civilitzacions. Aclariments preliminars.

Primerament anem a definir la paraula civilització. Parlem de civilització quan es fa referència a la forma global de vida d'un poble; conté valors, normes, institucions, models de pensament, és a dir, un ampli conjunt de fenòmens culturals. Una civilització és com una super cultura, una cultura amb majúscules.

En segon lloc fem un breu resum de com va aparèixer el terme xoc de civilitzacions. Durant les dècades de la guerra freda els conflictes mundials tenien arrels d'ordre ideològic i econòmic; inicialment el planeta estava configurat en dos blocs, l'occidental o capitalista i el bloc comunista; posteriorment, es formà un tercer bloc, el dels països no alineats. Amb l'enderrocament del bloc comunista s'esperava que l'altre bloc, l'occidental, s'imposés plenament, però no ha estat ben bé així sinó que, altrament, ha emergit un món plural, un món de civilitzacions.

No s'ha instaurat, com molts profetitzaven, la victòria final d'Occident sinó que s'ha esdevingut un ressorgiment o una reafirmació de velles civilitzacions. Ressorgiment i reafirmació que han comportat un allunyament i un rebuig d'allò que prové d'Occident, que ha comportat un retorn als més autòctons orígens culturals: uns orígens que són fonamentalment religiosos. Així, doncs, emergeixen unes velles civilitzacions que tenen en una religió la seva més profunda identitat.

Quines són aquestes civilitzacions emergents20?:

1. El ressorgiment islàmic; molts països que en les dècades de la guerra freda assumien el marxisme - leninisme o que formaven part dels països no alineats i actualment troben la seva identitat i esperança en l'islam.
2. La civilització xinesa, la mil·lenària Xina recupera el confucianisme, la concepció de la vida del mestre Confuci, del segle VI abans de Crist.
3. La civilització japonesa formada a partir de la xinesa però amb tradicions pròpies.
4. La civilització hindú que té un nucli cultural de més de tres mil cinc cents anys.
5. La civilització ortodoxa emparentada amb l'Occidental però que remarca les diferències.
6. La civilització budista
7. i, amb futur imprecís, la civilització africana i la llatinoamericana.

Aquest nou ordre mundial mostra ràpidament els seus conflictes. Les civilitzacions emergents es veuen que no tenen perquè ser inferiors a la d'Occident, i és mostren al món amb valors morals més autèntics. Es preveu que, per via del desafiament demogràfic, que en el 2025 més del 25% de la població mundial serà musulmana o per via del creixement econòmic, que en el 2025 Àsia inclourà set de les deu economies més fortes del planeta o per via de la militància creant inestabilitat. El poder i els controls de la civilització occidental es desplaçaran cap a les civilitzacions no occidentals. Així, un xoc de civilitzacions dominarà la política a escala mundial: en les fronteres entre civilitzacions es produiran les batalles del futur. Alguna cosa semblant ja hem pogut assaborir en la nostra petita Europa. La fractura de l'ex - Iugoslàvia dividint els seus pobles.

El retorn a les cultures autòctones o indigenització dificulta parlar de principis ètics i valors universals. Per a molts xinesos i per a molts musulmans la democràcia i la mateixa Declaració Universal de Drets Humans són creacions occidentals, no universals. En aquesta situació, si volen evitar perillosos enfrontaments, és urgent cercar els atributs comuns a totes les civilitzacions, és a dir, hem de cercar, acceptant la diversitat, la moralitat mínima que es deriva de la comú condició humana.

20. Ens interessa profundament aquesta classificació per la nostra recerca, ja qu en certa forma ens determina uns blocs cinematogràfics d'especial rellevància. N. de l'a.

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

Precisament d'aquest tema es va parlar en la V edició del - Diàleg Orient - Occident, celebrada els dies 28 i 29 d'octubre del 2008 a Barcelona. Per la seva part, Zhao Qizheng, exministre de l'Oficina d'informació del Consell d'Estat i degà de l'Escola de Periodisme de la Universitat del Poble de la Xina, ha destacat el factor cultural com a base de la normalització econòmica del món.

"L'intercanvi cultural entre Orient i Occident es basa en la mentalitat, els costums, la visió del món, la ideologia i el model social",

explicava Qizheng (2008), i per tant,

"ni l'idioma ni les diferents religions que hi conviuen haurien de suposar un obstacle cap a l'entesa mútua".

Segons Qizheng, cal instaurar un nou ordre financer on

"el desenvolupament pacífic i el diàleg civil ens portin a una societat en harmonia".

Tanmateix va assegurar que

"documents com la Declaració Universal de Drets Humans no han d'estar "imposats" per part d'Occident, sinó que han d'estar reelaborats per les societats anomenades "Orientals" perquè aquestes tinguin una nova significació i una autèntica rellevància tant per la població com realment pels seus dirigents polítics."

Per la seva banda Wu Jianmin (2008), expresident del China Foreign Affairs University i de l'Oficina Internacional d'Exposicions de la R.P. Xina, ha basat la seva exposició en el potencial i el futur de les relacions entre la Xina i occident. Xina ha estat un dels principals actors d'aquest ressorgir asiàtic, amb un 9'6% de terme mitjà de creixement anual. Aquest ressorgir econòmic, ha destacat Wu Jianmin, 's'ha vist beneficiat per la globalització i les relacions amb occident', amb més de 800.000 milions de dòlars d'inversions occidentals a Xina. Davant el panorama que s'esdevé, Jianmin ha pronosticat que aquestes relacions seran encara més importants en el futur.

Wu Jianmin ha volgut primer deixar clar que a la història la cultura occidental ha estat dominant durant molt de temps, i que el món li deu molt. Segons Jianmin, Àsia sempre pot aprendre d'occident, i per això la Xina envia cada any uns 100.000 estudiants a l'estranger. Malgrat això ha volgut definir alguns dels trets negatius que al seu judici han definit en part la cultura occidental:

'En occident sempre heu cregut tenir la raó', ha afirmat Jianmin, 'això ve donat en part perquè el pensament occidental es basa molt en el cristianisme, en el qual la dualitat i l'antagonisme són molt importants'.

Per això Wu Jianmin ha afirmat que:

'Occident ha d'entendre que la multiculturalitat és el patrimoni més important'.

Aquesta és la base del pensament xinès, 'la diversitat en l'harmonia', ja que segons les seves paraules 'a Xina mai intentem transformar als altres'. Jianmin ha il·lustrat aquesta afirmació amb la crisi econòmica de 1997 que va afectar al continent asiàtic, durant la qual les potències occidentals els van criticar i els van dir que havien de fer. No obstant això, ara que la crisi és d'origen occidental, l'enfocament asiàtic que ha defensat Jianmin és que 'en la crisi actual no donem receptes, els asiàtics cooperem, perquè compartir és part de la cultura xinesa'.

Tots aquests pensament en veu alta poden aplicar-se als nostres entorns educatius.

D'ençà de l'esfondrament d'un món bipolar (URSS/EUA; comunisme /capitalisme) ha agafat rellevància l'anomenat fonamentalisme religiós, tant l'islàmic com el protestant. Però el que sovint es considera com a fenòmens contraposats i tangencialment diferents, sorgeixen del mateix sistema de pensament, el pensament modern.

L'actual xoc de civilitzacions no és altra cosa que un conflicte intracapitalista entre dos sistemes derivats del pensament modern, dos fonamentalistes que cerquen l'excusa, de les diferències culturals, religioses i civilitzacionals, per a legitimar-se.

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

La teoria del xoc de civilitzacions està fortament representada per l'ideòleg i intel·lectual Samuel Huntington²¹. Cal conèixer les línies ideològiques d'aquest pensador per poder entendre millor quins han estat els paràmetres que han seguit les societats denominades democràcies liberals, per així poder valorar quin és l'estat de la qüestió, d'on partim i cap a on hem d'anar si volem que els nostres entorns socials siguin realment interculturals i on la presència del diàleg sigui rellevant.

La tesi de la fi de les ideologies, encetada pel sociòleg nord-americà Daniel Bell (The end of ideology, 1960). Bàsicament, aquesta teoria apuntava que les ideologies del s. XIX estaven perdent credibilitat com a sistemes intel·lectuals que es creien en possessió de la veritat. Sobretot es fixava en el marxisme, atrapat per l'evidència de les dictadures estalinistes de capitalisme estatal (socialistes). Una etapa de gran creixement econòmic i de triomf de l'estat del benestar en alguns països va crear el context per al sorgiment d'aquesta teoria. No oblidem que el context històric és una mena de medi ambient psicosocial que no determina els discursos, però sí que avitulla les seves premisses.

Huntington, evidentment, està pregonant, influenciat per la idea que les ideologies, que ja no són vàlides ni per a explicar el món ni per a mobilitzar exèrcits, governs i persones. En aquest sentit, el que ens hauríem de preguntar és quina diferència hi ha entre una ideologia i l'ús d'una matriu ètnica, religiosa o lingüística com a vehicle d'expressió ideològica. Distingir de manera taxativa entre ideologia i cultura/religió és agosarat, o fins i tot ratlla el cretinisme quan es parla del mateix, és a dir: sistemes d'idees socialment organitzades que són emprades en la lluita pel poder²².

La idea de la fi de la història, que té en Francis Fukuyama²³ (1989) el seu creador; i enllaçant amb la recent apuntada importància dels contextos històrics, no deixa d'ésser significatiu que aquesta teoria coincidís amb la caiguda del mur de Berlín...Segons Fukuyama, la democràcia liberal havia demostrat ser el significat de la història, la seva mateixa naturalesa. D'aquesta manera, la història ja ha culminat en tant que s'ha assolit el punt final de l'evolució ideològica de la humanitat.

L'auge actual dels nacionalismes i dels fonamentalismes no desmenteixen, segons Fukuyama, aquest diagnòstic, sinó que el reforcen, donat que indiquen que el liberalisme encara no ha arribat a tots els racons del planeta i, per tant, no ha portat la pau arreu del món. La democràcia liberal es presenta com una inevitable panacea universal. El discurs, si l'analitzem seriosament, amaga una evident càrrega religiosa: el cel a la terra, la parusia²⁴ representada pel neoliberalisme, el destí diví de la humanitat vers una salvació que només pot tenir una forma: la dictada pel capitalisme financer i la democràcia. En nom de Déu, doncs, George Bush Jr. pot emprendre tota mena de guerres preventives per a completar aquest missió.

Fent un breu parèntesi, resulta com a mínim sospitós que tant Fukuyama com d'altres intel·lectuals que parlen des dels cercles hegemònics només considerin nacionalismes els moviments de resistència i/o de rebel·lió dels "altres" pobles, però mai no es parla del nacionalisme nord-americà, entre d'altres. I el mateix és aplicable també als fonamentalismes, entre els quals no seria gens injust incloure el fonamentalisme constitucionalista d'alguns dirigents espanyols.

Huntington dona la raó a Fukuyama pel que fa al punt axial de les seves teories: les ideologies ja no són rellevants per a entendre el món. Hores d'ara, segons ell, el que importa són les «cultures» enteses per tots dos com a glàndules immòbils, eternes, que xoquen entre elles com si de boles de billar es tractes-

21. Samuel P. Huntington, nascut el 1927 als EUA, és un polític de relleu internacional; avui exerceix de professor de Ciències Polítiques a la Universitat de Harvard. El 1970 fundà la revista Foreign Policy ("Política Exterior"), el 1977 entrà a formar part del Consell de Seguretat Nacional de la Casa Blanca. La seva primera obra important és de 1968: L'ordre polític en les societats en canvi. El 1991 publicà La tercera ona. La democratització a finals del segle XX; però l'obra que ha posat Huntington en la llista dels investigadors actuals més influents és The clash of civilizations and the remarking of world order ("El xoc de civilitzacions i la reconfiguració de l'ordre mundial"), de 1996.

22. Joan Manuel Cabezas, doctor en Antropologia Social. Islam i Occident . Diàleg de civilitzacions . Editorial Edimutra, SA. Estudis contemporanis i experiència cristiana. 2005.

23. Francis Fukuyama (Chicago, 27 d'octubre de 1952) és un polític estatunidenc. Fukuyama, d'origen japonès, és membre del Consell Presidencial sobre la Bioètica i catedràtic Bernard L. Schwartz d'Economia Política Internacional en la Universitat Johns Hopkins en Washington, DC. Fukuyama és conegut sobretot per haver escrit el controvertit llibre La fi de la Història i l'últim home de 1992, en el qual defensa que la Història humana com lluita entre ideologies ha conclòs, ha donat inici a un món basat en la política i economia neoliberal que s'ha imposat a les utopies després de la fi de la Guerra Freda. Alguns consideren que Fukuyama és un humanista que creu en la cultura, la ciència i la Il·lustració com base moral capaç de desplaçar a la religió, i que a través dels drets humans universals es pot arribar a uns deures humans igualment universals.

24. Manifestació escatològica del Crist com a Senyor i consegüent instauració definitiva del regne de Déu i la fi de la història. Inclou el judici final i la resurrecció.

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

sin. Per cert: es tracta d'una visió essencialista de les cultures que, a més petita escala, també s'aplica en la promoció de polítiques multiculturals que legitimen taxonomies rígides destinades a perpetuar la marginació de les altres cultures.

Una tercera influència en la teoria de Huntington és, paradoxalment, la idea del pensament únic, que apunta el caràcter absolut i totalitari del neoliberalisme, el qual considera les seves concepcions sobre l'home, la societat, la natura, el mercat, etc., no pas com a construccions ideològiques sinó com a realitats «naturals», tal i com la mateixa teoria de Fukuyama revela amb una nitidesa aclaparadora. Huntington reconeix sense embuts el domini que ell anomena "occidental", i ho fa amb una sinceritat esfereïdora.

"Els conflictes militars entre estats occidentals és impensable, i el poder militar occidental no té rival. Llevat del Japó, Occident no té cap altre contrincant econòmic. Els afers polítics i de defensa mundials són resolts amb eficàcia per un consell format pels EUA, Gran Bretanya i França. Les decisions preses pel Consell de Seguretat de l'ONU, en l'FMI, que reflecteixen els interessos d'Occident, són presentades al món com el reflex dels desitjos de la comunitat mundial, terme que ha esdevingut el nom col·lectiu eufemístic per donar legitimitat a les accions que responen a interessos de les potències occidentals²⁵."

Podríem afegir que Huntington, i molts d'altres, diuen «Occident» per a referir-se, eufemísticament, tant als Estats Units com al gran capital financer multinacional, sigui de la religió, ètnia o llengua que sigui.

2.3. Teoria del Xoc de Civilitzacions.

Samuel Huntington publica l'article *Crash of Civilizations* l'any 1993 a la revista *Foreign Affairs* i l'any 1996 redefineix (i reafirma) la seva teoria.

A grans trets, Huntington pensa que ens encaminem cap un món multipolar on les causes dels conflictes seran «culturals» i «religioses²⁶», no pas «ideològiques²⁷». Huntington argumenta, sense gaires bases, que les diferències culturals són més pregones que no pas les ideològiques i, davant d'aquest panorama, el que ha de fer Occident és unir-se, deixar de banda les divisions internes, i tornar-se a rearmar. Primera recepta d'actuació per al govern americà de torn...

Segona recepta... a on atacar?: existeixen civilitzacions com la que ella anomena «islàmica» que estan caracteritzades per no compartir cap tret amb la civilització occidental. Segons Huntington i un ingent nombre d'intel·lectuals, la diferència és motiu de conflicte. Per tant, les marcades diferències entre les esmentades civilitzacions crearan, per imperatiu axiològic, conflictes molt greus.

Però... quines són les «civilitzacions» actuals de les quals parla Huntington?. A grans trets ja les hem enumerat fa un moment, però ell els hi proporciona un nou vernís:

1. Occidental (Estats Units, Canadà, Europa Occidental, Austràlia, Nova Zelanda) caracteritzada per: individualisme, liberalisme, constitucionalisme, drets humans, igualtat, llibertat, estat de dret, democràcia, mercats lliures, separació església - estat i cristianisme protestant o catòlic.

25. Quan Huntington parla de «cultura» està utilitzant un terme molt ampli semànticament, i ho fa d'una manera força reductivista. De fet, tota producció humana és cultural, incloent-hi la economia o, fins i tot, la ideologia, doncs prioritzen certs referents en una graella classificatòria culturalment construïda.

26. També el terme religió és emprat de forma confusa. *Stricto sensu*, considero que hi ha dos grans maneres de definir la religió: etimològicament, com l'esforç col·lectiu que cohesiona una societat (re-ligare); tradicionalment, com la disposició d'un corpus simbòlic que es basa, en darrera instància, en el reconeixement d'una unitat transcendental que abasta tota realitat. Quan aquest corpus és emprat per a la lluita per al poder, més que de religió en el sentit més noble del terme, estem parlant d'una altra cosa...

27. Segons Joan Manuel Cabezas López. *Islam i Occident*. 2005, quan la religió s'empra com a mitjà per a imposar el poder, esdevé ideologia, i quan s'empra com a eix diferencial de cohesió identitària, esdevé etnicitat. A més, el marxisme fou gairebé una doctrina religiosa, amb el seu panteó particular, el seu paradís, les seves imatges de veneració, i els sacerdots suprems que retenien la veritat revelada i que eren els únics que podien interpretar correctament les paraules del profeta malgrat lui: Karl Marx...

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

2. Confuciana (Xina, Taiwan, Corea, Singapur i Vietnam).
3. Japonesa (curiosament, sense religió clara: confucianisme/budisme/xintoisme)
4. Islàmica.
5. Hindú.
6. Eslavoortodoxa.
7. Llatinoamericana (que diu que s'apropa a Occident... de vegades...).
8. ...Possiblement ...l'africana.

No cal dir que resulta molt significatiu tot allò que aquest darrer punt implica: l'autor, igual que farien moltes d'altres persones de diverses geografies del pensament, trontolla a l'hora d'atorgar als africans (als negroafricans, en concret) la possibilitat d'assolir el nivell de civilització. No és casual que encara avui en dia fins i tot els mitjans de comunicació progressistes, o d'esquerres, quan parlen de conflictes etnosocials a l'Àfrica negra utilitzin el qualificatiu de «conflictes tribals» per a referir-se'n. Tot un senyal, i no precisament positiu, ans al contrari...

Samuel Huntington afirma que les fronteres entre civilitzacions són fronts potencials de conflicte. En aquest sentit, remarca la línia entre Europa Oriental i Occidental, incidint en les violentes relacions esdevingudes a la zona fronterera entre aquestes dues àrees, i la incapacitat de les poblacions de l'Est per a acceptar la democràcia i el liberalisme econòmic, tot plegat, com a precipitat d'una història diferent...De nou ens topem amb una visió tancada, bordament historicista i uniforme de la cultura.

Segons Huntington, una civilització és una entitat «cultural». Com veiem, novament apareix aquesta paraula «cultura», que serveix com a comodí per a referir-se a quelcom que ja ningú no sap ben bé què és o, si més no, a una sort de presó simbòlica que determina inexorablement les conductes, pensaments i accions de les persones en elles encabides. Més concretament, S. Huntington apunta que una civilització és l'agrupament cultural de persones més gran, i el nivell d'identitat cultural de persones més ampli, fora del nivell que distingeix els humans d'altres espècies. Les civilitzacions inclouen elements objectius comuns: llengua, història, religió, costums, institucions...i l'autoidentificació subjectiva de les persones.

Aquest darrer punt és un dels innumerables punts febles epistemològics de Huntington: ¿En quines dades s'ha basat per a considerar que les persones d'una regió del planeta s'identifiquen amb una o una altra civilització? La pregunta, evidentment, és purament retòrica: en cap ni una. Per la nostra banda, considerem que una «civilització» és, fent-nos ressò del que van dir fa més d'un segle Émile Durkheim²⁸ i Marcel Mauss²⁹, «una espècie de medi ambient a on se submergeix un cert nombre de nacions». I cal

28. David Émile Durkheim (15 d'abril de 1858 – 15 de novembre de 1917), va ser un sociòleg i antropòleg francès. Fill d'un rabí i estava destinat a seguir el camí de son pare, però el seu agnosticisme es va manifestar ben aviat. El 1879 va entrar a l'Escola Normal Superior, on estudià amb Fustel de Coulanges i conegué Henri Bergson i Jean Jaurès. En acabar els estudis es va incorporar al cos de professors de secundària de filosofia. El 1893 es va doctorar amb De la divisió del treball social i dos anys després, el 1895 va publicar Les regles del mètode sociològic. Poc després aconseguí la nova càtedra de Ciències Socials de la Universitat de Bordeus. El 1902 s'incorporà a la Universitat de París, on arribà a ser catedràtic d'Ètica i Moral el 1906. La mort del seu fill durant la Primera Guerra Mundial l'afectà tant que la seua pròpia mort es va produir abans que la guerra acabés. Com Auguste Comte, considerava que la sociologia s'havia d'estudiar amb mètodes científics, deia que els fenòmens socials s'havien d'estudiar amb la mateixa objectivitat que un científic estudia les lleis físiques o naturals. Va explicar els conceptes de divisió del treball i d'especialització, els quals, segons ell, feien perdre als treballadors l'esperit col·lectiu de l'època gremial i feien desaparèixer la consciència de classe. Aquest individualisme, conduïa a la societat a un estat d'anomia, és a dir d'absència de lleis i normes i de carència de solidaritat col·lectiva. Aquest fet, juntament amb la pèrdua de la fe i la religió (que suposava un trencament de l'home amb el seu vincle tradicional, i per tant, el desorientava) va submergir a la societat de l'època en un malestar generalitzat, el màxim exponent de la qual va esdevenir la Primera Guerra Mundial.

29. Marcel Mauss (Épinal, 10 de maig de 1872 — París, 1 de febrer de 1950) ha estat considerat freqüentment com el "pare de l'etnologia francesa". Nebot i deixeble d'Émile Durkheim, després de realitzar els seus estudis de filosofia a la Universitat de Bordeus es va aproximar a les corrents neokantianes i políticament feia part del socialisme francès organitzat per Jean Jaurès. Mauss va col·laborar amb l'equip de Durkheim, que es reunia al voltant de la revista L'Année Sociologique, encara que va mantenir una posició bastant independent respecte a ella. Dins L'Année Sociologique va ser un dels seus redactors permanents com responsable de la secció d'història de les religions. Marcel Mauss va aprofundir els seus coneixements amb l'estudi del sànscrit i amb la seva anada a Oxford per ampliar els seus coneixements antropològics a l'escola d'Edward Burnett Tylor. El 1925 va fundar l'Institut d'Etnologia. Mauss, al contrari del que succeeix, per exemple amb Bronislaw Malinowski, va portar a terme pocs treballs de camp. No obstant això, va tractar d'abastar les realitats en la seva totalitat, especialment per mitjà de la seva famosa expressió del "fet

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

afegir que tot medi ambient és ecològic, és a dir, depèn del flux extern, de la incorporació constant d'elements culturals i de persones provinents de l'exterior. I si és ecològic podem afirmar que existeixen ecosistemes propis d'un territori determinat.

Per un altre cantó, caldria tornar a subratllar que Huntington és profundíssimament substantivista³⁰ i primordialista doncs, segons ell, les diferències entre civilitzacions són fonamentals, són el producte de segles i no desapareixeran ràpidament.

Segons comenta, en el curs dels segles, les diferències entre civilitzacions han generat els conflictes més llargs i més violents. No aporta gaires exemples que puguin recolzar afirmacions tant rotundes, però sí que podem aportar-ne al contrari: així, els Almoràvits van sorgir en les ribes del riu Senegal, però la seva gihad no va anar contra els negroafricans «animistes» del sud, situats ben a prop d'ells, en una altra civilització, sinó contra la resta de musulmans de la part occidental de l'Umma (comunitat islàmica), i això explica que arribessin més enllà de Toledo mentre pocs centenars de quilòmetres al sud de l'àrea on nasqueren els Almoràvits les comunitats negres 'paganes' continuaven desenvolupant els seus processos socials de manera sobirana. Per tant, els Almoràvits van protagonitzar un conflicte intracivilitzacional, com gairebé sempre han estat tots els grans conflictes, arreu i sempre.

És més: ¿Què van ser les dues guerres mundials del segle XX, que van costar més de 60 milions de morts? Doncs ni més ni menys que dues confrontacions "tribals" dins la civilització occidental, protagonitzades per occidentals i, en el cas de la Gran Guerra, desenvolupada de forma gairebé exclusiva en el continent europeu.

Encara hi ha més: un dels genocidis més sagnants dels darrers temps, que tingué lloc a Rwanda (800.000 morts en uns quant mesos d'una població de 6 milions), fou no només entre dos comunitats (hutu i tutsi) d'una mateixa civilització (l'africana), sinó també entre dos comunitats que parlen la mateixa llengua, el kirwanda. També serbis, bosnians i croats parlen la mateixa llengua, a l'igual que tots els grups enfrontats en lluites sagnants a Somàlia parlen somali... I a l'igual que marroquins i sahrauís són de la mateixa religió/civilització, i comparteixen una mateixa llengua. Kurds, àrabs, perses i turcs són, tots quatre, d'una mateixa «civilització», segons Huntington & Cia: no s'entén per què el Kurdistan fa gairebé un segle que no deixa de patir sotrats i persecucions per part dels seus companys de civilització. ¿Com s'explica, seguint l'òptica del «xoc entre civilitzacions/cultures» que armenis (cristians) i kurds (musulmans) s'aliessin als anys 1920 i els seus dirigents plantegessin formar un estat confederal armenokurd, enfront de turcs i àrabs, germans de civilització dels kurds?

A més, els nacionalsocialistes (més coneguts com nazis...) eren de la civilització «europea», «cristiana», «occidental»... Repassis el cúmul de trets que s'atorguen a la civilització occidental en la teoria huntingtoniana i compari's amb el nazisme, el feixisme o, per què no, el capitalisme i el marxisme, totes elles doctrines sorgides des de l'Occident modern, abeurades en la civilització Occidental. Franco, Hitler, Mussolini, Salazar i Pinochet, entre molts d'altres, estaven penetrats per Occident fins al moll de l'os. Eren Occident.

En contraposició amb la postura de Huntington, postura vinculada, com ja hem comentat, amb l'estesa creença que les diferències són font de conflicte, defensem el mateix el que sociòleg alemany Georg Simmel³¹ va subratllar en el seu escrit La Lluita, publicat el 1908:

social total". Així, en la seva opinió, un fet social comporta sempre dimensions econòmiques, religioses o jurídiques i no pot reduir-se a un solament d'aquests aspectes. Mauss estudia el ser humà en la seva realitat concreta, és a dir, sota el triple punt de vista fisiològic, psicològic i sociològic. Es va interessar pel significat social del do en les societats tribals, així com pel fenomen religiós, al considerar la màgia com un fenomen social, i al recórrer i explicitar el terme de Mana. Amb el seu famós "Assaig sobre el do", va ser l'inspirador de tota una part de la reflexió sobre l'antropologia econòmica, al mostrar que el do és agonista, ja que el vincle no mercantil (canvis no remunerats), alhora que crea un vincle social que "obliga" a qui ho rep, que només es pot alliberar per mitjà d'un "contra do". Per Mauss, el do és essencial en la societat humana.

30. Enfocament substantivista. Enfocament de l'antropologia econòmica que postula que no es poden identificar comportaments econòmics específics ja que considera que aquests es troben difosos en la lògica cultural. [...] Oposat a l'enfocament formalista i criticat per la seva definició inespecífica d'economia.

31. Georg Simmel (Berlín, 1 de març de 1858 – Estrasburg, 28 de setembre de 1918) fou un sociòleg alemany. Simmel va estudiar filosofia i història a la Universitat de Berlín. Va obtenir el doctorat el 1881 amb una tesi sobre la monadologia física de Kant i entrà a formar part del cos de professors universitaris el 1885 a la mateixa Universitat de Berlín. Tot i el suport de Max Weber no va aconseguir assumir una posició professoral estable fins el 1901. Georg Simmel va ser cofundador, junt a Max Weber i Ferdinand Tönnies de la Societat Alemanya de Sociologia. Per Simmel, la sociologia s'ha dedicat a l'estudi de la interacció social. Ha d'esbrinar les pautes d'interacció que es repeteixen en les relacions humanes. La seua formació kantiana el porta a la recerca dels a prioris sociològics,

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

“En el terreny de les comunitats de parentiu, es produeix un antagonisme més fort que entre persones estranyes. L’odi mutu que es tenen dos estats veïns amb similars concepcions del món és sovint més apassionat i irreconciliable que entre nacions enterament estranyes entre elles espacialment i objectivament. Una hostilitat ha d’excitar la consciència d’una manera més violenta com més gran sigui la igualtat que es planteja entre les parts. A partir d’una igualtat molt gran de conviccions i d’inclinacions pot produir-se el fet que la separació referent a un punt completament insignificant, es faci perceptible, a causa de l’agudesesa del contrast, com a quelcom de completament insuportable.”

D’altra banda, les tesis defensades per Huntington ratllen no ja la paradoxa, sinó directament la bajanada: per un cantó, fidel a un determinisme històric estretament imbricat amb l’essencialisme cultural, indica que les civilitzacions es configuren al llarg de molts segles d’història comuna. Per una altra banda, argumenta que darrerament les interaccions entre pobles de diferents civilitzacions augmenten, i que això intensifica la consciència de civilització. Si es diu que les civilitzacions sorgeixen d’històries concretes i es diferencien mercès al seu mutu aïllament, perquè ara resulta que és la interacció la que crea diferència?

Abans de continuar amb la deconstrucció del feble edifici teòric de Samuel Huntington, caldria apuntar que, tal i com també demostren innumerables exemples històrics, arreu i sempre, la diferenciació no deriva pas de l’aïllament sinó, tot el contrari, de la interacció.

Segons Huntington, en països no - occidentals s’està produint una desoccidentalització i indigenització de les elits, alhora que cultures, estils i hàbits occidentals, normalment nord-americans, esdevenen més populars entre la majoria de la població. Més aviat, emperò, es tracta de tot el contrari: són les elits les que, d’ençà fa temps, s’han occidentalitzat i modernitzat, mentre que amplis sectors de la població s’han occidentalitzat mentre han romàs fidels a processos socials autòcrats, tradicionals. L’elit wahhabi o els talibans són un exemple perfecte d’estrats superiors profundament moderns, per no parlar dels occidentalitzats d’Àfrica, Amèrica Llatina o Àsia. Segons Huntington, la religió discrimina les persones i els territoris de manera més precisa i excloent que l’etnicitat³². Ja hem suggerit abans que, si exerceix un rol de matriu d’identificació social, la religió esdevé etnicitat ipso facto. Però és que, a més, resulta que novament el nostre autor s’equivoca de manera tangencial: la religió no ha marcat gairebé mai la història d’un poble de forma unívoca, ni ha discriminat entre persones de manera taxant.

Encara més: pobles sencers han canviat de religió i de llengua, com exemplifiquen els badagoyo de Malí, àrabs musulmans reconvertits en pagans de llengua mandinga i, més tard, en musulmans de parla peul. Per no parlar de l’enorme quantitat de nacions multiconfessionals, des dels Kurds (set religions diferents) fins als albanesos (quatre), passant per exemples paradigmàtics com el d’una petita ètnia d’Etiòpia, els mao (unes 10.000 persones), la meitat de la qual és musulmana i l’altra meitat cristiana ortodoxa.

Com a exemple de línia de fractura, Huntington exposa la que separa els àrabs dels negroafricans (animistes i cristians), reduint al absurd una frontera, el Sudan històric³³ que ha estat sempre lloc de gènesi cultural, de comunicació social i de dinamisme humà, més que no pas de conflictes violents. Aquests, quan es presenten en aquesta frontera dibuixada per Huntington, són conflictes derivats de les estructures dels nous estats nacions trasplantats en territori africà, uns estats artificials en mans d’elits occidentalitzades.

Pobles com els tekurí, khasonké, wasulunka, lebú i un llarg etcètera, són el producte de la comunicació social densificada que s’ha esdevingut històricament en la frontera del Sudan històric entre musulmans i animistes.

mitjançant un procediment intuïtiu. Els a priori sociològics de Simmel parteixen de l’individu però requereixen de la reciprocitat. El primer a priori és el de les accions recíproques i es refereix al fet que el sentit de la identitat individual es construeix necessàriament mitjançant el sentiment de pertànyer a diversos grups. El segon a priori és de la vida social empírica i es refereix a la particularitat que els individus han de ser al mateix temps actors i espectadors dels seus propis processos d’acció social. Finalment, el tercer a priori el denomina valor general de l’individu, principi que remet a la continuïtat que existeix entre la consciència que l’individu posseeix de l’estructura social i l’efectiva realitat d’aquesta estructura social.

Els plantejaments de Simmel va trobar seguidors i es va conformar una escola que va rebre el nom de Sociologia Formal. El nom el deriva del fet que els treballs de Simmel centren la seua atenció sobre les formes, sense entrar a considerar els continguts. Simmel intenta extreure generalitzacions a partir de les formes.

La influència de Simmel es deixa notar a diverses orientacions de la sociologia com ara l’Interaccionisme Simbòlic, l’Etnometodologia i les sociologies d’orientació cognitiva.

32. Assumpció en un grau variable per part dels integrants d’un grup d’una sèrie d’elements en tant que en subratllen la pertinença i el diferencien o l’oposen a altres individus pertanyents a altres grups.

33. El Sudan històric (de l’àrab Bilad as-Sudan, ‘país dels negres’) ocupa una àrea que va des del Senegal fins al sud de l’actual Sudan, i des del desert del Sàhara fins als boscos tropicals i equatorials.

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

Una altra frontera «sagnant» descrita per Huntington és la del nord de l'Islam. En el cas dels Balcans, hem de dir que els enfrontaments han estat de caire ètnic (no pas religiós, en sentit estricte), i tenen com a punt de partida, contràriament al que es pogués pensar, l'occidentalització dels Balcans, que va destruir l'herència otomana i inicià una modernització (és a dir, una uniformització) que ha provocat conflictes entre territorialitzacions i identificacions antany complementàries.

En el cas del Caucas i, més concretament, de Txetxènia, l'arrel del conflicte no és pas «religiosa», sinó que deriva de l'ocupació militar russa que des de mitjans del segle XIX tracta, sense èxit, assimilar aquesta nació dins l'Imperi (rus/soviètic).

Un altre greu error de Huntington és, al nostre parer, que peca d'un excessiu orgull etnocèntric a l'hora de caracteritzar allò que ell anomena Occident. Ja n'hem fet cinc cèntims sobre aquesta qüestió amb anterioritat, però resulta important retornar-hi.

Així, s'afirma que el règim democràtic va tenir el seu origen a Occident, obviant que, seguint la terminologia del terme-fetitxe democràcia (govern del poble), hi ha hagut societats mal anomenades primitives molt més democràtiques que l'actual democràcia burgesa. I també caldria fer una mica més d'autocrítica d'Occident, tot recordant que fou en la matriu civilitzatòria occidental a on nasqueren el colonialisme, l'imperialisme, la cursa d'armaments, la militarització del món i el capitalisme salvatge. Com de ràpidament oblidem que Auschwitz fou un fill d'Occident...

3. OCCIDENT VIST DES D'ORIENT. LA PUNTA DE L'ICEBERG³⁴

Intentar relacionar dos blocs tant important i amplis seria una fita complicada i difícil d'assolir. Per aquest motiu, en aquest capítol acotarem el territori, ja que ens serà suficient per entendre en quin punt estem.

Per Orient, entendrem el món islàmic, i per Occident, Europa, juntament amb la seva descendència americana. Assimilats a aquestes categories, l'Islam i Europa (confosa amb la cristiandat) sembla que constitueixin dues entitats separades, antagòniques, irreconciliables, radicalment diferents. Ara que milions de ciutadans d'origen musulmà viuen a Europa, la història que nosaltres volem contar és una altra.

Entre aquestes dues entitats es pot descobrir una relació d'ambivalència en la qual es combinen les semblances i diferències. Malgrat la realitat històrica dels conflictes bèl·lics, les dues civilitzacions han experimentat una convivència i uns encreuaments fecunds, productors de fets de civilització. Sovint, el que s'ha mostrat d'aquest vincle entre Orient i Occident és la manera com Europa ha vist l'Islam. Nosaltres, en canvi, proposem el punt de vista invers.

És cert que Europa ha generat l'orientalisme, que il·lustra la seva manera d'observar l'Islam, però no oblidem que l'Islam, al seu torn, ha conegut un occidentalisme que li ha permès construir una imatge de l'Altre occidental. Aquesta visió, marcada per la realitat o deformada per la fantasia, s'ha nodrit alguns cops de l'amor i altres cops de l'odi, i ha engendrat tant la fascinació com la repulsió.

L'Islam, doncs, s'ha trobat dividit en la seva manera de veure Occident. Per tal d'entendre millor aquesta visió complexa, comencem proposant algunes sondes arqueològiques destinades a il·luminar el present. Aquestes seqüències, que remeten als llegats del passat, han estat sotmeses al judici d'artistes i escriptors contemporanis que –independentment de si viuen a Europa o al seu país natal– s'han inspirat en la seva doble genealogia espiritual, entre Orient i Occident.

3.1. La diversitat en la semblança.

L'Islam es considera hereu i rectificador del judaisme i el cristianisme. Amb la noció d'herència, reconeixem allò que hi ha d'igual, i amb la idea de rectificació, assenyallem allò que hi ha de divers. El millor exemple per il·lustrar aquesta oposició és la figura de Jesús, que a l'Islam és considerat un profeta, fill de Maria però no de Déu.

L'Alcorà conté elements de la Bíblia i de la literatura jueva aliena a la Bíblia (el Talmud, Mishnà...), a més d'alguns episodis extrets dels Evangelis i dels Apòcrifs. La història dels profetes s'emmarca en aquesta trajectòria. Ara bé, a banda de la història de Josep (sura 12), l'Alcorà prescindeix de la crònica. Els relats profètics apareixen de manera puntual, com a fragments dispersos en alguns capítols.

Aquesta poètica de la discontinuïtat va fer que els exegetes dels primers segles de l'Islam advertissin reminiscències bíbliques i evangèliques en el seu llibre sant. També van inventar un gènere literari, les *Qisas al-anbiyâ'* ('Històries dels profetes'), en què els moments narratius alcorànics es complementen amb relats bíblics i amb escrits rabínics (*Isrâ'îliyyât*, 'fonts israelites'). La iconografia religiosa de l'Islam s'inspira precisament en aquesta literatura.

Sens dubte, la convivència amb els cristians es troba a l'origen d'aquesta tradició pictòrica. El veïnatge cristià va ser un estímul que va incitar els pintors musulmans a posar en imatges la vida del seu profeta, malgrat la iconofòbia que els atribueix la tradició i que es manifesta en l'absència d'icones del temple musulmà.

34. A partir de l'exposició i del seu respectiu catàleg publicat pel CCCB .2005. N. de l'a.

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

3.2. Des de l'Orient Mitjà

El geògraf àrab al-Idrîsî va estar al servei d'un rei cristià, el normand Roger II de Sicília (1105-1154). Amb el llibre *Nuzhat al-muxtâq fi ikhtirâq al-âfâq* ('Divertiment per als qui desitgen recórrer les diferents parts del món'), encarregat pel seu reial protector, la descripció sistemàtica d'Europa s'incorpora a l'àmbit del saber en llengua àrab.

La descripció comença pels territoris que avui corresponen a Itàlia i Espanya –les regions més conegudes per al-Idrîsî– i arriba fins a Anglaterra, Dinamarca, Suècia, Noruega, Polònia i Rússia, passant per la Bretanya, França, Flandes, Alemanya, Bohèmia, Hongria, Saxònia i els Balcans.

Al-Idrîsî, d'origen magrebí, era xerif (noble, descendent directe del profeta Muhammad) i estava al servei d'un rei cristià que havia reconquerit un territori sotmès a l'autoritat islàmica (Sicília). Aquesta aliança és el símbol d'un espai civil basat en la convivència de grecs i llatins, bizantins ortodoxos i catòlics romans, jueus i àrabs, cristians i musulmans.

La crida a la croada (feta pel papa Urbà II el 1095) va conduir a l'elaboració per part del cristianisme d'una doctrina de la guerra santa molt propera a la noció islàmica de gihad. Cap a l'any 1100, doncs, les dues religions van arribar a sacralitzar la guerra, fet les verinoses conseqüències del qual encara patim. N'hi ha prou de veure com els integristes continuen explotant avui dia la idea de les croades per mobilitzar les seves tropes en nom de la gihad, o com també el president Bush, en l'emoció suscitada pels atemptats de l'11 de Setembre, va invocar-les espontàniament.

Nosaltres hem escollit el sirí Usâma Ibn al-Munqidh (1095-1188) per representar la mirada islàmica sobre aquest nefast episodi històric. I l'hem escollit perquè es tracta d'un musulmà il·lustrat, que hi va tenir una participació imparcial i que comparteix l'esperit cavalleresc practicat tant a Occident com a Orient. En un cert moment, Usâma, a la seva autobiografia titulada *Kitâb al-i'tibâr* ('Les ensenyances de la vida'), parla de l'Altre occidental com d'un enemic a qui es pot concedir l'amistat.

3.3. Pintar l'Occident.

La pintura -com ja hem fet referència anteriorment- ha tingut un paper essencial en aquesta relació de reconeixement entre Europa i l'Islam. Així, la pintura islàmica testimonia, de múltiples maneres i ja des del segle XV, el coneixement d'Occident.

Com a mostra de la repercussió del fet europeu en la consciència oriental, el mateix Cristòfol Colom i el descobriment de les Índies Occidentals van ser representats per alguns pintors turcs. Altres artistes otomans no dubtaren a retratar als diferents monarques europeus, i aquest aspecte polític es prolongà amb la representació dels ambaixadors, i també de les missions religioses i comercials.

La curiositat suscitada per l'Altre occidental il·lustra un cert tipus d'exotisme invertit. La fascinació es torna estimulante i lúdica quan el pintor islàmic inclou en la seva obra gravats occidentals de temàtica sacra o quan adopta la manera de pintar dels seus col·legues europeus, als quals dona rèplica de vegades.

3.4. La fotografia i els reis.

És coneguda la fascinació per la fotografia que van sentir alguns monarques des de mitjans del segle XIX. La qüestió de la imatge i del retrat oficial de quatre sobirans no europeus ens permetrà apreciar un complex espectre de reaccions, que va des de la simple atracció per la novetat tècnica –el domini de la qual simbolitzava l'adhesió a la modernitat– fins al debat amb implicacions polítiques i teològiques al voltant de la imatge i la seva sacralització.

Aquest instrument tècnic d'origen europeu va envair els imaginaris orientals. Mitjançant la ficció i la realitat, la fotografia va fer ressorgir una problemàtica teologicopolítica a l'interior del procés de modernització, en tocar el punt sensible de la imatge que limita amb el territori d'allò sagrat.

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

Els historiadors afirmen que l'expedició de Napoleó a Egipte (1798) va constituir una veritable commoció per a tot l'Orient islàmic. Per primer cop, l'Islam constatava que les condicions materials del món estaven a punt de canviar de manera radical. De llavors ençà, els efectes tècnics de la revolució industrial han estat cada cop més visibles.

A l'Islam va sorgir un important debat sobre la manera de dur a terme l'adaptació a les noves condicions materials tot restant fidel a la pròpia herència. El procés d'occidentalització començà per la voluntat de conèixer o d'assimilar els modes europeus i les raons filosòfiques, polítiques i morals que havien conduït a la seva emergència.

Europa va constituir un tema de debat per a tot l'Islam des del segle XIX. La controvèrsia va créixer en intensitat quan l'hegemonia del Vell Continent va començar a posar en perill la territorialitat islàmica mitjançant el fenomen colonial. I els reformistes «occidentalistes» musulmans van decidir lluitar contra el despotisme local i la dominació occidental en nom, precisament, dels principis democràtics i de la Il·lustració.

3.5. Un exemple revelador: L'emir Abd el-Kader.

Proposem una ficció politicometafísica que parteix de l'emir Abd el-Kader (1808-1883), un príncep algerià que va lluitar fins el 1848 contra els francesos que pretenien sotmetre el seu país. L'emir era un home d'acció i de lletres, un lluitador i un místic, un home del seu temps capaç d'actualitzar el saber tradicional. Entre altres audàcies de l'emir, destaca la manera com va associar la fotografia i la teoria mística de l'epifania (tajallî), és a dir, l'aparició del Déu invisible en elements del món sensible.

Per explicar aquest fenomen, Abd el-Kader imagina la ficció d'un rei tancat a la seva ciutat prohibida i que resta invisible per als seus súbdits; però, com que el rei vol fer-se conèixer entre ells, encarrega el seu retrat fotogràfic i en difon nombroses còpies. Qualsevol que vegi el retrat el pot conèixer, identificar. Però al mateix temps, qui veu el retrat sap que no coneix el seu rei en carn i ossos, sinó només la imatge impresa en un paper. Aquesta és la metàfora del Déu invisible, que pot ser vist per mediació de la imatge.

Un any després d'accedir al poder el 1876, el soldat otomà Abdülhamid implanta la seva revolució conservadora i aboleix el retrat oficial (pintat o fotografiat) que havien introduït els soldans precedents (Abdülmeçid I i Abdülhaziz I). Recupera la figura del soldà reclòs i invisible i fa servir les lletres del seu nom per expressar-ne simbòlicament la presència pública, mitjançant la recuperació monumental de la tugra, el segell que adapta en forma de voluta les lletres que componen el nom del soldà. La tugra en tota mena de suports per simbolitzar la seva omnipresència.

Aquesta invisibilitat va anar acompanyada d'una interrupció del procés d'occidentalització i d'una política que restablia el califat i pretenia continuar la modernització sense deixar d'honorar el culte a la identitat establert en el projecte panislàmic.

Aquesta breu referència al Japó és legítima, ja que es tracta d'un país no europeu que ha resolt la qüestió d'Occident emprenent una modernització que al mateix temps respecta els codis propis. Aquest país ha exercit una fascinació extraordinària en el món islàmic pel fet que ha sabut occidentalitzar-se tot restant fidel a si mateix, i exemplifica, així, una possibilitat que exorcitza les derrotes i els errors islàmics. Aquesta fascinació es va veure reforçada especialment per la repercussió de la victòria del Japó sobre Rússia el 1905. Un Estat oriental podia vèncer un Estat europeu. L'Islam va entendre així la lliçó nipona.

Amb la finalitat de fer visible la figura imperial entre el poble, el jove monarca Meiji (1852-1912) va ser passejat per tot Japó en viatges successius. En una segona etapa, la seva imatge va ser difosa sota la forma tradicional de l'estampa, en un ampli marc i envoltat d'altres persones del seguici.

Gradualment, sorgeix la idea del retrat imperial. El primer retrat fotogràfic de l'emperador es féu el 1872, amb la vestimenta tradicional, però sense aconseguir ni transmetre la necessària postura de dignitat ni suscitar la por reverencial. A més, a l'emperador no li agradava que el fotografiessin.

Va passar més d'una dècada abans no es va confeccionar el retrat oficial de l'emperador (1888). Es va demanar a l'italià Edoardo Chiossone que pintés el monarca a partir d'un retrat fotogràfic. A continuació es va fer una fotografia del quadre, i aquest va ser el retrat oficial. Amb la fotografia d'una pintura que tenia com a model una altra fotografia es va crear el gest d'autoritat i dignitat que sacralitzava el cos vivent i el tornava atemporal.

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

Per demostrar la universalitat del paper exercit pels prínceps en l'adopció de la modernitat europea fora d'Europa, aquesta segona referència ens acosta a la figura de l'emperador brasiler Pere II (1825-1891), introductor del daguerreotip al seu país (a la dècada de 1840) i un dels primers fotògrafs i col·leccionistes. Ell mateix es va fotografiar, però sense convertir el seu retrat en una qüestió d'Estat que suscités cap controvèrsia teològicopolítica. Amb ell descobrim el simple exercici profà de la fotografia com a captació de l'instant fràgil i com a adhesió a la revolució tècnica de la modernitat occidental.

L'emir Abd el-Kader va reflexionar sobre el fenomen de la imitació occidental i va concloure que la fascinació que susciten el poderós i el vencedor és tan gran, que els qui en pateixen l'imperi assimilen conscientment o inconscientment la seva manera de ser. D'altra banda, la revolució industrial i tècnica va provocar una nova relació amb l'espai - temps, a la qual incorporà la velocitat i creà un confort pràctic desconegut fins al moment. Aquest fet ho canvià tot: des del paisatge urbà, l'arquitectura, la indumentària, fins a la manera de menjar, d'escriure o de pensar.

Totes aquestes transformacions són documentades per la nova tècnica fotogràfica. En el procés d'occidentalització dirigit com una política d'Estat, a vegades patit i a vegades assumit, podem destacar també l'emergència d'una nova figura d'artista que adopta les tècniques i els esquemes de les arts visuals europees per donar testimoni, mitjançant la fotografia o la pintura de cavallet, de l'estat de la seva societat, dividida entre les innovacions que li són contemporànies i la permanència dels ritus tradicionals.

Finalment, la transformació de l'espai polític i la introducció de la sàtira i la caricatura poden il·lustrar-se admirablement amb la figura del nacionalista egipci i jueu Abu Naddara, que s'enfrontà al protectorat anglès tot fent una crida a la concòrdia i al reconeixement mutu entre Orient i Occident.

3.6.El viatge a Occident.

A partir de la dècada de 1830, el viatge a Europa esdevé un passatge obligatori per al polític reformista, per a l'il·lustrat partidari de la modernitat, per al teòleg reformador i per a l'estudiant en cerca de saber. Es volia copsar l'enigma i penetrar en els secrets d'aquest nou coneixement que transforma la nostra estada sobre el planeta. A Egipte, Tunísia, l'Àsia Menor, Pèrsia, el nord de l'Índia i l'Àsia Central només se senten veus meravellades i fascinades que descriuen la prosperitat i l'ordre urbà imperants en les noves metròpolis del progrés que són Londres, París o Berlín.

Un dels elements que impressiona més els viatgers orientals és la llibertat de què gaudeixen les dones. Els costa imaginar la figura femenina dotada d'autonomia, a causa del grau de reclusió i de desigualtat a què la dona es veu sotmesa en la tradició islàmica. Aquest conflicte era anunciat al Quixot amb la història de Zoraida. Després de convertir-se al cristianisme, Zoraida s'enamora i fuig d'Alger amb un cristià captiu del seu pare: transgredeix dues de les prohibicions principals de l'islam, la de l'apostasia i la de l'amor per l'estranger.

La princesa Salme (1844-1924), filla del soldà Said, senyor d'Oman i de Zanzíbar, il·lustra el que podríem anomenar la «síndrome de Zoraida». La princesa fuig de l'harem patern amb la complicitat del seu germà i deixa la terra natal amb el seu amant, un negociant alemany. Es converteix al cristianisme, esdevé la senyora Emily Ruete i se'n va a viure a Europa. El 1886, publicarà les seves memòries en alemany. Així apareix l'efecte extrem de l'occidentalització: l'alliberament de les dones, en el qual es revela amb tota la intensitat el desig que inspira Europa.

L'occidentofília s'ha expressat a través de l'amor a l'art occidental dels col·leccionistes d'origen islàmic. A l'inici de la dècada de 1930, el president del Senat egipci Mahmud Khalil va reunir una col·lecció d'art europeu del segle XIX amb obres mestres de Delacroix, Fromentin, Millet, Degas, Manet, Monet, Sisley, Pissarro, Renoir, Van Gogh, Gauguin i Rodin, entre d'altres.

D'altra banda, el 1974 i per iniciativa de l'emperadriu Farah Diba, es va crear el Museu d'Art Contemporani de Teheran, amb obres emblemàtiques de diferents tendències artístiques europees i nord-americanes del segle XX (de Max Ernst a Andy Warhol, passant per Pollock i Tàpies). Després de la revolució de Khomeyni, amb el govern de la República Islàmica la col·lecció ha quedat enterrada als dipòsits.

La crispació identitària prohibeix l'art occidental i privilegia la tradició de l'art nacional. Aquesta mentalitat explica l'intercanvi dut a terme el 1994 entre aquest museu de Teheran i un col·leccionista nord-americà: Teheran aconseguia així una vintena de miniatures del Xâh Nâme de Tahmasp (final segle XV), a canvi de deslliurar-se de Dona III, un obra pintada per De Kooning el 1952, que mostra una dona nua insolent i

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

joiosa. En aquest gest es pot observar una obsessió identitària que torna a l'estranger allò que li pertany i que li arrabassa allò que havia estat nostre.

3.7. La guerra de les imatges.

Al final de la dècada de 1920, l'antioccidentalisme radical va ser teoritzat i incorporat al discurs polític per mitjà de la ideologia de combat dels Germans Musulmans. En aquesta mateixa època d'entreguerres, els partidaris de l'adaptació i la imitació del model occidental van anar refinant les seves reivindicacions. De llavors ençà, la història dels països islàmics ha estat marcada per la línia divisòria que separa les tendències occidentòfiles de les occidentòfobes.

L'antagonisme s'ha intensificat en els darrers decennis amb les noves tecnologies de la comunicació (televisió per satèl·lit, Internet...). És en aquest moment quan neix entre Orient i Occident la guerra de representacions, que escenifica la mort com un cerimonial dotat d'un alt grau de violència arcaica en una mostra de barbàrie i de bogeria destinada a sembrar el terror (com a les decapitacions d'ostatges occidentals a l'Iraq, la mort dels quals remet al ritu sacrificial però situa l'home en el lloc de l'animal).

La filmació de la destrucció dels budes de Bamian per part dels talibans i d'al-Qaeda o les imatges de l'atac a les torres de Nova York demostren que la guerra d'imatges s'inclou clarament en l'estratègia dels terroristes antioccidentalistes. Però convé recordar que aquesta tendència no s'ha produït únicament entre els terroristes islamistes i Occident, sinó també entre dos camps irreconciliables a l'interior de l'Islam, dividits en la seva manera de veure Occident com a problema del pensament i del ser.

Un últim exemple, l'artista iranià Salah Edine Sallat va dibuixar l'any 2004 un mural on es representen l'Estàtua de la Llibertat i una de les imatges més difoses de les tortures de la presó d'Abu Ghraib.

3.8. Polítiques de la Imatge. Imatges de la Política.

Aquí us mostrem un extracte de l'article de Abdelwahab Meddeb (2005) "Polítiques de la Imatge. Imatges de la Política":

"El vincle històric entre Europa i l'Islam està fet d'ambivalències. En primer lloc, s'hi oposen les nocions d'Orient i d'Occident per designar aquests conjunts de territoris com espais separats, diferenciats, distingibles, tant en l'antagonisme com en la comunicació recíproca. És cert que aquesta oposició es veu matisada per la problemàtica de la identitat i la diferència, categories que circulen entre ambdues esferes i delimiten allò que tenen en comú i allò que les singularitza.

No cal fixar un catàleg exhaustiu dels elements propis i aliens: n'hi ha prou amb presentar els trets semblants i els dissemblants com una polaritat sotmesa a un mecanisme dialèctic. Europa i l'Islam són alhora idèntics i diferents. I en els nostres dies, aquesta combinació indissociable d'identitat i diferència la viuen en la seva carn, els seus ossos i la seva sang moltes persones d'origen islàmic traslladades a Europa i que estan en condicions d'assumir la nova identitat europea sense perdre l'antiga diferència islàmica. El que interessa ressaltar, però, és que en aquesta diferència islàmica es poden distingir diversos components que faciliten l'adaptació a la identitat europea...

Sigui quina sigui la implicació de cada individu, de l'un a l'altre extrem de les possibilitats, des de la integració amnèsica fins a la identitat embogida, **el nostre present es troba profundament marcat per aquest lligam que vincula l'Islam i l'Occident: ni l'un i l'altre han deixat mai d'observar-se mútuament, oscil·lant entre la fascinació i la repulsió, entre l'acceptació i el rebuig...**

Mai no oblidaré la sorpresa enriolada amb què vaig llegir el titular que ocupava la primera plana del diari marroquí en llengua àrab al-'Alam, «La Bandera», on els meus ulls, en adreçar-hi una mirada ràpida i furtiva, van descobrir unes grans lletres negres que escandien: «Fins i tot quan diuen la veritat, els orientalistes menteixen». Tan bon punt vaig descobrir aquesta paradoxa, ara fa trenta sis anys, vaig convertir-la en l'emblema d'aquells musulmans que han dut a un grau màxim la seva desconfiança respecte d'Occident. No oblidem que el diari on apareixia era l'òrgan del partit nacionalista Al-Istiqlâl, profundament marcat per la ideologia salafista. I un dels fundadors del partit i del diari, Allâl al-Fassî, va ser el

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

teòric més brillant d'aquesta darrera formulació del salafisme que es va girar cap a les fonts reformistes i fonamentalistes nascudes a mitjan segle XIX i va trobar els seus epígons tardans sota els cels que cobreixen les cimeres de l'Atlas i les riberes oceàniques, en les contrades que la geografia de l'Islam ha identificat des de l'Edat Mitjana amb els límits de l'Extrem Occident, identificació que encara és palesa en el significat del topònim Marroc.

Aquest és el primer jaló que posa de relleu la suspicàcia sobre Occident existent a l'interior de l'Orient. Cal situar aquesta posició en l'esfera de l'occidentalisme, el qual, dins la seva varietat de matisos, troba el seu element més característic en la manera com van tractar l'orientalisme els mateixos individus que en constituïen el subjecte i l'objecte. Tot ens du un altre cop a les condicions que orienten la mirada. **Occident observa Orient. L'orientalisme es desplega en una pluralitat de punts de vista que van de la fascinació a la repulsió. I Orient constata que Occident fixa la mirada sobre ell. La conclusió d'aquesta mirada contribuirà a l'emergència de l'occidentalisme en les seves diferents manifestacions, des de l'admiració mimètica fins al rebuig radical.** A l'apreciació de la mirada que l'Altre occidental dirigeix sobre el Jo oriental (l'orientalisme), cal afegir la manera com l'individu oriental assimila la qüestió d'Occident. Si incorporem aquest interrogant podrem definir millor els contorns de l'occidentalisme.

En què i a través de què Occident esdevé una qüestió ineludible? A banda de l'hegemonia i l'expansió per la força, el tarannà occidental ha transformat la vida material per mitjà de la revolució tècnica. És així com s'imposa el que coneixem com la modernitat, que és de gènesi occidental. I la modernitat només pot sorgir de la ruptura. Va ser precisament gràcies a l'emergència i difusió de la revolució tècnica, a la seva universalització, que Occident, en tant que potència, es va distanciar des del final del segle XVIII de la resta de grans civilitzacions, les quals, fins llavors, podien aspirar si no a la superioritat, almenys a la igualtat. Occident va aconseguir distanciar-se de les entitats competidores perquè va assimilar el nou tarannà engendrat per la revolució científica i que va donar llum a la transformació tècnica. A partir d'aquest moment Occident esdevé una qüestió impossible d'eludir, no només per a l'Islam sinó també per a qualsevol altra tradició, per a tot allò que en algun moment havia constituït quelcom de gran, amb un creixement i un declivi externs a Europa".

Occident no només serà la qüestió per a l'Islam sinó també per a Xina, l'Índia, Japó i Àfrica. I aquesta qüestió es pot formular sistemàticament de dues maneres: en primer lloc, com assimilar les noves aportacions occidentals i esdevenir-ne productor al seu torn, com penetrar en el secret de la seva gènesi per a fer-se'n propietari; en segon lloc, com restar fidel als propis signes, lleis i costums, tot beneficiant-se de les noves aportacions després d'haver-ne esdevingut el reinventor. És la gran qüestió de la mimesi occidental, que constitueix un rept i alhora una aparia des de l'inici del segle XIX...

I no hem d'oblidar tampoc els efectes de la disseminació i el desplaçament islàmic per instal·lar-se a Occident, que en les seves franges es troba habitat per occidentalistes i antioccidentalistes dividits entre l'amor i el odi, el rebuig i l'adhesió. Entre ells es recluten tant els candidats al terrorisme com els reformistes que persegueixen l'aggiornamento imprescindible per adaptar la seva concepció religiosa als valors de les societats d'acollida, en una combinació que exigeix extreure de la creença original els arcaïsmes i els aspectes inconciliables que dificulten la seva irrevocable integració. També descobrim en aquest grup els partidaris del pensament crític i del treball al voltant dels signes, que no temen qüestionar l'herència de la identitat i la memòria en la cerca de quelcom d'inaudit, de quelcom de mai vist, inspirats per allò que van ser, allò que són i allò que seran en el futur.

A l'interior de l'Islam, la guerra entre les imatges positives i negatives d'Occident no ha canviat de naturalesa. Ara bé, tot ha adquirit una altra intensitat, ha guanyat en violència. Quan Salman Rushdie escriu Els versicles satànics, assistim a un triomf de l'esperit occidental, encarnat en un nom propi arrelat en la llengua de l'Alcorà i marcat per l'heroisme i les virtuts que es troben a l'origen de l'exemplaritat islàmica (el nom de Salman pertany a la història santa de l'islam, ja que així s'anomena el company persa del profeta; i en el cognom Rushdie resplendeix el substantiu rushd, relacionat amb la rectitud, la qualitat atribuïda als quatre primers califes i que reapareix en el nom del filòsof més famós de l'Islam: Averrois, en àrab Ibn Rushd). Aquest novel·lista, indi de naixement, és un producte clar del desplaçament a Occident i de la disseminació islàmica pel món, un home que, en tant que trànsfuga lingüístic, crea l'obra postcolonial per excel·lència, profundament marcada per l'esperit crític,...

La presència, tan variada i abundant, d'imatges constitueix per si sola una mostra de la densitat que va conèixer la pràctica de la imatge en les contrades del sud i de l'orient islàmics. Els vestigis textuais i icònics testimonien una producció contínua i sofisticada, a més d'un pensament estètic que s'articula de manera coherent amb la metafísica i amb la realitat pictòrica, tal com es manifesta en el si de la comunitat.

Aquesta insistència en la imatge ens és útil per descartar les falses diferències entre Europa i l'Islam i establir el règim de comparació que al nostre entendre s'adapta millor a aquestes dues entitats, i que és

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

el de la dissimilitud en la similitud. Al cap i a la fi, és sobre tot gràcies a la imatge pintada com s'introdueix la figura de la humanitat occidental en l'Islam. I la seqüència dedicada a la iconografia religiosa és la que ens permet mesurar millor aquesta semblança que instaura quelcom de dissemblant.

És cert que originalment la qüestió de la imatge gira al voltant de l'iconofòbia i l'aniconisme, en tant que solucions concretes amb què es resol el record de la prohibició jueva de la representació. I no és menys cert que l'Alcorà no parla d'aquesta qüestió, sinó que, al contrari, al·ludeix positivament a la imatge, almenys en dues ocasions. En primer lloc, Salomó apareix envoltat d'arquitectes i escultors, el grup d'artesans que havien d'honorar la fase edificadora d'una civilització basada en les arts plàstiques, prerrogativa que correspon a Salomó després que el seu pare, David, s'hagi encarregat de la construcció de l'Estat, recorrent a l'espasa i l'ardit per desenvolupar el seu projecte. Almenys així interpreta l'exegega Râzî (segle XII) el passatge alcorànic corresponent (Alcorà, 34:13: «Li feien tot el que ell volia: uns edificis, unes estàtues...»). Posteriorment, quan es parla dels poders de Jesús, trobem la capacitat de crear amb fang «com figures d'ocells»; amb aquesta escena, són dos els moments en què l'Alcorà (3:49 i 5:110) s'inspira en els Evangelis apòcrifs atribuïts a Tomàs. El text diu: «Jo crearé per a vosaltres, del fang de la terra, com figures d'ocells. Bufaré sobre aquestes i esdevindran ocells vius, amb l'antuència de Déu». Éssers sobrenaturals que fan d'arquitectes i escultors, un Jesús escultor que crea el miracle d'un ocell que vola... és evident que a l'Alcorà, la imatge es troba investida d'un poder sobrenatural...

Avui dia, quan la guerra de les imatges³⁵ està plenament vigent, és important no oblidar que en altres moments s'havia expressat amb un intercanvi de pintures. Farah Diba, moguda pel seu amor a Occident, va ser la impulsora de la magnífica col·lecció d'art contemporani del Museu de Teheran, que posseïa obres molt belles de Max Ernst, Pollock i altres artistes occidentals del segle XX. En canvi, els mullers que la van succeir, moguts pel seu odi d'Occident, van amagar als dipòsits les millors teles exposades fins llavors a les galeries del museu. Amb l'objectiu de deixar encara més clar el seu rebuig d'aquest art, van fer un intercanvi amb un col·leccionista americà. Van canviar Woman III (1952-1953), de Willem de Kooning, un quadre immens (170 x 120 cm), per una vintena de miniatures extretes del Shah Nameh pintat a Tabriz cap al 1530-1535 (47 x 31 cm), ienregistrades com a propietat del Museu d'Art Contemporani de Teheran! En aquest gest es pot apreciar una obsessió identitària que envia a l'estranger allò que li pertany i que li arrabassa allò que havia estat nostre...

Un cop més i com sempre, en una i altra banda de l'espectre, en l'amor i en l'odi, en la fascinació o en la repulsió, en l'acceptació o el rebuig, en la superació o la regressió, veiem que és amb i per la imatge, en el posicionament que suscita i en la manera de concebre-la, entre allò que és lícit i allò que és il·lícit, allò prohibit i allò legítim, allò vedat i allò permès, entre el dret, l'estètica, la política i la metafísica, és amb i per la imatge com podem jutjar i valorar la mirada que l'Islam ha projectat sobre Europa, la seva gent i les seves coses, tant en la pau com en la guerra, entre Orient i Occident.

3.9.Barcelona vista des d'Orient.

Lluís Permanyer³⁶ (2000) diu a la seva obra Cites i Testimonis sobre Barcelona:

"El primer port és a la banda de la regió de Barcelona (...). La ciutat de Barcelona és situada a la costa; el seu port té esculls i els vaixells no els poden travessar si no es coneix bé la navegació marítima. És una ciutat que té un raval i una muralla fortificada. Tant per entrar com per sortir cap a Al-Àndalus s'ha de passar pel port de la serralada anomenada Hàikal az-Zàhra, en llatí "El Pirineu". A Barcelona viu el rei d'Ifrànja (Catalunya); és la seu dels reis. Ell té naus de comerç i de guerra. Es diu que els francesos són descendents de Jàfna. El territori de Barcelona produeix molt de blat, llegum i mel./

Salah Jamal³⁷ diu a la seva obra de Lluny de l'horitzó perfumat³⁸ (2004).

35. No podem oblidar els efectes nocius de la representació de la imatge de mahomà des d'occident i reinterpretat com una ofensa des d'orient. N.de l'a.

36. Lluís Permanyer (Barcelona, 1939). Periodista, assagista. Va estudiar la carrera dedret, però s'ha dedicat des de molt jove al periodisme, va col·laborar a "Destino" i des de 1996 és redactor de "La Vanguardia". Ha guanyat els premis Luca de Tena (1969) i Ciutat de Barcelona de periodisme (1987). Atret per la ciutat i bon coneixedor seu, n'ha esdevingut cronista i ha escrit diversos llibres sobre aquest tema, amb un estil planer, sovint il·lustrats.

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

“La tardor del 1972, cinc anys més tard del començament d’aquell periple, vaig arribar a Barcelona. Jo rondava els dinou anys. El meu pare va acabar triant per a mi aquesta ciutat com a destinació per diverses raons. D’una banda, dipositava molta confiança en la Mosse com a contacte. I, d’una altra, el desconeixement total de Barcelona per part dels beduïns i de la majoria dels àrabs els feia creure que a Espanya es mantenien molts costums àrabs, sobretot la unitat familiar, així ell creia que s’assegurava mantenir la seva autoritat sobre mi...”

El primer contacte amb el nou món va ser absolutament atabalador...Després de tants intents infructuosos, vaig acostar-me al primer taxi de la fila. Li vaig donar el sobre al taxista, se’l va mirar i va fer un parell de ganyotes amb la boca, que sostenia entre les dents una cosa força repugnant de color grogós que no vaig saber identificar. Em va fer el gest de pujar i es va posar en marxa. Al llarg del camí, la meua mirada ballava entre l’objecte misteriós que aquell home duia a la boca i el paisatge de fora.

Al començament vaig creure que tots aquells edificis monstruosos que hi havia a dreta i esquerra de la carretera eren refineries de petroli. S’assemblaven molt a l’única fàbrica que jo havia vist, des de Lluny, als voltants de la població de Zerka, a Jordània. Aquelles refineries que assetjaven la carretera feien que s’infiltrés al taxi una olor fètida que podia fer que qualsevol es desmaiés de tan forta i fastigosa com era, com si tots els camells del món acabessin de passar per allà evacuant tots alhora. Em vaig fixar en el taxista.

Sorprenentment no s’havia immutat per l’olor. Al cap de força estona d’observar-lo i trencar-m’hi el cap, vaig aconseguir identificar per intuïció què era allò que sostenia entre les dents. Era un escuradents, objecte molt poc conegut en aquella època en el món àrab...

A fora, el paisatge donava la raó a la Mosse: hi havia milers de cotxes, tots petits, i enormes edificis amb roba de molts colors estesa en cables lligats a les façanes... De tant en tant el taxista i jo intercanviàvem unes mirades desconfiades i carregades de repulsió. Jo tenia les meves raons: en primer lloc per la immundícia de l’escuradents, i en segon lloc perquè, de manera intencionada, no es va aturar davant els nombrosos passatgers que al llarg del trajecte li van fer senyals sol·licitant el seu servei. En tota la meua vida mai no havia vist un taxi amb un sol passatger que no s’aturés per recollir més clients. I ell encara em mirava de reüll i amb desaprovació! Potser era per l’olor de camella; quan, acompanyat per la meua família, vaig anar a l’aeroport d’Amman, ho vaig fer muntat al llom de la Lulú, de qui vaig acomiadar-me amb una abraçada. I després la meua germana petita em va untar, just abans de marxar, amb aigua de roses. Potser era la fusió de les dues olors el que molestava el taxista i que, en canvi, a mi m’agradava tant.

De seguida em vaig adonar que ens estàvem endinsant en la ciutat per la quantitat de gent i d’edificis que veia a mesura que el taxi avançava. Vaig baixar la finestreta per veure els vaixells que hi havia a la dreta, molt a prop del carrer. Se sentia un rum-rum persistent i molest, en canvi, la cridòria de la gent no em molestava. Em recordava a casa meua; nosaltres, els beduïns, també parlem cridant”.

3.10. El cinema que ens ve de l’Orient³⁹

Durant molt de temps, el cinema asiàtic es limitava a tres o quatre noms: Akira Kurosawa, Kenji Mizoguchi, Yasujiro Ozu i Zhang Yimou. Eren els noms dels cineastes que arribaven a Europa per la via, de difusió limitada, dels grans festivals de cinema. Per als cinèfils, aquestes pel·lícules suposaven l’arribada d’aire fresc amb aromes exòtics. Per al gran públic, un cinema desconegut, tan difícil com pronunciar els

37. Salah Jamal té les seves arrels a Nablus (Palestina) i això imprimeix caràcter. Metge, historiador, gastrònom i, inevitablement, militant de la causa palestina, Jamal tria com a eix central de la seva novel·la, Lluny de l’horitzó perfumat, la història del beduí Mohammed Pirjawi Unnab Jaliledin Osrana Lumary, originari del sud d’Hebron (Cisjordània), que arriba a Barcelona la tardor del 1972 després que Israel, amb la Guerra dels Sis Dies (1967), conquerís i ocupés aquestes terres i n’expulsés les famílies palestines. Forçat a marxar de casa seva, el jove beduí anirà a Barcelona per estudiar medicina i convertir-se en un hakim (metge). Des d’aquest punt de vista, Lluny de l’horitzó perfumat no és una novel·la sobre immigració sinó que Salah Jamal aprofita el seu protagonista per evocar la realitat i els costums que va deixar enrere, a Palestina, i per descriure, d’una manera menys transcendental i seriosa, i més relativa, desmitificadora i irònica, la realitat que es vivia a Barcelona entre principis dels anys 70 i els 80.

38. Un bellíssim exemple de les Mirades Creudes des de la literatura.N.de l’a.

39. Més endavant li dediquem un capítol sencer a aquesta disciplina, que és l’eix vertebrador de la nostra recerca.N.de l’a.

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

noms dels seus directors o identificar els seus països de procedència. Però el cert és que, paral·lelament a la història del cinema occidental, l'Àsia Oriental ha desenvolupat una cinematogràfica pròpia tan rica i variada com la cultura i la societat d'aquesta part llunyana del món.

Internet i la proliferació de Festivals de Cinema Asiàtic a el vell continent ha permès en bona part trencar la gran muralla entre el públic occidental i les cinematografies xinesa, japonesa, coreana, tailandesa o de Hong Kong, que són, avui en dia, les que marquen tendència i defineixen el camí per on avança el cinema mundial.

Potser que el gran públic pot pensar que és aliè a aquest nou ordre cinematogràfic mundial, però les pel·lícules de Hollywood –i també el cinema europeu– que arriba a les sales comercials reflexa entre línies la influència que li arriba d'orient. Només cal pensar en les noves formes que està adoptant el cinema d'acció, més àgil i esteticista: per exemple, en el cinema de Quentin Tarantino, un dels directors més influenciats pel cinema oriental i sobretot per l'acció de Hong Kong i els extravagants gèneres propis (de vegades força críptics també) del cinema japonès. O Martin Scorsese, el cineasta que des dels anys setanta ha estat pare i inspirador de joves realitzadors arreu del món, recorre ara orient per renovar i enriquir les seves obres, amb l'exemple més evident de la seva multipremiada pel·lícula 'Infiltrados', que directament és un remake d'un exitós thriller de Hong Kong.

El cinema de terror potser és el que millor a reflectit aquest diàleg entre el cinema d'orient i occident, i les pel·lícules de fantasmes tecnològics sorgides principalment a Japó (i després imitades també a Corea del Sud i Tailàndia) han obtingut una bona resposta a casa nostra. El món globalitzat i el món tecnificat, amb les pors que això suscita, són el tema central d'aquest cinema que té en pel·lícules com Ringu, de Hideo Nakata, o Kairo, de Kiyoshi Kurosawa els seus grans referents. El cas de Corea del Sud és digne d'atenció: sota la influència gens dissimulada del cinema clàssic nord-americà, però també amb una aferrissada defensa de la producció local per part de l'administració, el país asiàtic ha sabut desenvolupar una indústria amb característiques i personalitat pròpia tant potent, que ha acabat ressonant a tot el món. I Hollywood es mira també aquest cinema ple de comèdies i melodrames "com els d'abans" per intentar trobar les idees que els permetin revifar.

I mentrestant, la Xina desperta com a gran potència i es presenta al món amb un gran anunci olímpic, i unes cerimònies d'inauguració i clausura dels Jocs de Beijing dirigides per un dels grans, Zhang Yimou, que fa dues dècades fugia del règim comunista i es refugiava amb les seves pel·lícules denúncia als grans festivals europeus. Ara, reconciliat amb les autoritats del seu país, fa servir el cinema espectacular i exòtic de la Xina, amb pel·lícules com Hero o La casa de las dagas voladoras, com una via d'entrada a una cultura que estat inaccessible durant mil·lennis.

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

4. ELS DIÀLEGS ORIENT - OCCIDENT.

4.1. Fundació i justificació.

El diàleg sorgeix de la crida de Nacions Unides per promoure "El Diàleg entre civilitzacions"⁴⁰ per promoure una discussió profunda sobre el paper que tenen els intercanvis entre civilitzacions en promoure el desenvolupament humà.

El Diàleg Orient – Occident, l'antecedent del qual es troba en la resolució de Nacions Unides per promoure el diàleg entre civilitzacions, pretén impulsar un fòrum de discussió i d'anàlisi sobre el paper que tenen els intercanvis entre civilitzacions d'Orient i Occident. L'objectiu principal d'aquesta iniciativa se centra a promoure el desenvolupament sostenible, les relacions internacionals i la pau, i també a involucrar els dirigents polítics, els acadèmics, els intel·lectuals, els artistes, les ONG i els governs en la promoció d'aquest diàleg.

El Diàleg Orient – Occident pretén servir de plataforma per afavorir la prevenció de conflictes polítics, econòmics o socials en l'àmbit internacional, nacional i local, minimitzar els prejudicis i la desconfiança i afavorir l'entesa mútua, la tolerància i el diàleg, per mitjà d'un intercanvi actiu d'idees, visions i aspiracions comunes.

El Diàleg Orient – Occident té com a objectiu a curt termini vol afavorir un debat constructiu i crític sobre els temes que separen i acosten Orient i Occident, que impliqui la societat civil per tal que aquesta hi participi activament.

L'objectiu a mig termini del Diàleg Orient – Occident va ser convertir-se en un fòrum anual permanent per al diàleg entre Orient i Occident, amb seu a Barcelona per a què líders mundials dels més diversos àmbits (polític, econòmic, social i acadèmic i representants d'organitzacions no governamentals) intercanviïn de forma lliure i independent les seves idees i punts de vista sobre la importància de la relació entre Orient i Occident.

La crida del President del Govern espanyol, José Luís Rodríguez Zapatero, en la 59a Assemblea General de la ONU (Nova York, setembre 2004), a favor d'una Aliança de Civilitzacions entre el món occidental i el món àrab i musulmà va ser: "Ha caigut un mur –va afirmar el president–. Hem d'evitar ara que l'odi i la incomprensió aixequin un altre". Aquesta aliança té com a finalitat fonamental la d'aprofundir en la relació política, cultural, educativa, entre el món occidental i l'oriental.

A l'última Cimera Internacional sobre Democràcia, Terrorisme i Seguretat, celebrada a Madrid durant la segona setmana de març de 2005, el secretari general de la ONU, Kofi Annan, recolzava la proposta d'Aliança de Civilitzacions". Zapatero explicava aleshores que l'objectiu de l'Aliança és que:

"ciutadans de tot el món s'uneixin per anteposar la seva ciutadania universal a la seva condició de ciutadans d'un país, una religió o una civilització".

"en un món en què l'ordre té més possibilitats que mai de constituir-se entorn a la llei i no a la força, l'Aliança és una condició necessària per a què aquest objectiu es consolidi".

4.2. Inici dels diàlegs: Fòrum 2004.

40. Al novembre de 1998, l'Assemblea General de la ONU proclamava l'any 2001 com a "Any de les Nacions Unides per al Diàleg entre les Civilitzacions", amb l'objectiu de recalcar que l'actual procés de globalització no només comprèn els aspectes econòmics i financers, sinó que també ha de concentrar-se en les dimensions humanes, culturals i espirituals, així com en la interdependència del gènere humà i en la seva rica diversitat. En aquest context, la República Islàmica de l'Iran, recolzada per un gran número de països, convidava "als governs, al sistema de les Nacions Unides, inclosa l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura, a planificar i portar a terme els corresponents programes culturals, educatius i socials amb vistes a fomentar el concepte de diàleg entre les civilitzacions, mitjançant l'organització de conferències i seminaris i difonent la informació i el material escolar existent sobre aquesta qüestió" (Resolució GA/RES/53/22).

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

El primer Diàleg Orient - Occident organitzat per Casa Àsia va tenir lloc a Barcelona en el marc del Fòrum Barcelona 2004, de l'1 al 3 de juliol. El Diàleg es va estructurar entorn a sis taules rodones sobre qüestions referents a la història, la política, l'economia, la globalització, la filosofia i la religió, l'art i la cultura. Participaren, entre d'altres experts i polítics, Fidel Ramos (ex president de les Filipines), Tun Mahathir bin Mohamad (ex primer Ministre de Malàisia), Shirin Ebadi⁴¹ (premi Nobel de la Pau 2003), Robert Cooper (Director general per a Afers Exteriors i Polítics de la secretaria general del Consell de la Unió Europea), Hans d'Orville (director de l'oficina de planificació estratègica de la UNESCO), Giandomenico Picco⁴² (conseller del secretari general de Nacions Unides), Jusuf Wanandi⁴³ (cofundador del Centre per a Estudis Estratègics i Internacionals CSIS d'Indonèsia), Willy Wo-Lap Lam (periodista, Hong Kong, Xina), Frank Jürgen⁴⁴ (ex director per a Àsia del Fòrum Econòmic de Davos), Mario Artaza (director executiu d'APEC), Nguyen Dang Quang (director general d'ASEM V), Tu Weiming (director del Harvard Yenching Institute de la Universitat de Harvard, EE.UU.) i Sekhar Kapur⁴⁵ (cineasta, Índia).

41. SHIRIN EBADI. Advocada, Premi Nobel de la Pau 2003 L'advocada iraniana i activista pels drets humans Shirin Ebadi va obtenir la llicenciatura en dret de La Universitat de Teheran. Durant els anys 1975-79 va treballar com a presidenta dels jutjats de la capital iraniana, esdevenint una de les primeres jutgesses de l'Iran. Després de la Revolució del 1979 va ser obligada a renunciar. Avui dia treballa com a advocada i fa de professora a la Universitat de Teheran. Investigadora i activista, és coneguda per promoure solucions democràtiques i pacífiques als greus problemes de la societat. Shirin Ebadi representa l'Islam reformat, i parla d'una nova interpretació de la llei islàmica en pau i harmonia amb els drets humans i d'acord amb la democràcia, la igualtat davant la llei, la llibertat de religió i d'opinió. Ebadi és la fundadora i directora de "l'Associació de Suport dels drets dels Nens a l'Iran" i ha escrit molts llibres acadèmics i articles sobre aquesta qüestió. Ha treballat activament i amb èxit per tal de donar a conèixer els causants de l'atac als estudiants a la Universitat de Teheran l'any 1999, on moriren alguns estudiants. Com a conseqüència, Ebadi ha estat empresonada en diverses ocasions. Amb l'Islam com a punt de partida, les campanyes d'Ebadi per tal d'aconseguir solucions pacífiques als problemes socials, promouen una nova manera de pensar sobre l'Islam. Ha demostrat un gran coratge com a advocada defensant individus i col·lectius víctimes d'un poderós sistema legal i polític legitimat a través d'una interpretació inhumana de l'Islam. Ebadi ha fet palesa la seva voluntat i habilitat per a cooperar amb representants dels punts de vista religiosos i seculars.

42. GIANDOMENICO PICCO. Conseller del secretari general de Nacions Unides, ex-sots-secretari general de Nacions Unides. Giandomenico Picco, va exercir com a sots-secretari general de les Nacions Unides i és el Representant personal del secretari general per l'Any de les Nacions Unides del Diàleg entre Civilitzacions. També és el Director Executiu de "GDP Associates, Inc." A Nova York i President de "non-governmental Peace Strategies Project" a Gènova, Suïssa. Es llicencià en Ciències polítiques a la Universitat de Pàdua. Va obtenir un Màster en Relacions Internacionals i Política Comparada a la Universitat de Califòrnia, Santa Bàrbara, i un Diploma en Estudis sobre Integració Europea a la Universitat d'Amsterdam. Durant la seva carrera a les Nacions Unides, el senyor Picco va ser Secretari General Assistent en Afers Polítics de 1973 a 1992. Giandomenico Picco ha rebut diversos premis, d'entre ells el "President's Special Award for Exceptional Service" dels Estats Units, el "Grand Cross of the Order of Merit" de la República Federal d'Alemanya, la "Order of the Cedre du Liban" del President del Líban, entre d'altres. La seva experiència del cas de l'hostatge del Líban va ser publicada en format de llibre sota el títol de *Man without a Gun*.

43. JUSUF WANANDI. Co-fundador Centre for Strategic and International Studies (CSIS), Jakarta. Jusuf Wanandi és des de fa temps l'analista millor considerat d'Indonèsia i dels Estats Units sobre regionalisme del Sud-est asiàtic i política. Ocupa càrrecs de direcció al Consell de Cooperació per la Seguretat a l'Àsia Pacífic, el Consell de Cooperació Econòmica del Pacífic, el "Prasetiya Mulya Graduate School of Management" de Jakarta, i la Fundació de la Universitat "Panca Bhakti" a Pontianak (Kalimantan occidental). Dirigeix l'empresa que publica el *The Jakarta Post*, el diari en llengua anglesa més llegit a Indonèsia. És co-fundador del Comitè (Think Tank) més important d'Indonèsia sobre Afers Estrangers, i del "Centre for Strategic and International Studies". És coautor i coeditor de més d'una dotzena de llibres, d'entre ells "Europe and the Asia Pacific" (1998), "Security Cooperation in the Asia-Pacific Region" (1993), i "Asia and the Major Powers" (1988).

44. FRANK-JÜRGEN RICHTER. Director, Asia, World Economic Forum. Comença els seus estudis l'any 1990, i passa per la Universitat de Karlsruhe, Alemanya; la Universitat de Puebla, Mèxic; l'Institut National des Sciences Appliquées, França; l'École Supérieure de Commerce de Lyon, França; i obté el doctorat l'any 1993, a la Universitat de Tsukuba, Japó. Ha ocupat llocs de direcció a diverses multinacionals a l'Àsia i Europa. Des de l'any 2001, exerceix com a Director de l'Àsia, World Economic Forum, a Gènova. És autor de diversos llibres com ara: "Recreating Asia: Visions for a New Century" (2002), "China: Enabling a New Era of Changes" (2003) i "Asia's New Crisis: Renewal through Total Ethical Management" (2003). També ha publicat articles a diaris com: *International Herald Tribune*, *Asian Wall Street Journal*, i *Far Eastern Economic Review*.

45. Cineasta. Shekhar Kapur ha treballat com a actor i jurat de comptes (chartered accountant) però la fama li va venir com a director. Les seves pel·lícules *Masoom* i *Mr. India* van tenir molt bona crítica i van ser un èxit de públic tan a l'Índia com arreu del món. Es va introduir a l'àmbit internacional amb la seva pel·lícula *Bandit Queen*. Més tard, amb *Elizabeth* (rodada en anglès) va ser nominada amb 7 Oscars i 12 BAFTAs. Com a productor executiu va participar en *The Guru*, una comèdia de Universal Pictures que té lloc a Nova York i va tenir un gran èxit. També ha col·laborat amb Lord Andrew Lloyd per a la creació del musical *Bombay Dreams*, que es representa al West End londinenc amb força èxit. L'any passat s'estrenà la seva pel·lícula èpica *The Four Feather's*, de Miramax i Paramount Pictures. Actualment treballa en diversos projectes, d'entre ells una seqüela d'*Elizabeth* i la biografia de Nelson Mandela *Long Walk to Freedom*.

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

El I Diàleg Orient - Occident va comptar amb gairebé 2.000 participants. Les principals conclusions que se'n van poder extraure foren les següents:

- 1. Les societats actuals es caracteritzen pel creixement de la diversitat cultural; això planteja la necessitat i el repte de la tolerància.**
2. Rebuig als nacionalismes en bloc i a la teoria del xoc de civilitzacions de Samuel P. Huntington.
3. Els estereotips, el desconeixement i fins i tot en alguns casos la desconfiança representen barreres que han de ser corregides, i el diàleg és un instrument indispensable.
4. El diàleg entre civilitzacions pot ser també objecte de la creació d'institucions, instruments, mecanismes o fòrums específics, amb el doble valor de les pròpies accions o diàlegs que promouen i del seu efecte demostració, referència i contagi més enllà d'aquesta perspectiva/actitud.
5. Proclamació i afirmació dels "valors asiàtics" com a paradigma i alternativa de la suposada universalitat occidental.
6. Necessitat de buscar l'ètica de la globalització des del respecte als valors locals i de treballar conjuntament en la creació dels valors globals. Importància del paper de la Constitució Europea per a plasmar aquests valors.
7. Orient ha après d'Occident. Occident pot també aprendre d'Orient.
8. Compatibilitat entre Islam i Democràcia. Afirmació de l'existència d'un Islam dinàmic i tolerat, que propugna la democràcia, el pluralisme, la diversitat cultural i els drets humans.
- 9. És necessari construir un nou Dret Internacional amb la participació d'Orient i desenvolupar un Dret regional entre l'internacional i l'estatal, que ens porti a la superació de l'orientalisme i l'occidentalisme.**
10. Els mitjans de comunicació constitueixen un dels actors clau en la conformació dels valors compartits a l'era de la globalització.

El Diàleg Orient - Occident pretén servir d'instrument per a fomentar el diàleg entre cultures i donar suport a l'Aliança de Civilitzacions, tot atorgant un major protagonisme a Àsia en el debat sobre temes claus per a la seguretat internacionals, la pau mundial i el desenvolupament sostenible.

Per al director del diàleg, Rafael Bueno (2004)⁴⁶, el procés de globalització ha comportat, a més d'oportunitats, desafiaments enormes per a l'ésser humà, que requereixen solucions concretes, que siguin compartides per la societat civil i els governs, per tal de reforçar la seguretat humana i construir un món en pau. Bueno assenyala que, a través del diàleg i d'uns actors representatius, d'ambdós costats, podrem impulsar una presència més activa d'Àsia i Europa en el món globalitzat.

Una de les taules rodones més interessants i que es relaciona més directament amb la nostra recerca va ésser "Migracions i identitats: una visió intel·lectual des d'Orient i Occident". Es va centrar en els nous fluxos migratoris als quals porta la globalització, fluxos transformadors de les societats d'origen i d'acollida que plantegen alhora el doble repte del manteniment de la pròpia identitat i la construcció d'una nova i compartida. Entre els intel·lectuals que s'asseuran en la darrera taula rodona destaquen

Shekhar és membre actiu de la British Academy of Film and Television Arts i durant els últims tres anys ha participat com a jurat del premis "International BAFTA film and TV Awards". Ha estat conferenciant i participant regular al World Economic Forum a Davos i Nova York.

46. RAFAEL BUENO, director del Diàleg Orient-Occident. Rafael Bueno és director del Diàleg Orient-Occident des de la seva primera edició. També és director de Conferències, Seminaris i Estudis de Casa Àsia, institució en què treballa des del 2003. Entre els anys 2000 i 2003 va treballar com a investigador en el departament d'Economia i Ciències Polítiques d'INSEAD (a Fontainebleau i Singapur). Anteriorment va ser membre visitant de l'Institut d'Estudis sobre Seguretat de la Unió Europea a París, professor visitant en el Fairbank Center de la Universitat de Harvard i investigador associat de l'OTAN i de l'Institut de les Nacions Unides per a la Investigació en Desarmament (UNIDIR) a Ginebra. Va ser investigador visitant entre el 1995 i el 1997 a l'Escola Diplomàtica Xinesa (Col·legi d'Afers Exteriors) a Pequín.

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

l'escriptor indi Vikram Chandra⁴⁷, el director del Instituto Cervantes de Nova Delhi, Òscar Pujol, i a Fred Halliday, professor de relacions internacionals a la London School of Economics.

Segons Vikram Chandra (2004):

"Cal una visió instructiva del diàleg entre es cultures i civilitzacions anomenades sovint "occidentals" i "orientals" i, en especial, al diàleg respectuós i a la comprensió mútua. Els plantejaments maniqueistes tendeixen sempre a buscar enemics, i si s'escau a fabricar-los".

Òscar Pujol ens diu (2004):

"Al cap i a la fi, les cultures i les religions les viuen els éssers humans i tant la genòmica moderna com l'anàlisi rigorosa de la història i de la realitat actual tendeixen a mostrar que les diferències entre nosaltres són petites. La divergència sorgeix quan s'inciten al desconeixement recíproc com a medi de cultiu de conflictes que durant massa segles han suposat un cost enorme per a tota la humanitat".

Segons Joan Tugores i Ques⁴⁸ (2004) a mesura que avança el coneixement de totes les dimensions de les cultures humanes, més a prop és l'objectiu de "Pau a la terra a tots els homes de bona voluntat".

El diàleg "Diàleg Orient - Occident", organitzat per la Casa Àsia, va tenir **com a principals conclusions la necessitat d'incrementar el diàleg entre aquestes dues civilitzacions** i la recerca, en el marc de la globalització imperant, d'un nou model de desenvolupament econòmic, cultural i identitari amb més consciència social i mediambiental per al continent asiàtic, destinat a ser, segons els experts, la locomotora de l'economia mundial a partir del 2025.

El fòrum, que va reunir més de 35 ponents i 600 participants de l'1 al 3 de juliol, va ser el primer dels encontres que se celebraran tots els anys a Barcelona entre líders polítics, empresaris, ONGs i altres actors representatius dels diferents països de les dues civilitzacions, amb l'objectiu d' "entaular ponts de col·laboració i interculturals per a construir un món millor", segons va explicar la directora dels diàlegs del Fòrum, Mireia Belil, en la sessió de clausura.

Aquest acte va comptar amb les intervencions de la Premi Nobel de la Pau 2003, la iraniana defensora dels drets humans Shirin Ebadi, l'expresident de les Filipines, Fidel Ramos i l'exministre d'Afers Exteriors socialista que va negociar l'entrada d'Espanya a la Unió Europea, Fernando Morán, el qual va coincidir amb la majoria dels participants a refusar la teoria del xoc de civilitzacions de l'historiador nord-americà Samuel P. Huntington.

Fidel Ramos (2004) va sorprendre l'auditori al convidar-lo a descarregar-se el seu discurs de la pàgina web de la Casa Àsia (<http://www.casaasia.es/>), centrat en el tema de "com combatre el terrorisme fent front a la pobresa" i va pronunciar en el seu lloc una locució breu i senzilla, en la qual va convidar a abraçar - se a les persones presents com a exemple d'allò que ha de ser un encontre "entre l'Est i l'Oest".

47. Vikram Chandra (Nova Delhi, 1961) és bramari; o sigui, de la classe alta de l'Índia, l'única que ha produït escriptors i artistes en general. La mare, Kamna Chandra, és una notable guionista de Bollywood, indústria on també es guanyen les chapatis les seves germanes Anupama i Tanuja, i un cunyat. Chandra va créixer amb les històries explicades per dones de la seva família, i després va barrejar sense pudor la lectura de clàssics indis com Prem Chand i Manto, amb autors victorians --"sobretot Thackeray, però també Dickens"--; passant per Faulkner, Hemingway, T. S. Eliot, i tot el realisme màgic llatinoamericà. Va pensar que en el seu futur hi havia el cine i va encaminar els seus passos a la novaiorquesa Universitat de Columbia, finançant-se els estudis amb el sou d'informàtic en una asseguradora (va arribar a treballar al Zoo de Houston). Però un dia va descobrir l'autobiografia del coronel mestís James Sikander Skinner i li va canviar la vida. Inspirant-se en aquesta història, va escriure la novel·la La tierra roja y lluvia torrencial (1996). Després vindria Amor y añoranza en Bombay, llibre de relats en què ja apareixia el poli de Juegos sagrados.

48. Joan Tugores i Ques. (Palma de Mallorca 1953). Licenciado en Derecho (1975) y en Ciencias Económicas (1975) por la Universidad de Barcelona. Doctor en Ciencias Económicas(1980) por la Universitat de Barcelona. Profesor del Departamento de Teoría Económica desde 1977 y catedrático de Economía de la Universitat de Barcelona. Actualmente es el director del Master en globalización, comercio internacional y mercados emergentes. Entre otros cargos ha desempeñado los de: Decano de la Facultad de Económicas (1993-1998); Rector de la Universidad de Barcelona (2001-2005); Especialista en Economía Internacional ha publicado libros y artículos; Especialista en Economía Internacional ha publicado libros y artículos. Destaca: "Economía Internacional" (McGraw-Hill, 2005)."Economía Internacional: globalización e integración económica" (McGraw-Hill, 1ª Ed. 1993, 6ª Ed., 2006). También es autor de un libro de Economía para Bachillerato (Ed. Vicens Vives, 2005). Ha sido Presidente del Comité de Normativa y Ética Profesional del Colegio de Economistas de Cataluña. Publica regularmente en medios de comunicación general y especializada, como La Vanguardia y Expansión.

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

"Hem d'aprendre a escoltar, però també a actuar, perquè, al final de tota retòrica, l'ésser humà ha de buscar l'altre ésser humà", va sentenciar.

Per la seva banda, la Premi Nobel iraniana també va reflectir l'opinió de gran part dels ponents al destacar la importància d'aquest tipus d'encontres per donar a conèixer els musulmans que, davant la intransigència d'alguns governs i el fanatisme dels terroristes fonamentalistes "no representatius d'una religió que és sinònim de pau", defensen un "Islam moderat, democràtic i defensor dels drets humans". En la seva intervenció, Shirin Ebadi (2004) va sintetitzar una de les argumentacions més utilitzades durant el diàleg, en clara condemna a la política de l'administració Bush:

"la lluita contra el terrorisme no pot justificar la guerra i la violació dels drets humans". Segons la seva opinió, correspon als "musulmans de ment oberta" la tasca de demostrar a la població que les seves creences són compatibles amb la cultura democràtica". "Perquè uns terroristes interpretin malament l'Islam no podem pensar que tots els seguidors d'aquesta religió són fanàtics, —va asseverar— de la mateixa manera que pel fet que Israel no respecti les resolucions de l'ONU no direm que tots els jueus aprovin les accions del seu govern".

Al igual que ha succeït en altres diàlegs del Fòrum, la intervenció militar nord-americana a l'Iraq i el conflicte entre Israel i Palestina es van abordar amb més o menys intensitat durant les sessions, fins arribar al punt que el secretari del consell de l'Institut d'Afers Internacionals de Singapur i president de la primera sessió, Eric Teo (2004), va declarar sentir-se desil·lusionat pels resultats de l'encontre en aquest aspecte.

"Hem travessat el planeta per venir en representació d'una regió de 2.500 milions d'habitants, la majoria budistes. Si incloem l'Índia, som mig món, però vostès s'entesten a parlar de Bush i de l'Iraq. Hem de posar bombes perquè ens tinguin en compte?".

Les tres jornades de sessions, incloses en el bloc "Globalització i desenvolupament", es van dividir en sis blocs que van tractar les relacions Orient - Occident des de diferents vessants: econòmica, cultural i ètic - religiosa. L'objectiu d'aquest diàleg és "servir de plataforma per a afavorir la prevenció de conflictes polítics, econòmics o socials, tant internacionals com locals, reduir la desconfiança i afavorir l'entesa mútua, la tolerància i el diàleg mitjançant un intercanvi actiu d'idees, visions i aspiracions comunes", tal com defineixen els principis de la convocatòria.

En aquesta línia va ser, per exemple, el discurs de l'exprimer ministre de Malàisia, Mahathir bin Mohamad⁴⁹, durant la jornada inaugural, qui va subratllar que:

"globalització sense ètica és quelcom que no funciona en una època en la qual ens vanagloriem de ser civilitzats", per la qual cosa "espero que els observadors prenguin nota de les mesures que es parlin en aquest i altres fòrums futurs".

En la seva intervenció com a president del primer bloc, Eric Teo va senyalar que:

"a Orient hem après moltes coses d'Occident, però ara esperem que vostès puguin aprendre de nosaltres i aquest és un objectiu del diàleg".

Uns altres participants que van sintetitzar en les seves intervencions respectives algunes de les conclusions del diàleg van ser el director del Gabinet de Planificació Estratègica de la UNESCO, Hans d'Orville, el qual, després de fer una radiografia dels intercanvis culturals que ha promogut aquesta organització en els últims 50 anys, va remarcar **la prioritat de potenciar l'educació i el coneixement entre les dues civilitzacions**; i el professor de la Universitat de Texas, Philip Chase Bobbit, que va destacar la necessitat de crear un nou dret internacional que compti amb la participació dels estats orientals, la qual cosa no és possible si no es produeix **"un nou diàleg per a un nou món"**.

49. DR. MAHATHIR BIN MOHAMAD Primer Ministre de Malàisia (1981-2003) El Doctor Mahathir va començar la seva carrera política l'any 1945. Abans d'esdevenir el quart Primer Ministre de Malàisia el 16 de Juliol de 1981, va ocupar el càrrec de ministre d'educació, vice primer ministre i ministre de comerç. També el 1981 va ser nomenat President de "United Malays National Organization" (UMNO). El Doctor Mahathir és considerat com la persona que va fer passar l'economia malaia de purament agrícola a industrial, al mateix temps que elevava el país a la dissetena posició mundial respecte al comerç. Durant la crisi asiàtica de 1997/1998, Mahathir va saber resistir amb l'ajuda del Fons Monetari Internacional i va aplicar una fórmula de recuperació econòmica que encara avui és un model de triomf econòmic pel país. Sota la presidència de Mahathir, Malàisia ha ocupat un lloc important a l'àmbit polític internacional. Avui dia, Mahathir és president de la "Organisation of Islamic Conference" i el "Non-Aligned Movement", càrrecs que ocupa des de l'any 2003. Mathathir és també autor de diversos llibres sobre política malaia, globalització i l'Islam. Durant dues dècades, el Doctor Mahathir ha arribat a ser considerat un dels líders polítics més crítics i benivolent de l'escena política dels nostres temps.

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

En el terreny de l'economia⁵⁰, el debat va girar al voltant del creixement econòmic que han de seguir els països asiàtics: econòmicament viable, socialment just i mediambientalment sostenible, segons van coincidir la majoria dels participants. Entre les propostes, destaca amb força "el model econòmic de creixement en Xarxa" exposat per l'exdirector del Asia World Economic Forum, Frank Jürgen Richter. Aquest expert diu que "la globalització no ha de ser un procés de deslocalització i hegemonització, sinó una des-nacionalització de l'economia que ens faci veure que tots estem en el mateix vaixell i que per arribar a bon port cal la col·laboració de tots els actors implicats", i el compromís "dels governs i les multinacionals amb una visió social i a llarg termini". En aquesta línia, es van presentar també els models que representen l'APEC (Asia Pacific Economic Cooperation) i l'ASEM (Asia-Europe Meeting) com a referents de col·laboració voluntària entre 21 països de les dues bandes del Pacífic la primera, i entre la UE i 10 països asiàtics la segona.

Per la seva part, el cofundador del Centre d'Estudis Internacionals i Estratègics de Jakarta, l'indonesi Jusuf Wanandi, va demanar el suport al seu país com a model d'un Islam moderat" que està demostrant saber adaptar-se als valors democràtics i de creixement capitalista, per la qual cosa serà "fonamental per transmetre els valors de democratització a altres països de governs més radicals".

La Xina, futur motor de l'economia del continent asiàtic, i per tant del món, va ocupar també força espai del debat, però va ser el diplomàtic argentí i expert en Àsia, Carlos Moneta qui, —davant la pregunta d'un membre del públic: estem preparats per satisfer les necessitats de la Xina?— va saber resumir més bé el sentir general: "Hem fet de Dr. Frankenstein i ara la responsabilitat ha de ser compartida entre tots". Seguint en l'àmbit local, el professor sud-coreà Yoon Young-Kwan va propugnar un reenfocament global per part dels EEUU en les seves negociacions amb una Corea del Nord, potència nuclear, per aconseguir un nou sistema de relacions comercials entre les dues Corees, "que prengui com a referència la UE".

Per la seva part, la corresponsal de la CNN a Istanbul, Yasemin Congar, i el seu compatriota, Omer Taspinar, director del programa de Turquia de la Brookings Institution a Washington, van reclamar la entrada dels seu país a la UE, argumentant que és un anhel d'una gran part de la societat turca des del segle XIX i potser així la UE:

"no serà un club cristià, sinó un espai realment multicultural i pont entre els dos móns".

El problema de la homogeneïtzació i del perill d'una occidentalització imposada per la globalització també va centrar bona part dels debats. Els conceptes d'interculturalitat i multiculturalitat van ser una constant, que els ponents van defensar unànimement i que l'indonesi Jusuf Wanandi va representar molt bé amb la idea ja exposada en el títol de la seva ponència: "*Modernització vs. Occidentalització*". Aquest concepte es basa que, als països asiàtics, la adaptació necessària als avenços tecnològics per fer front als reptes de la globalització no ha d'implicar forçosament una adopció en paral·lel dels valors occidentals, és a dir, de les potències productores d'aquella tecnologia i dels esquemes de modernitat, sinó que poden dur a terme l'adaptació mantenint les característiques principals de les seves cultures respectives i les idiosincràsies nacionals.

Un altre punt de vista compartit va ser la necessitat que els països asiàtics tanquin definitivament les ferides del passat que existeixen entre Japó i la Xina o el Vietnam i Cambotja, i incrementin els llaços de col·laboració seguint el model de la UE. En aquest sentit es va manifestar, per exemple, l'expert en mitjans de comunicació asiàtics Willi Wo-Lap Lam, que es va mostrar partidari de la creació d'una mena de CNN realitzada pels països asiàtics per:

"comptar amb una visió més plural del món". De la mateixa manera, va remarcar que Europa és un exemple positiu d'haver sabut aprofitar la globalització per enriquir-se culturalment".

En relació a les qüestions d'ordre religiós⁵¹, el filòsof d'origen indi i professor de la Universitat de Califòrnia Joseph Prabhu⁵² va palesar també una idea, denominada religions interconnectades, que engloba els valors de l'ecumenisme, la multiculturalitat, la tolerància i el respecte envers totes les civilitzacions i les

50. Fem cinc cèntims dels temes econòmics, però no destaquem les paraules dels oradors ja que no són tan rellevants per la nostra recerca, encar que ens ajuden a construir i entendre la nostra visió del diàleg entre civilitzacions. N. de l'a.

51. També volem mencionar aspectes religiosos, doncs ens ajuden a entendre millor aspectes culturals i identitaris.

52. Joseph Prabhu, el filòsof d'origen indi i professor de la Universitat de Califòrnia, preconitza la idea denominada religions interconnectades, que engloba els valors de l'ecumenisme, la multiculturalitat, la tolerància i el respecte envers totes les civilitzacions i les seves religions. El concepte, tractat de forma diferent per altres filòsofs com el catalano-indi Raimon Panikkar, parteix de la base que "cap religió està en possessió de la veritat absoluta" ja que "són creacions humanes" i, per tant, "amb tots els seus defectes, però totes tenen en comú la recerca de la virtut".

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

seves religions i que es va preconitzar unànimement durant aquest diàleg. El concepte, tractat de formes diferents per altres ponents, com el filòsof catalano - indi Raimon Panikkar⁵³, parteix de la base que "cap religió està en possessió de la veritat absoluta" ja que "són creacions humanes" i, per tant, "amb tots els seus defectes, però totes tenen en comú la recerca de la virtut".

Davant la divisió entre la religió i la secularitat, imposada pels principis de la Il·lustració, aquest pensador indi reivindica que "cal que estiguin separades, però coexistir, sense que impliquin una disjuntiva" ja que, lluny del dogma i de les ideologies, el paper de la religió és el d'ajudar-nos a comprendre la dimensió espiritual de l'home i la seva interrelació amb el cosmos". Com a creació humana, "totes les religions són parcials, oferint-nos cares múltiples de la veritat", per la qual cosa Joseph Prabhu defensa aprofitar les oportunitats que ens brinden cada una per aprendre i assolir la saviesa, alhora que som plenament conscients que "la diferència no és una amenaça, sinó que enriqueix" i que, lluny dels radicalismes, els prejudicis i la intolerància, hem d'entendre que "l'altre no és una amenaça, és un amic en el camí que volem recórrer en la recerca de la veritat, la virtut i el coneixement".

Les principals conclusions d'aquest diàleg van ser que cal incrementar aquest tipus d'encontres interculturals i que és possible una globalització en la qual els països asiàtics puguin modernitzar-se sense haver d'occidentalitzar-se, és a dir, mantenint els trets culturals propis en el marc d'un món cada cop més multicultural.

La diversitat cultural és un dels principals patrimonis de la humanitat i com a tal ha de ser protegida i valorada. La globalització, a través de les seves manifestacions diverses, ens ha acostat a la diversitat, tant en els aspectes positius, com en els que poden generar conflictes culturals. A través de l'educació s'ha d'aprendre a respectar l'Altre, a reconèixer les identitats múltiples i la riquesa de la diversitat lingüística.

Les principals conclusions d'aquest diàleg van ser que cal incrementar aquest tipus d'encontres interculturals i que és possible una globalització en la qual els països asiàtics puguin modernitzar-se sense haver d'occidentalitzar-se, és a dir, mantenint els trets culturals propis en el marc d'un món cada cop més multicultural.

4.3. Segona edició: Diàleg entre cultures Orient- Occident

La segona edició del Diàleg Orient Occident va tenir tindrà lloc al CaixaForum els dies 16 i 17 de novembre de 2005. Els objectius del Diàleg Orient Occident són els següents:

- I. Promoure l'Aliança de Civilitzacions entre Orient i Occident.
- II. **Promoure els intercanvis d'Espanya i Europa amb Àsia** en àmbits com ara la política, l'economia i **la cultura** i donar una visibilitat més gran a la seva dimensió global mitjançant la creació d'un fòrum permanent per al Diàleg entre Orient i Occident a Barcelona.
- III. Contribuir al progrés dels països i pobles que formen Orient i Occident a través d'una entesa mútua més gran i desenvolupar una cooperació activa, constant i igualitària entre tots dos per a l'aprofundiment de la democràcia, l'eradicació de la pobresa i la cooperació internacional a favor d'un globalització més justa a través del multilateralisme eficaç.

Les reflexions i el diàleg se centraran al voltant als tres temes:

53. Mark Raimon Panikkar i Alemany (Barcelona 1918) és un filòsof i teòleg català que desenvolupa una filosofia interreligiosa i intercultural, amb una nova obertura respectuosa al diàleg amb altres subjectes i tradicions no-occidentals. La seva filosofia té com a objectiu transformar la nostra civilització, que està determinada per un sistema occidental imposat com a una única alternativa. El seu pensament és un punt de trobada entre Orient i Occident. En la seva obra convergeixen múltiples realitats: la realitat humana amb el seu múltiple origen hindú-cristià, la realitat acadèmica i intel·lectual interdisciplinària, però també intercultural i interreligiosa. D'aquí, la importància que en el seu pensament té el diàleg. Una de les exigències fonamentals és la coincidència en un mateix llenguatge. Té un llenguatge ric, plural i obert, on les paraules no són mers termes conceptuals, objectius i unívocs, sinó veritables símbols. Entenent al símbol com a l'expressió de la realitat, i així, la paraula (simbòlica) expressa l'arquetip mateix de la realitat simbolitzada. No és un vocable objectiu i intemporal; sinó temporal, compromès i que expressa el seu propi significat. Per a Panikkar la realitat és sempre més rica que qualsevol teorització o conceptualització seva. Tot concepte és una parcialització, i aquesta és inevitable en l'evolució dels múltiples universos culturals.

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

I. Diàleg entre cultures / Aliança de Civilitzacions

II. Racisme i xenofòbia

III. La democràcia com a punt de trobada: instruments i mecanismes regionals per protegir i promoure la democràcia.

Des d'aquesta recerca creiem que es força interessant seguir els passos engegats que ens poden servir com a referents conceptuals per la nostra tasca educativa.

La segona edició d'aquest fòrum va comptar amb la presència de destacades personalitats de l'àmbit polític, acadèmic i intel·lectual tant europees com asiàtiques. La segona edició del Diàleg Orient-Occident va incorporar com a principal temàtica la proposta que el president del govern espanyol, José Luís Rodríguez Zapatero, va fer durant la 59 Assemblea general de les Nacions Unides el setembre de 2004 a favor d'aquesta iniciativa: l'Aliança de Civilitzacions entre el món occidental i el món àrab i musulmà. Els altres dos temes que centraran el debat d'aquest fòrum són el Racisme i la Xenofòbia i la Democràcia com a punt de trobada.

Ion de la Riba en la presentació dels diàlegs del 2005 va destacar la importància del diàleg Orient-Occident, doncs és una porta oberta a altres diàlegs tant necessaris com el Diàleg entre Amèrica Llatina i Àfrica. I sense cap dubte és Espanya qui té la clau per obrir aquesta porta. A continuació citem un breu resum⁵⁴ de les seves paraules -hem transcrit només les idees exposades que ens semblen d' especial rellevància per la nostra recerca- :

"Ha habido un Diálogo Este-Oeste en la época de la guerra fría que dio paso después a un Diálogo Norte-Sur del mundo desarrollado a un mundo en desarrollo y al final rescatamos de nuevo el concepto Oriente-Occidente con connotaciones muy distintas a las que pudieron dar en su momento Rudyard Kipling que dijo que Oriente y Occidente nunca se encontrarían o Eduard van Goethe que dijo lo contrario, que Oriente y Occidente estaban llamados a encontrarse....**El Diálogo entre Culturas, la Alianza de Civilizaciones, tienen además su origen y creo que también es importante mencionarlo en la iniciativa del Gobierno de Irán.** Casa Asia mantuvo durante varios años desde su nacimiento, encuentros en Teherán, en Madrid, en Barcelona, en Toledo incluso sobre el Diálogo de Culturas y de Civilizaciones con Irán....El año pasado estuvo aquí Shirin Ebadi, premio Nóbel de la Paz, en un contexto además muy difícil, el de la guerra de Irak, en el que dijo que no son las civilizaciones ni las culturas las que están en conflicto o las que están en guerra sino que las guerras y los conflictos los encadenan los gobiernos y que, en último término de la política, hay que llevar la responsabilidad de las guerras y de los conflictos y no extrapolarlo y hablar de guerras de religión o guerras de civilización. Creo que las palabras de Shirin Ebadi apuntan en la buena dirección porque devuelven a la política una responsabilidad última en estos conflictos y en otros que tiene el mundo, el subdesarrollo, las pandemias, el terrorismo, sin mezclar conceptos. Yo creo que es peligroso entrar en conceptos de religión, de cultura o de civilización, hablando de guerras. Las guerras, como decía Shirin Ebadi, las definiciones de los ejes del mal, son cuestión de gobierno, son cuestión de política..."

Pues, no olvidemos que Asia es un mosaico de culturas y de religiones y que, a menudo cuando se habla del mundo musulmán y se apunta al islam como problema, se olvida que existe un islam en Asia que convive con otras religiones y con otras culturas de forma muy distinta: en Malasia, en Indonesia, en Singapur, etc. ... **El hablar de Oriente y Occidente por otro lado para Casa Asia, nunca ha supuesto la exclusión, si no todo lo contrario:** el hablar de América Latina y hablar de África. América Latina, afortunadamente, no encuentra los problemas de África, que se ve relegada en muchos foros internacionales, (se habla del problema africano), y nosotros hemos querido que en este Diálogo, participen destacados ponentes de América Latina y Asia. **Para Asia Oriental, es evidente que España es un país importante por sus vínculos con América Latina. Para Casa Asia también lo es, tenemos ya cinco jornadas sobre triangulación América Latina-Asia...**

Y por otro lado, para un país como España, la relación con África resulta naturalmente inevitable y se están poniendo también en marcha conferencias como la euroafricana sobre inmigración y un apoyo importante a un plan África del Gobierno. ..

54. No realitzem la traducció, doncs és obvi el domini de les dues llengües per part de l'autora i tanmateix defensem la mostra de documents, tant bibliogràfics com filmogràfics, en la seva versió original. (N. de l'a)

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

En Occidente, sempre hemós tenidó presente una idea del progrés lineal y de la evoluci3n humana. Hoy incluso las teorías evolucionistas de Darwin ahora se ven cuestionadas por fundamentalistas cristianos. En Oriente, hay una idea en algunos puntos diferente de esta idea del progrés. El hinduismo, por ejemplo, habla de una relaci3n circular del progrés y del tiempo y ahora estaríamos viviendo eso que ellos llaman el Kaliyuga es decir, una 3poca de decadencia o de cuestionamiento de lo existente: de las religiones de las instituciones y de la forma de hacer polítca...

Evidentemente, el desarrollo econ3mico de Asia da muestras a Occidente de que nuestra idea de bienestar y del estado de bienestar no tiene por que ser exclusiva creaci3n del mundo occidental como los derechos humanos tampoco lo son. Asia se ha desarrollado econ3micamente de manera prodigiosa y podría ser la soluci3n en el sentido de que una colaboraci3n Oriente-Occidente para el desarrollo, por ejemplo en Áfrca, daría salida a muchos de los problemas que tienen los africanos y de alguna forma China y Asia se están interesando ya en un comercio y desarrollo con zonas de América Latina y África, evidentemente por razones de materias primas y energía pero creo que ése es uno de los puntos que deberíamos tratar también, **si hay una convergencia de Oriente y Occidente de los países más desarrollados por hacer posible una salida de este callej3n en el que se encuentra la humanidad:** en delitos medioambientales, en falta de desarrollo para la poblaci3n, en pandemias como la malaria o el sida..

Y por lo tanto, **cuando estamos hablando del Diálogo Oriente-Occidente, no lo estamos haciendo de cuestiones alejadas geográficamente de nosotros, si no de cuestiones muy próximas, pues Asia y Oriente están ya en Europa por vía de la inmigraci3n.** El Alcalde de Barcelona sabe bien que Asia está entre nosotros. Existe una importante comunidad pakistaní de Bangladesh, de la India, de Filipinas en esta ciudad. Y que Casa Asia no solamente habla de esa Asia geográficamente lejana si no que colabora diariamente con las comunidades de esos países en Barcelona y, en general, en toda España.

4.4. Tercera edici3: Diàleg entre cultures sobre democràcia

La tercera edici3 del Diàleg Orient Occident va tenir lloc a la seu de Casa Àsia els dies 23 i 24 de octubre de 2006. Els objectius del Diàleg Orient Occident van ésser els següents:

- I. Promoure el Diàleg entre cultures entre Orient i Occident i servir com a instrument per l'Aliança de Civilitzacions.
- II. Promoure els intercanvis d'Espanya i Europa amb Àsia a àrees com la política, la economia i la cultura i donar una major visibilitat a la seva dimensi3 global mitjançant la creaci3 d'un f3rum permanent per al Diàleg entre Orient i Occident en Barcelona.
- III. Contribuir al progrés dels países i pobles que conformen Orient i Occident a través de un major enteniment mutu i desenvolupar una cooperaci3 activa, constant e igualitària entre ambd3s per a l'aprofundiment de la democràcia, la eradicaci3 de la pobresa i la cooperaci3 internacional a favor d'una globalitzaci3 més justa a través del multilateralisme eficaç.

Les reflexions i el diàleg, en aquesta tercera edici3- es van centrar al voltant dels següents quatre temes:

- I. Drets de la dona i empoderament
- II. Diàleg entre cultures sobre democràcia
- III. Valors universals, religi3 i drets humans
- IV. La ciutat, espai de convivència global.

Aquest any el Diàleg Orient- Occident destaca la importància d' embastir un discurs contra els fonamentalismes que cada cop prenen mes rellevància.

Jordi Hereu, alcalde de Barcelona i el president de Casa Àsia, Ion de la Riva, director general de Casa Àsia i ambaixador en missió especial per Àsia - i Pasqual Maragall, president de la Generalitat de Catalunya varen coincidir en la presentaci3 de la tercera edici3 del Diàleg, enfront la necessitat de trobar un nou discurs contra la tensió social envers els enfrontaments religiosos com la cancel·laci3 de l'òpera de

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

Berlín o les caricatures de Mahoma. A continuació citem un breu resum⁵⁵ de les seves paraules -hem transcrit només les idees exposades que ens semblen d' especial rellevància per la nostra recerca-:

"La Alianza de Civilizaciones, desde la que nació la iniciativa del Diálogo Oriente-Occidente, quiere dar luz a **una visión ilustrada que evite la confusión de conceptos rechazando el maniqueísmo y el bipolarismo para acercar las diferentes culturas del mundo**. El objetivo de estas jornadas es no quedarse en un discurso vacuo sino, como señala el título de esta edición, proponer una "llamada a la acción". En esta línea, Ion de la Riva no cree en el conflicto de civilizaciones que van a la guerra, sino en una democracia que puede unir oriente y occidente y ser nuestro mejor valor. El diálogo como forma de entendimiento y acercamiento mutuo se erige, para De la Riva, como una forma de rechazar la "banalización del mal" que los fundamentalismos de oriente y occidente quieren imponer en su ideología cultural, religiosa y social...

El alcalde de Barcelona, Jordi Hereu, ha destacado por su parte el valor del Diálogo como foro de reflexión permanente para combatir una ignorancia cultural que sólo produce miedo, por ese motivo el Diálogo debe generar un debate que despierte la voz y la conciencia mundial.

Finalmente el president de la Generalitat de Catalunya, Pasqual Maragall, ha reconocido la necesidad mundial de disponer de iniciativas como el Diálogo y la Alianza de Civilizaciones para **no olvidar ni perder "el acento y la diversidad" en un mundo globalizado**. Para el president, "a menudo sólo se llega a aquello concreto y particular desde lo más universal, como los derechos humanos, y a su vez desde lo pequeño se puede conseguir una aproximación a lo genérico, a lo universal". Por último ha destacado que **oriente y occidente se necesitan mutuamente**, aunque en algunos aspectos se esté produciendo un retroceso en el "entendimiento".

De totes les taules rodones que és van realitzar la més ressenyable pels nostres interessos de recerca i de conceptualització va ser la taula rodona Les democràcies han de processar les diferències dins de la multiculturalidad.

L' expresident de Xile, Ricardo Lagos, ha ressenyat la importància de:

"procesar la diversidad" en la democracia para, de esta forma, llegar a una democracia global que responda a los objetivos que se marca la mayor parte del mundo. Para procesar esta diversidad, Lagos señala que no debe haber **"ninguna cultura, religión o civilización que pueda sentar cátedra"** ya que, además, **siempre hay que desconfiar de "paradigmas absolutos"**. La función de la Alianza de Civilizaciones, debe centrarse en la contribución de un marco conceptual para compartir valores y experiencias comunes y conversar de forma transparente. De esta manera se conseguirá un avance necesario hacia la acción ya que cada día existe más un "diálogo de sordos" donde la diversidad se complica y las reglas desaparecen.

Vigdís Finnbogadóttir, ex presidenta de Islandia, ha alertat de:

"la identidad peligrosa es la que no compartimos" estableciendo su discurso en el diálogo como la única vía hacia la paz mundial. Finnbogadóttir cree que la ignorancia nos lleva a quedarnos con lo nuestro ya que entonces somos más temerosos" y por ese motivo "hay que introducir diversas culturas en la vida de cada uno". "no forzar a la democracia a aquellos países que no lo deseen" buscando un diálogo abierto entre todos los actores mundiales. **Para conseguir una sociedad integradora y multicultural, ha proseguido Finnbogadóttir, se deben enseñar, aunque suene utópico, los valores de igualdad, libertad y fraternidad para que cada nueva generación tenga el sueño de cambiar el mundo.**

A continuació, Cassam Uteem, ex presidente de la República de Mauricio, s'ha centrat en la seva experiència al seu país:

"Ha ejemplificado el proceso de convivencia de la diversidad cultural que ha vivido satisfactoriamente su país como un posible camino para la mayoría de países del mundo, ya que cada día existen menos "países homogéneos". Para Uteem aceptar el multiculturalismo "desde la voluntad política" implica libertad de elección, la cual cosa que fomenta la democracia y la igualdad, contraponiéndose a otras democracias que utilizan "la tiranía de la mayoría". Mauricio conviven iglesias, mezquitas y templos budistas y otro sinfín de religiones y etnias gracias al papel de un estado laico que busca "la unidad desde la diversidad de lengua, etnia y religión". Uteem ha apun-

55. No realitzem la traducció, doncs és obvi el domini de les dues llengües per part de l'autora i tanmateix defensem la mostra de documents, tant bibliogràfics com filmogràfics, en la seva versió original. (N. de l'a)

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

tado que **"sin laicismo no hay libertad" ya que es la única manera de gestionar el pluralismo social.**

Tanmateix volem destacar la taula rodona que els joves van organitzar en referència a l'Aliança de Civilitzacions. Així Raül Jiménez, director del C'MUN (Catalonian Model United Nations), ha obert la taula presentant el treball que han realitzat els joves que formen part de Nacions Unides. Per ell, l'aportació que fan els joves ha de ser presa molt seriosament, ja que són ells els que tenen la clau "ja que el futur passa per les seves mans.

Katharina Mclarren, presidenta del Comité Ad-Hoc per la Alianza de Civilizaciones del C'MUN, ens ha parlat de que ja cal passar a l'acció en temes com migració, educació i mèdia.

Mclarren ha insistit en la importància de:

"introducir un "pensamiento crítico" en la educación y enseñar también en las escuelas a utilizar los medios de comunicación. Esta propuesta para promover un "pensamiento crítico, con capacidad autónoma" pasa por cambiar la forma de educar a través de "la cultura del prestigio" por una nueva forma que "analice la cultura de masas" en la nueva sociedad de la información".

Una altra taula rodona a tenir en compte va ser Els valors universals han de prevaldre enfront qualsevol societat, religió o cultura.

Òscar Pujol, especialista en l'Índia i director de Programes Educatius de Casa Àsia, ha emfatitzat la seva proposta:

"por la existencia de ciertos valores universales que, reconociendo la diferencia, establezcan lazos de unión entre las diferentes culturas y religiones del mundo. No creer en la existencia de ciertos valores universales puede conllevar, según Pujol, a un "laissez-faire peligroso". Pujol ha propuesto un sistema ético a diferentes niveles que pueda gestionar la diversidad a través de una triple ética: **"la macroética referente a los valores universales, la mesoética, correspondiente a los estados-nación y religiones y finalmente una microética, aplicable a pequeños grupos"**. Ha destacado el actual resurgimiento de la figura de Gandhi en la India con su concepto de la no-violencia, la desobediencia civil a través de la resistencia pasiva. "No hay que valorar las sociedades sólo a través de su PIB, sino que hay que valorar y promocionar un civismo universal a través de la hospitalidad, la solidaridad, la compasión e incluso la ternura". El papel de las religiones "no como teísmo sino como vía de conocimiento" a través de un "secularismo democrático que sea guardián ante el absolutismo". Para Pujol, la religión "pretende dar satisfacción al dolor vital y contribuye al civismo ya que valores universales y religión son compatibles".

A continuació, Kwok Kian Woon, professor associat i catedràtic associat de la School of Humanities and Social Sciences de Nanyang Technological University (Singapur), ha señalat:

"la importancia que los países occidentales están dando al diálogo de civilizaciones después de los atentados del 11 de septiembre de 2001. La especificidad, según Kian Woon, es básica en este nuevo panorama mundial ya que aunque los "derechos humanos son uno de los mayores logros de la humanidad basados en la creencia de la dignidad humana" **hay que observar cada "contexto cultural concreto porque universal y particular no se excluyen"**. Kian Woon ha criticado una globalización como arma de doble filo ya que a pesar de la "interdependencia electrónica" no existe ninguna "interdependencia moral o de valores", lo cual puede llevar a la fragmentación cultural. Para Kian Woon **el choque de civilizaciones es, en todo caso, "un choque de definiciones ya que las civilizaciones no son monolíticas, y responden a una diversidad social, cultural y religiosa"**.

Per la seva part, Eric Hyer, professor del Departamento de Ciències Polítiques de la Brigham Young University (EEUU) ha comparat:

"la situación que vive la libertad de credo en su país, Estados Unidos, y la situación de la República Popular de la China, país donde ha vivido diversos años. Hyer ha planteado la "delgada línea" que existe a menudo entre la "práctica libre y individual de las religiones" y el "orden social". Según Hyer es necesario mantener un orden social **"que asegure la tolerancia permitiendo a cada uno su propia práctica religiosa frente a la sociedad como conjunto"**. Ante estas dificultades filosóficas, Hyer ha propuesto la "separación total de gobierno y estado" en todos los países del mundo para poder disminuir el riesgo de conflictos entre sociedades del mundo".

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

Finalment, Pan Guang, director i professor de la Shanghai Academy of Social Science (RP China) i membre del Grup de Alto Nivel de Naciones Unidas sobre la Alianza de Civilizaciones ha remarcat:

"que el mundo debe "perpetrar políticas económicas, analizar las tensiones políticas y religiosas y estudiar los medios de comunicación, la educación o fenómenos como la migración". Guang ha señalado los diversos puntos calientes en los que el diálogo y el acercamiento deben hacer especial hincapié como la diferencia Norte-Sur, las disputas históricas de religión, los medios de comunicación y la libertad de prensa, Internet, la emigración y sus desequilibrios o los intercambios culturales educativos. Guang ha definido el mundo globalizado como una "diversidad de civilizaciones" donde "el colorido es un motor de progreso" aunque, sin embargo, se producen "visiones unilaterales y conflictos deliberados ante los que hay que tomar medidas preventivas y corregir palabras y hechos". Según Guang, **"civilizaciones y culturas reflejan el patrimonio de la humanidad y se solapan, no hay jerarquías, y por ese motivo hay que establecer líneas de conexión buscando la cooperación de todos los países"**. Conflictos deliberados ante los que hay que tomar medidas preventivas y corregir palabras y hechos". Según Guang, "civilizaciones y culturas reflejan el patrimonio de la humanidad y se solapan, no hay jerarquías, y por ese motivo hay que establecer líneas de conexión buscando la cooperación de todos los países".

4.5. Quarta edició. La seguretat humana en la globalització.

La quarta edició del Diàleg Orient - Occident va tenir lloc a Barcelona els dies 21 i 22 de novembre de 2007.

El Diàleg Orient - Occident va arribar a la seva quarta edició amb l'atenció posada en la dimensió de la seguretat humana en la globalització. A través de quatre taules rodones, destacats acadèmics, intel·lectuals i polítics van analitzar temes d'actualitat vinculats amb aquests dos eixos conceptuals del diàleg, com són el debat nuclear, les migracions i les identitats, la veu dels joves i el paper de la dona en els conflictes del segle XXI. Un any més, el fòrum va mantenir el seu compromís a favor de l'Aliança de Civilitzacions i per això va tenir com a convidat d'honor a Jorge Sampaio, alt representant del Secretari General de les Nacions Unides per a l'Aliança de Civilitzacions i expresident de Portugal, que realitzarà el discurs inaugural.

Aquesta quarta edició centrarà les seves reflexions entorn als temes de la seguretat humana i la globalització. El Diàleg Orient - Occident continua amb la seva tasca en favor del diàleg i l'enteniment entre cultures, a través del seu decidit compromís amb l'Aliança de Civilitzacions.

El procés de globalització en el qual ens trobem ha produït sense dubte grans oportunitats per a l'ésser humà però també problemes i incerteses com ens demostren les noves amenaces a les quals ens enfrontem en aquest segle XXI. Conseqüentment, és imperatiu buscar respostes per a reforçar la seguretat humana i crear estructures i xarxes que permetin que els problemes ja globals als quals ens enfrontem tinguin també solucions concretes compartides per la societat civil i els governs, més enllà de les nostres cultures i de les nostres diferències.

Per a analitzar la dimensió de la seguretat humana en la globalització, el Diàleg Orient - Occident 2007 ha organitzat 4 taules rodones que tractaran aquesta qüestió des de diferents perspectives:

- I. Les dones per la pau i pel desenvolupament sostenible
- II. Energia i lideratge democràtic: el debat entorn a la seguretat humana
- III. El debat nuclear

IV. Migracions i identitats: una visió intel·lectual des d'Orient i Occident.

D'aquestes quatre taules rodones nosaltres remarquem la quarta: Migracions i Identitats: una visió intel·lectual des d'Orient i Occident. El moderador va ésser Enrique Ojeda director de la fundació de les tres cultures. Va presentar aquest tema destacant la seva preocupació sobre la immigració i la identitat dels països receptors que sovint semblen preocupar-se per la ciutadania.

Fred Halliday, professor de relacions internacionals en la London School of Economics, insisteix:

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

"hoy en día tenemos la idea de que la identidad es algo fijo, monolítico, que tiene consecuencias y es causa de ideas políticas. Sin embargo, deberíamos ser "metodológicamente más duros" y comprender que **cada persona tiene identidades múltiples, que van cambiando en función del contexto político y social**. De todas maneras, la sociedad actual ha caído en un "determinismo cultural" de comportamiento cultural-social que se ha de evitar, en opinión de Halliday. La cultura, inevitablemente, tiene consecuencias de "solidaridad emocional" entre personas de diferentes comunidades que comparten el mismo idioma o rasgos culturales, y eso puede tener consecuencias políticas. La religión, según Halliday, puede legitimar dictaduras políticas, defender los derechos humanos, la igualdad entre hombres y mujeres, pero no da prescripciones políticas o económicas de ningún tipo. Al igual que los idiomas, da recursos con los que construimos lo que queremos construir: "no se puede buscar la respuesta en los textos religiosos". Halliday concluyó que en política internacional los intereses materiales y de seguridad resultan mucho más importantes que la cultura, **"la cultura es algo necesario, pero flexible"**.

El director de l'Institut Cervantes en Nueva Delhi, Óscar Pujol inicia la seva ponència afirmant:

"al igual que numerosos especialistas internacionales, que "lo que lleva al terrorista a poner una bomba es un grave problema de identidad", por lo que la ecuación entre migración, que produce problemas de identidad, y estos problemas de adaptación, posteriormente genera todo tipo de extremismo. Pujol se pregunta **por qué la inmigración provoca problemas de identidad y, entre otros motivos, destaca el abandono de los antiguos lazos sociales, la disonancia contextual, es decir, la discrepancia entre el país emisor y el país receptor**. La aculturación, según Pujol, es la respuesta psicológica a un estímulo, lo que provoca al inmigrante a acercarse - adaptarse e integrarse-, ir en contra, -rechazo y segregación-, o apartarse, cuando el individuo no se siente parte de la cultura emisora ni de la receptora. Actualmente, se ha pasado de una sociedad colectivista a una sociedad individualista, donde se promueve la conciencia del yo, frente a la conciencia del nosotros. En este sentido, Pujol afirma que es **"necesaria" una tercera vía en la que se cimienten las bases de un sujeto pluricultural, que va más allá de la contradicción histórica entre sujeto individualista y sujeto colectivista"**.

Per finalitzar l'escriptor indi Vikram Chandra va considerar:

"que se ha convertido en un lugar común afirmar que "los inmigrantes no tienen identidad", por lo que son susceptibles a ideologías peligrosas y radicales. **"Los seres humanos nos reconstruimos constantemente vivamos donde vivamos"**. Chandra señaló que, en su opinión, la identidad no es el problema principal, sino que cada individuo se ha de cuestionar si la ciudad en la que se despierta encaja con esa ciudad tantas veces llamada "casa".

4.6. Cinquena edició: Nous actors, Noves dinàmiques.

Des del 2004, el Diàleg Orient - Occident convida anualment a un grup de polítics, entre ells ex caps de l'Estat i de Govern, a destacats experts internacionals, intel·lectuals, representants d'organitzacions no governamentals, i de la societat civil d'Orient i d'Occident per debatre sobre els problemes i desafiaments locals i globals i aportar solucions concretes a aquells que amb més força estan transformant el sistema internacional.

Wu Jianmin, expresident de la China Foreign Affairs University i expresident de l'Oficina Internacional d'Exposicions, o Lucita Lazo, exdirectora regional del Fons de Desenvolupament de les Nacions Unides per a la Dona (UNIFEM) per al sud-est asiàtic i exsubsecretària de Treball de les Filipines, entre d'altres, debateran sobre els problemes i reptes globals i locals i hi intentaran aportar solucions concretes.

Entre els objectius del Diàleg Orient - Occident està promoure una major participació i repercussió d'Àsia en els diàlegs interculturals i en les iniciatives concretes existents. Per aquest motiu, el Diàleg Orient - Occident promou l'enteniment mutu, el respecte per la diversitat i accions comunes pel desenvolupament sostenible i la pau mundial. Aquesta iniciativa vol fer d'eina pels Objectius del desenvolupament del Mil·lenni i la Aliança de Civilitzacions de les Nacions Unides.

Un any més, Casa Àsia presenta el Diàleg Orient- Occident, aquesta vegada amb el títol "Nous actors, noves dinàmiques". En la seva cinquena edició, el Diàleg centrarà la seva atenció:

I. L'auge dels nous actors internacionals, en especial de la Xina i l'Índia.

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

II. La igualtat de gènere a Àsia.

III. La diversitat cultural i el diàleg intercultural des d'una perspectiva històrica.

IV. Àsia en el Mediterrani i els nous ponts a través d'Àfrica.

V. El regionalisme i l'interregionalisme a Àsia i Europa seran alguns dels temes que es tractaran a les taules rodones.

La sessió inaugural comptarà amb les ponències de l'exministre d'Informació del Consell d'Estat i degà de l'Escola de Periodisme de la Renmin University, Zhao Qizheng, l'exmodel bengalí i Artista per la Pau de la UNESCO, i Bibi Russell.

El Diàleg Orient - Occident continua amb el seu treball a favor del diàleg com a base imprescindible de comprensió entre cultures. En aquesta 5ª edició, es celebrarà a Córdoba en el marc del Diàleg Orient - Occident la Taula rodona: "Diàleg entre cultures des d'Àsia. Interculturalitat i Desenvolupament. Una mirada des d'Àsia".

La joventut tindrà un paper destacat per mitjà de la participació de joves d'Orient i d'Occident en una sessió co-organitzada amb la Associació per les Nacions Unides a Espanya (ANUE).

Aquesta cinquena edició del Diàleg Orient - Occident emmarcada en l'Any Europeu per al Diàleg Intercultural és producte de la col·laboració entre prestigioses institucions com UNESCO⁵⁶, la Fundació Tres Cultures⁵⁷, la Fundació Àsia-Europa⁵⁸ (ASEF), la Fundació CIDOB⁵⁹, l'Institut Europeu del Mediterrani⁶⁰(IEMED), el Club de Madrid i el suport de l'Ajuntament de Barcelona. Com en edicions anteriors, aquestes jornades pretenen servir com a instrument per a fomentar el diàleg entre cultures i a favor de l'Aliança de Civilitzacions, atorgant un major protagonisme a Àsia en el debat sobre temes clau per a la seguretat internacional, la pau mundial i el desenvolupament sostenible. La continuïtat i el suport institucional del Diàleg Orient - Occident posiciona a Barcelona com a ciutat de diàleg intercultural, en què Àsia té un paper destacat any rere any.

El Diàleg Orient - Occident destaca la diversitat com a instrument per construir la pau.

La V edició del - Diàleg Orient - Occident, celebrada els dies 28 i 29 d'octubre, era una 'cita imprescindible' per a Jordi Hereu, alcalde de Barcelona:

'Orient vol sentir més a prop la veu d'Europa', ha explicat en l'acte d'inauguració del Diàleg, ja que 'tenim més interessos que ens apropen, que no conflictes que ens allunyen'. Amb aquestes paraules Hereu ha destacat la necessitat d'establir una agenda d'acció comuna amb els països asiàtics creant, d'aquesta manera, una nova dinàmica en el sistema internacional. **'La Xina i l'Índia estan canviant les regles del panorama actual', continuava, 'un panorama on Orient i Occident han d'estrènyer els seus vincles'**.

Precisament, l'emergència de la Xina i l'Índia en l'esfera internacional ha estat el tema de sortida del Diàleg, 'dos gegants que han abraçat l'economia de mercat i la globalització', en paraules de Jesús Sanz, director general de Casa Àsia. 'Tenen models d'inversió diferents', continuava Sanz, 'però els dos són un revulsiu en el mercat laboral i generen il·lusió de cara al futur en la seva gent'.

José Eugenio Salarich, director general de la Política Exterior per a Àsia i Pacífic del Ministeri d'Afers Exteriors i de Cooperació, no hi podia estar més d'acord ja que, segons ell, 'la Xina i l'Índia marcaran un nou concepte de relacions internacionals, juntament amb Corea'. 'Junts poden reorganitzar l'ordre mundial', ha explicat Salarich, 'i Espanya té molt d'interès en poder participar-hi'.

Per la seva part, Zhao Qizheng, exministre de l'Oficina d'informació del Consell d'Estat i degà de l'Escola de Periodisme de la Universitat del Poble de la Xina, ha destacat el factor cultural com a base de la normalització econòmica del món.

"L'intercanvi cultural entre Orient i Occident es basa en la mentalitat, els costums, la visió del món, la ideologia i el model social", explicava Qizheng, i per tant, **'ni l'idioma ni les diferents religions que hi conviuen haurien de suposar un obstacle cap a l'entesa**

56. <http://www.unescocat.org/ct/index.php>

57. <http://va.www.mcu.es/cooperacion/MC/AEDI2008/FundacionTresCult.html>

58. <http://www.asef.org/>

59. <http://www.cidob.org/>

60. <http://www.iemed.org/>

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

mútua'. Segons Qizheng, cal instaurar un nou ordre financer on 'el desenvolupament pacífic i el diàleg civil ens portin a una societat en harmonia''.

Per a Maria Victoria González Román, ambaixadora per a l'Aliança de Civilitzacions del Ministeri d'Afers Exteriors i de Cooperació:

“aquesta societat en harmonia ha de tenir en compte la convivència entre cultures, **'una diversitat que s'hauria de veure com una riquesa i no com una amenaça'**. 'La joventut és l'avantguarda de la societat', continuava González Román, i per tant, **'cal fomentar el diàleg intercultural de manera positiva'**”.

4.6.1. Diversitat cultural i diàleg intercultural des d'una perspectiva històrica

Darío Marimón, coordinador general de la Fundació Tres Cultures, ha presidit aquest debat i ha volgut introduir-lo fent un breu repàs a la història⁶¹ de la gestió del multiculturalisme a occident, que ha classificat en tres models principals: L'assimilacionisme, on una potència assimila a una altra eliminant la seva identitat cultural (el que provoca conflictes i un trauma a causa de la pèrdua de patrimoni cultural); El segregacionisme, on es manté la identitat de cada cultura per blocs de comunitats segregades, però que no solen comunicar-se entre elles; I finalment el Multiculturalisme (minoritari en la història occidental), que tracta d'entendre i comprendre cada cultura, de manera que formin part de la societat i que el govern els tingui en compte.

El primer ponent a parlar, Manmohan Malhoutra, Trustee de la Indira Gandhi Memorial Trust, ha volgut explicar els trets més característics del que ha anomenat 'la multiculturalitat índia'. Malhoutra ha començat afirmant:

“ que el model indi de gestió de la multiculturalitat no s'adapta a cap dels models exposats anteriorment per Darío Marimón. Segons Malhoutra, **'la cultura índia és una cultura de cultures'**, ja que la seva particular història de migracions i contactes entre diverses ètnies i religions ha forjat una relació de multiculturalitat única al món, basada en l'acceptació de la diversitat ajudada pel caràcter integrador de d'hinduisme, compatible amb la resta de cultures i religions. Després de la independència de l'Índia el 1947, 'el país va aconseguir forjar una identitat nacional mantenint el sentiment local' segons paraules de Malhoutra, que a més ha definit alguns dels trets d'aquesta identitat: el laïcisme en el govern a nivell estatal; la comprensió dels perills del nacionalisme cultural a l'europea (que ja van comprendre pensadors com Nerhu, Gandhi o Tagore); **i el sistema de govern indi que fa que cada comunitat pugui triar entre el dret civil laic o un dret civil cultural propi**. Per finalitzar, Malhoutra no ha evitat reconèixer alguns dels problemes que es plantegen per l'Índia en el present i el futur, com són les tensions fruit de la diversitat cultural i la democràcia, les polítiques identitàries amb la religió (provinents de països occidentals) o el terrorisme. Malgrat tot, Malhoutra ha sentenciat que 'l'Índia ha d'aprendre del seu llegat, evolucionar i jugar el seu paper en el diàleg intercultural'”.

Per la seva banda Wu Jianmin, expresident del China Foreign Affairs University i de l'Oficina Internacional d'Exposicions de la R.P. Xina, ha basat la seva exposició en el potencial i el futur de les relacions entre la Xina i occident. Xina ha estat un dels principals actors d'aquest ressorgir asiàtic, amb un 9'6% de terme mitjà de creixement anual. Wu Jianmin ha destacat:

“Aquest ressorgir econòmic,, 's'ha vist beneficiat per la globalització i les relacions amb occident', amb més de 800.000 milions de dòlars d'inversions occidentals a Xina. Davant el panorama que s'esdevé, Jianmin ha pronosticat que aquestes relacions seran encara més importants en el futur. Wu Jianmin ha volgut primer deixar clar que a la història la cultura occidental ha estat dominant durant molt de temps, i que el món li deu molt. Segons Jianmin, **Àsia sempre pot aprendre d'occident**, i per això la Xina envia cada any uns 100.000 estudiants a l'estranger. Malgrat això ha volgut definir alguns dels trets negatius que al seu judici han definit en part la cultura occidental: 'En occident sempre heu cregut tenir la raó', ha afirmat Jianmin, 'això ve donat en part perquè el pensament occidental es basa molt en el cristianisme, en el qual la dualitat i l'antagonisme són molt importants'”.

Per això Wu Jianmin ha afirmat que:

61. Que més endavant ampliïm (N. de l'a)

“Occident ha d'entendre que la multiculturalitat és el patrimoni més important”. Aquesta és la base del pensament xinès, 'la diversitat en l'harmonia', ja que segons les seves paraules 'a Xina mai intentem transformar als altres'. Jianmin ha il·lustrat aquesta afirmació amb la crisi econòmica de 1997 que va afectar al continent asiàtic, durant la qual les potències occidentals els van criticar i els van dir que havien de fer. No obstant això, ara que la crisi és d'origen occidental, l'enfocament asiàtic que ha defensat Jianmin és que 'en la crisi actual no donem receptes, els asiàtics cooperem, perquè compartir és part de la cultura xinesa'. Per acabar Jianmin ha volgut ressaltar les bones relacions amb Espanya, no sense abans recordar el dèficit comercial d'Espanya amb la Xina i la crítica dels mercats occidentals davant la competitivitat del mercat xinès i els seus baixos preus.

Finalment, Lola Bañón, professora de la Universitat de València i periodista amb experiència en temes de l'Orient Mitjà i l'Àsia, ha volgut destacar la importància del present diàleg ja que afirma que 'en un món on les telecomunicacions cada dia són més avançades la proximitat física és important per a una bona comunicació'. La majoria del temps les relacions entre Àsia i occident són de cooperació davant la crisi financera, però Bañón creu que el diàleg no només hauria de quedar-se aquí.

Lola Bañón ha considerat que 'en occident encara mirem el món des de dalt', però que estem assistint a la fi de l'imperi d'occident i a l'emergència de l'Àsia, que en poc temps ha fet grans avenços (en aquest sentit ha destacat la reducció de 600 a 200 milions de pobres a la Xina). Segons la periodista abans a l'Àsia solament sobresortien i es tenia en compte a Israel i Japó, però recentment han emergit la Xina i l'Índia, encara que els falti la reputació política. Bañón considera que en occident domina el pessimisme, però no a l'Àsia: 'la nostra por dificulta el diàleg i la cessió de poder a orient, i això que no tenim cap signe que Àsia ens vulgui dominar'.

Però per damunt de tot ha volgut incidir en el tema de la comunicació. Bañón considera que per a enviar el missatge abans cal preparar el terreny 'emocional', i que també cal tenir en compte les herències 'psicològiques' com els estereotips, necessaris però alhora un obstacle per a l'enteniment de l'altre. Segons Bañón s'està produint un canvi en el paradigma de la comunicació: 'ara, amb vies de comunicació com Internet, volem immediatesa, anem amb pressa i solament agafem el que ens interessa, llegim a salts; és per això que ens estem desacostumant a la construcció llarga del pensament', el que segons el seu judici suposa una barrera en la comunicació intercultural que cal solucionar.

Segons Lola Bañón (2008) en la seva ponència: *62 Diversidad cultural i dialogo intercultural desde una perspectiva histórica. Los nuevos intercambios de información en el diálogo entre Orient y Occidente. Obstáculos para la cercanía cultural i personal ante las nuevas ormas de consturir al otro* ens diu:

“Hablamos de Oriente y Occidente justo en un momento en que las noticias anuncian que Asia y Europa se unen para paliar la crisis financiera. El mercado es el punto, pues, en donde nos encontramos, pero es ésta una relación que se limita básicamente al establecimiento de un pacto de beneficios. **El concepto de diálogo es desde mi punto de vista más extenso y abarca más allá del dinero;** el diálogo trata de la ingeniería de la construcción de un bagaje común de valores humanos. Una cuestión, por otra parte, nada nueva, pues todas nuestras generaciones anteriores se han visto expuestas al reto de contactar con el otro, con el diferente en piel, cultura, religión o nivel económico.

Oriente y Occidente no tenemos todavía una visión común de cómo es el mundo. Y por tanto, seguramente, no tenemos la misma forma de aproximarnos al fenómeno del conocimiento del otro.

Pero sí sentimos- al menos ahora- la consciencia común de que tenemos que entendernos, sobre todo porque estamos de lleno en un momento histórico en que aún sumidos en una crisis global también tenemos oportunidades de conseguir formas de vida más dignas para los 6.500 millones de personas que viven en nuestro planeta.

A la hora de diseñar el encuentro entre Oriente y Occidente tenemos varios problemas, pero uno de los más importantes está enraizado en el pasado: Occidente cambió mapas, explotó y dominó el planeta y en esta parte del mundo buena parte de las personas que tienen poder de decisión no conciben la posibilidad de tener que cambiar su perspectiva vital. Y sin embargo, en el ambiente se respira que ha pasado el momento de decidir unilateralmente; ya no estamos en la situación de poder absoluto.

62. Presentem una versió abreujada de la ponència. Malgrat la seva extensió pensem que les idees que apunta son de vital imoportancia per la nostra recerca. (N de l'a)

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

Sencillamente, todo está cambiando y no estamos frente a una elección sino ante un imperativo: deberemos tener otra actitud vital individual y no por razones exclusivamente morales, sino pensando incluso en nuestro propio futuro.

Según datos del Banco Mundial la mayor reducción de la pobreza en el mundo en la última década se ha dado en Asia y en concreto en China, Indonesia e India, ésta última en menos medida. Y además, este progreso se está extendiendo hacia otras zonas de un continente que hasta hace muy poco solo consideraba como sociedades avanzadas a Israel y Japón.

Pero frente a este ascenso es justo reconocer que no existe un aumento equivalente en la presencia de estos países y de su potencial en los centros de decisión supranacionales.

Mientras esto no ocurra no podemos diseñar la perspectiva de un diálogo político, no podemos comprobar de forma efectiva las voces de propuesta que nos podrían llegar del Oriente del mundo.

Y sin embargo, desde mi percepción de periodista, las sociedades occidentales que tienen aún el poder están sumidas en el miedo y en la inseguridad anímica mientras que en Asia, en al menos una parte de la población hay respiración de esperanza.

Estas nuevas realidades emocionales marcan también un cambio en nuestra forma de relacionarnos y hablar entre Occidente y Oriente. Kishore Mahbubani, catedrático en la Universidad de Singapur, autor del libro *The New Asian Hemisphere: the irresistible shift of global power to the East*, remarca la paradoja de que Occidente desencadenó la marcha asiática hacia la modernidad y que por ello debería alegrarse. Sin embargo, en Occidente lo que vemos es que hay temor y ese sentimiento, a la hora de entablar un contacto, condiciona siempre el diálogo : el miedo provoca una obsesión por situarse convenientemente en las nuevas relaciones de poder que pudieran establecerse.

Oriente, en cambio, en esa relación, al menos de momento, no quiere dominar a Occidente, como Occidente sí ha dominado. Solo quiere reproducir los modos de vida de la comodidad, lo que ha conseguido Europa y Norteamérica. Dice Mahbubani que Occidente debería alegrarse, pero que la mayor parte de sus dirigentes no salen del discurso sobre lo presuntamente peligroso que se está volviendo el mundo.

Sigue diciendo este autor que las dos principales características de nuestra época son la llegada del final de la dominación de Occidente y en segundo lugar, el renacimiento de las sociedades asiáticas. Occidente ha de adaptarse a la nueva realidad, pero no sabe como afrontar este giro, que coincide además con acontecimientos históricos como el 11-S que demuestran la realidad de la amenaza del terrorismo y otras incapacidades como la de evitar la terrible proliferación nuclear.

Occidente hoy tiene inquietud y bucea en ese desasosiego buscando también en las alternativas vitales que nos ofrece Oriente para intentar ser un poco más felices. Pero de poco sirve quedarnos en una experiencia puntual de las filosofías del sosiego o quedarnos con una tabla de asanas de yoga si no efectuamos además un cambio interno.

La gran pregunta es como relacionar Occidente y Oriente y con esta cuestión hablamos también de las lógicas con que se están produciendo los flujos de información entre nosotros.

Toda realidad que podamos conocer es siempre fragmentaria, trabajamos con una información parcial y con un instrumento, el lenguaje, que no es un reproductor fiel de la realidad, sino que establece modelos de la misma.

Tenemos frente a nosotros el reto de desarrollar nuevas formas de identidad no excluyentes que tienen que convivir con una expansión tecnológica que nos ofrece muchas posibilidades pero también un lecho de inseguridad. Tenemos que gestar un humanismo de la diversidad y no sabemos muy bien cómo hacerlo medidos por las tormentas que nos ocasionan los rápidos cambios del mundo actual. Y ello nos lleva a seguir insistiendo en el territorio del sentimiento, de la vibración interior.

Cuando hablamos de diálogo no podemos olvidar que estamos hablando en buena parte de emociones. Solemos discutir de cosas: de decisiones que hay que tomar, de proyectos que hay que concretar...Pero en el diálogo estamos tratando sobre lo que sentimos los unos respecto de los otros. Y en las artes de la negociación se dice que antes de discutir nada se ha de dialogar

CAPÍTULO 1. ORIENT- OCCIDENT

mucho. En periodismo, en comunicación, antes de hablar, hay que preparar el territorio para la recepción del mensaje. Sin ese trabajo previo, no se produce la transmisión que esperamos, no se concreta el contacto...

Hacen falta muchas hora de trabajo de diálogo antes de discutir nada. El diálogo es el escenario de la preparación para el conocimiento, la negociación y la discusión.

Ante rocas de conflicto, hemos de intentar abrir el diálogo antes de entrar en la discusión. La lucha por cargarse de razones es de momento un esfuerzo vano, porque hay que intentar buscar un encuentro emocional, un inquirirse si el otro nos ha hecho sentirnos menospreciados, si nos ha hablado con un tono duro.

En un diálogo cuando desaparece la amenaza emocional se abre la posibilidad del encuentro para poder abordar cualquier asunto.

A la hora de abordar una comunicación hemos de ser conscientes de nuestros sentimientos, porque los vamos a transmitir, hay que hacer primero una cura interior de los conflictos a nivel individual, porque solo cuando alcanzamos la paz personal podemos plantearnos el dialogo. Y la paz no es forzosamente incompatible con el conflicto.

Los occidentales clasificamos, tenemos un pensamiento analítico de la separación, de la disección, del análisis. En cambio, el oriental en cambio une, sintetiza, todo lo relaciona. Lao T-sé en su Tao Te King basa su enseñanza fundamental en que todas nuestras acciones buenas o malas repercuten en lo que se llama la ley de la reciprocidad.

Necesitamos los occidentales hoy ver algo más allá de la materialidad de las cosas y por ello, la mirada a Oriente no es un capricho sino un camino muy interesante para la supervivencia íntima.

Estamos en una época de preparación de grandes cambios y la observación histórica nos hace ver que las sociedades viven grandes cambios económicos y sociales cuando se reorganiza la energía y cuando cambia la forma de comunicarse. La escritura surgió hace diez mil años como una necesidad de reorganizar la agricultura, por ejemplo , y ahora, en esta época en que ya se agota el petróleo no nos sirve el viejo esquema energético. Tenemos forzosamente que encontrar nuevas vías de generación de energías y también nuevos modos de establecer redes y conexiones para hacer circular la información generada por las nuevas realidades.

Hoy es diferente la forma en que construimos el conocimiento, porque nuestra relación con el tiempo ha cambiado, en especial por nuestro uso y adaptación de las nuevas tecnologías. Exigimos más datos, más respuestas en menos tiempo, nuestro umbral de paciencia ante las preguntas y nuestros momentos de duda ha menguado y esta pérdida de respiración ante la vida dificulta que estemos dispuestos a esperar, a escuchar, a valorar y a comprender al que se rige por esquemas diferentes a los nuestros.

La pregunta es ¿ cómo pensamos al otro?. ¿ Cómo construyo el otro que supone un indio? ¿ Cómo imagino el yo que supone un chino? ¿ Y como me construye ese indio y ese chino a mí que soy europea?

Internet es para mucha gente, especialmente la joven, el mayor canal de información: cada vez emplean más su tiempo de búsqueda de información en navegar y en consultar el e-mail. Todo esto ocupa mucho más tiempo que leer un libro...Esto quiere decir que la red condiciona nuestro acceso a la realidad y esto supone que nuestro cerebro, nuestra biología, nuestros modos de reacción se tienen que adaptar...

No podemos plantearnos cómo dialogamos si no nos planteamos si pensamos igual que antes, si negociamos igual que antes. Me gustaría hacerles una pregunta: ¿ les cuesta más esfuerzo leer ahora que antes? ¿Cuántos de ustedes que antes pasaban horas y horas leyendo un libro son capaces de sostener este esfuerzo ahora? Y fíjense que utilizo la palabra esfuerzo...Antes ese momento mágico nunca lo hubiésemos calificado así. Si cerrabas un libro era porque te dolían los ojos o porque ya era madrugada.....Hay investigadores que ya se plantean que esta evolución se debe al uso prolongado de internet, porque allí hacemos un movimiento de lectura rápida a ritmo de intermitencias: echamos vistazos, leemos párrafos parcialmente, pinchamos saltando de un fragmento a otro, saltamos a un enlace sin agotar lo que estamos leyendo...

Los mass media suministran información, el material con el que pensamos, pero también dan forma a nuestro proceso de pensar y aquí nos aparece un peligro relacionado con ese cambio en nuestra relación con el tiempo: estamos habituando nuestro cerebro a recibir pequeños trozos de

CAPÍTULO 1. ORIENT- OCCIDENT

información de manera muy rápida y eso nos lleva a perder nuestra capacidad de sostener una línea de pensamiento durante un periodo prolongado.

El campo de la neurología y la psicología ya han empezado a hacer sus investigaciones ante la presencia de indicios de que muy posiblemente estemos frente a un nuevo modelo de la capacidad humana para afrontar procesos de abstracción complejos como son el leer y el pensar.

Es una transformación sin precedentes en nuestro sistema de comunicaciones, estamos alterando nuestra forma de obtener comunicación y esto significa que estamos mutando nuestra forma de depositar nuestra mirada sobre el otro, estamos cambiando la forma en que nos acercamos a nuestro interlocutor.

¿ Será para bien o será en cambio para provocar más distancia a la hora de entablar un diálogo? De momento -y sin dejar de lado los puntos positivos que sin duda podríamos encontrar- lo que lógicamente podemos deducir es más bien un problema, pues nuestra forma mayoritariamente de informarnos no nos informa, sino que nos crea una fantasía de conocimiento y los procesos de pensamiento complejos y costosos que llevan al aprendizaje real quedan restringidos.

Pero la magnitud de las dificultades que compartimos nos está haciendo ver que debemos entablar estrategias comunes frente a difíciles retos que nos afectan tanto a Oriente como a Occidente. Uno de ellos es la lucha contra los extremismos, batalla que está en buena parte conectada al modo en que nos relacionamos con los medios , cómo nos retratamos en ellos y como mostramos a los demás en su responsabilidad y/o culpa.

Tengo un amigo diplomático palestino, Jabra Khoury, que siempre me dice que tenemos muy en cuenta las genéticas físicas, pero que no somos siempre conscientes de que las genéticas psicológicas existen también en los pueblos y las generaciones acarrean las consecuencias de sus ancestros aún cuando ha pasado mucho tiempo.

Occidente todavía no ha podido olvidar su pasado colonial. Y ocurre que aún sintiendo esa pulsión egoísta interior de la fantasía de la pretendida superioridad, no hay otra salida que aprender desde Occidente que nos hemos de relacionar con el resto del planeta en un plano de igualdad, y eso supone divorciarnos de los prejuicios heredados, como por ejemplo de los ligados a nuestras percepciones sobre el Islam.

Tenemos un deseo y es que las culturas deben encontrar sus propios caminos para llegar a la modernidad, si con la palabra modernidad queremos visibilizar lo que es un estado de vida decente que incluya un mínimo de medios de supervivencia y derechos humanos.

No está siendo ni será fácil, porque tenemos territorios de peligro en nuestra discusión. **Para comunicarnos, en algunos aspectos, los estereotipos son inevitables, pero para dialogar, hemos de analizar esos estereotipos**, lo cual y esto es una perspectiva que creo que hemos de afrontar, no supone únicamente diseccionar al otro. Porque cuando estás deconstruyendo un estereotipo, lo que estamos haciendo es un trabajo de deconstrucción de nuestra propias formas de percepción, de nuestras propias formas de conformar un mundo, de construir nuestro conocimiento sobre el cosmos. Y ahí radican las espinas del asunto, porque todo análisis del otro, todo intento sincero de acercamiento a un contrario supone afrontar , a veces con dolor, una introspección que puede arrojar luz, pero que es a veces muy dolorosa con la salida de aspectos de nosotros mismos que no nos gustan.

El diálogo es siempre opuesto a la exclusiva de la verdad, el diálogo no es nunca un blanco y negro, una verdad frente a una mentira, es un movimiento de perspectivas.

Desde Europa tenemos cierta dificultad en reconocer que nuestro modelo de democracia, por ejemplo, es solo una modalidad de las posibles formas democráticas.

Esta es una especificación que ha subrayado el profesor egipcio Hassan Hanafi quien señala que la democracia liberal si es pensada como un modelo único y exclusivo de democracia es un producto de la ideología eurocentrista y nos impide un diálogo abierto. La democracia es un valor universal pero sus modelos pueden ser diferentes.

Para afrontar un intercambio sano entre norte sur, Occidente- Oriente, Europa- Mundo Islámico, hemos de abandonar la perspectiva unidireccional, porque Occidente no es el único mundo posible y hemos de abordar el diálogo desde la convicción de que nuestra opción es no es siempre forzosamente la mejor.

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

La gran utopía es que encontremos una ética común para todos los seres humanos que nos sirva para gestionar una nueva forma de relacionarnos y para ello, lo primero es rescatar la capacidad de sentir al otro . Nuestra estructura fundamental es la afectividad, la razón emocional por encima de la razón instrumental. El mirar al otro, el establecer las bases de la cooperación, es una estrategia de supervivencia y lo sigue siendo ahora.

Fue justamente la cooperación lo permitió en el pasado a la humanidad abandonar el estado de animalidad.

Muchas veces , en el planteamiento de nuestra relación entre estas dos visiones del mundo, Oriente y Occidente, nos centramos casi exclusivamente en la diferencia religiosa y no podemos dejar de considerar la distinción que hace Miret Magdalena sobre lo que considera el aspecto dual de la religión: la religión propiamente dicha y la religiosidad. Y hoy muchas gente se va de la religión en Occidente justamente para preservar ese segundo aspecto , que es la identificación con una realidad que nos supera que puede ser Dios o puede ser, por ejemplo una empresa social o una causa. **En ese impulso de unirnos con algo superior en lo que volcarnos o construir, no hay diferencias entre Oriente y Occidente.**

Todas las tradiciones de Oriente nos hablan de que la experiencia con los demás y con nuestro interior es lo que realmente cuenta en la vida, lo que realmente interesa es ese diálogo, ese intercambio. La Biblia ese libro que tanto marca el pensamiento occidental y que es de origen oriental, semítico, también dice lo mismo. Y en esto, tenemos que para llegar a esa verdad que buscamos unos y otros , en ese método ideal para conducirnos por la vida que es unir las consecuencias del exterior a la reflexión interior, la mirada de Occidente y Oriente coinciden.

Lo dice el premio Nobel de Literatura Orhan Pamuk: lo que une realmente a los seres humanos no es la religión, ni la política ni la nación, es fundamentalmente el sonido del corazón y en este sentido, las melodías de las culturas occidental y oriental no son cosas tan diferentes.

Y al final, es esa emoción la que nos puede generar el cariño necesario para afrontar el camino del diálogo . **La más intensa de nuestras fuerzas internas es el pensamiento y siempre antes de una palabra hubo una idea. Definitivamente, necesitamos seguir sintiendo que tenemos la opción de pensar un mundo de conversación entre diferentes”.**

4.6.2.Àsia a la Mediterrània: nous ponts a través de l'Àfrica⁶³.

La presentació ha vingut a càrrec de Senén Florensa, directora general de l'Institut Europeu del Mediterrani (IEMed), que abans de presentar als ponents ha afirmat que aquest debat és un dels llegats del passat Fòrum de les cultures de 2004 i que la creixent influència de l'Àsia a l'Àfrica es ve produint especialment en el nord del continent africà (Magrib).

El primer a parlar ha estat Li Anshan, professor de la School of International Studies de la Universitat de Pequín. Aquest ha volgut fer un breu resum dels resultats i dels principis seguits per a la cooperació entre la Xina i el continent africà. En primer lloc ha destacat que Àfrica ha tingut un creixement del 5% i que malgrat la seva imatge de pobresa és necessari tenir una relació d'igual a igual amb Àfrica. 'No només han de ser recipients de donació' ha sentenciat Anshan. En les relacions entre la Xina i l'Àfrica s'han aconseguit grans assoliments seguint una sèrie de principis des de 1964, entre els quals Anshan ha destacat: **l'equanimitat i el respecte mutu; el bilateralisme i el co-desenvolupament; la no existència de fils polítics i la no interferència en els assumptes domèstics** (per no repetir l'experiència del colonialisme); així com una gran atenció en mantenir la independència de cada part. En resum les accions de cooperació entre ambdues regions s'han basat, segons Li Anshan, en dues preguntes bàsiques: En què és millor la Xina? Què necessita més Àfrica? Seguidament Anshan ha destacat alguns dels beneficis assolits en aquests anys de relacions entre la Xina i l'Àfrica, com han estat la reducció de la pobresa, les polítiques mediambientals o l'agricultura (amb el cultiu d'arròs híbrid provinent de la Xina). Malgrat això Anshan no ha evitat reconèixer que també s'han vingut produint alguns conflictes entre treballadors xinesos i africans. La solució per això, no obstant, 'passa per crear més confiança i un afany de cooperació en el futur' ha finalitzat Li Anshan.

63. Hem considerat oportú incloure les conclusions d'aquesta taula rodona sobre Àfrica, ja que serà un dels blocs filmogràfics que més endavant analitzarem i tanmateix la seva vinculació amb el Magreb. (N. de l'a).

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

Després ha estat Ridha Kéfi, redactor en cap de L'Expression i ex redactor en cap adjunt de Jeune Afrique - L'intelligent, qui ha tractat sobre aquestes relacions de cooperació des del punt de vista de la comunitat magrebina. Kéfi ha volgut repassar primer el passat, i ha explicat que **històricament hi ha hagut una relació d'interès cultural i científic entre Àfrica i Àsia. Aquesta s'ha donat en gran mesura mitjançant l'expansió de l'Islam d'occident a orient, ja que la comunitat musulmana va tenir una gran influència en països com l'Índia i la Xina.** No obstant això, amb la decadència de l'Islam en els segles XII-XIII també es va produir una certa ruptura entre el món àrab i la Xina. Encara que Xina va ser un dels primers països a reconèixer la independència d'Algèria després de la colonització, hi ha hagut certa desconfiança creada per la guerra freda i la presència del règim comunista a la Xina. Durant aquest període només es pot parlar d'una relació d'assistència tècnica (com en el sector mèdic, amb més de 2.500 professionals) i per damunt de tot de construcció d'infraestructures. Va ser a partir de la dècada dels 80 que a la Xina es va produir una sèrie de reformes polítiques i econòmiques que van acostar ambdós països.

Actualment la Xina és un inversor important en el Magrib, ha afirmat Kéfi, encara que tanmateix els intercanvis han vingut sent relativament febles (d'uns 50.000 dòlars segons dades del 2005). Davant d'això Ridha Kéfi ha exposat la voluntat dels països magrebins per diversificar els seus partenariats d'Europa i encara més dels Estats Units. Per això cal superar la 'pressió' que encara genera la Xina en el Magrib a causa dels conflictes entre treballadors xinesos i magrebins, ja que segons Kéfi 'els xinesos porten la seva mà d'obra i deixen sense ocupació als treballadors locals'. Kéfi ha continuat explicant que els inversors xinesos recorren a matèries primeres i components que porten de Xina, amb el que la competència local es veu sobrepasada. Altre punt de conflicte que ha destacat el redactor en cap de L'Expression és la disconformitat dels productes xinesos amb els estàndards de qualitat, que alimenten un important mercat negre de falsificacions importades. L'últim obstacle que ha volgut exposar Kéfi ha estat que encara que en el Magrib hi ha un gran interès pel turisme xinès, es dona alhora una certa reticència (també dels poders públics) perquè temen els fluxos migratoris xinesos cap a Europa a través de la regió.

La tercera intervenció ha estat la de Christopher Alden, professor de Relacions Internacionals de la London School of Economics (LSE), que ha destacat alguns dels punts forts del comerç entre la Xina i l'Àfrica. Segons Alden les relacions entre ambdues regions ja vénen de llarg, el que demostra que quan Vasco de Gama va arribar a l'Índia en el segle XV els tunisians ja duïen temps allà. Però en la història contemporània les principals motivacions de les relacions entre l'Àsia i l'Àfrica han estat el suport anticolonial i el comerç del petroli, que Alden ha volgut exposar basant-se en la penetració financera de la Xina a l'Àfrica que s'ha vingut donant últimament. En aquest sentit Christopher Alden ha destacat que un terç de les importacions de cru que es produeixen a l'Àsia va a parar a la Xina, el principal soci comercial de l'Àfrica. I aquestes exportacions africanes a la Xina, pronostica, seguiran creixent en el futur. La raó d'això segons Alden és que el paquet econòmic que ofereix la Xina resulta molt atractiu per Àfrica i que, d'altra banda, la Xina és crucial per a la construcció d'infraestructures a l'Àfrica. 'L'impacte final de la Xina sobre les economies africanes és que es revigoritza l'interès de les inversions en el continent africà' ha volgut resumir el professor de la LSE.

Després del tercer ponent es va unir a la taula, sense que aquesta intervenció estigués prevista en el programa previ, Pilar Fuertes, sotsdirectora general del Pacífic, Sud-est Asiàtic i Filipines del Ministeri d'Afers exteriors i que actualment ostenta la segona prefectura en l'ambaixada del El Caire. Fuertes va voler donar el colofó al debat des del punt de vista de la diplomàcia, destacant que el món està canviant molt i que 'les regions del món ja no necessiten a occident per relacionar-se entre si'.

4.6.3.Regionalisme i interregionalisme a Àsia-Europa: noves dinàmiques i nous actors⁶⁴.

Yeo Lay Hwee, Senior Research Fellow del Singapore Institute of International Affairs, ha estat el primer en parlar de regionalisme, el segon dia del Diàleg Orient - Occident. Tot i explicar que **la integració europea és vista per Àsia com el model a seguir, Yeo Lay ha descrit el regionalisme asiàtic com un 'concepte socio-polític i no només geogràfic'. 'A Àsia, la diversitat és molt més gran que a Europa'**, ha explicat, 'hi ha sistemes polítics diversos, diferències històriques i econòmiques entre les regions i, per tant, progressar cap a una entitat més cohesionada que pugui ser més competitiva seria un assoliment real molt important, però de moment difícil d'aconseguir'. Si més no, Yeo Lay ha assegurat que 'algun dia, veurem la pau i l'estabilitat a l'est del continent'.

64. Hem considerat oportú incloure les conclusions d'aquesta taula rodona sobre el concepte dels nous regionalismes ja que Catalunya està íntimament lligada a aquest concepte. Per tant, cal que des dels nostres centres ho tinguem present i tanmateix definit. (N. de l'a).

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

Per a Shaun Breslin, professor de Ciències Polítiques i Estudis Internacionals de la Universitat de Warwick (Regne Unit), Àsia conté molts obstacles per al regionalisme. 'No crec que el present d'Europa sigui el futur d'Àsia', ha comentat Breslin, 'hi ha una tendència a l'eurocentrisme que és un problema per al regionalisme asiàtic'. Tot i això, la Xina ha passat a ser un motor clau i, des de fa uns anys, 'el país pensa que no pot obviar els regionalismes existents al seu continent i, per tant, ha canviat la seva política regional molt ràpidament', continuava. 'la Xina és un poder responsable i vol demostrar que és una plataforma per a la pau, l'enteniment i l'harmonia', ha explicat Breslin, 'ara, la Xina promou la seva identitat com un agent clau per a la integritat regional'.

Muttiah Alagappa, distinguished Senior Fellow i director del East-West Center (EUA), ha assegurat, per la seva part, que 'Àsia té el potencial per arribar a ser la regió més important del món', tot i que tampoc creu que Europa sigui el model a seguir. 'la Xina i l'Índia tenen molts conflictes regionals interns i, per tant, no hem d'acceptar una única regió com a representant', ha explicat. Alagappa s'ha mostrat convençut quan explicava que 'aquests conflictes interns són únicament problemes locals de minories que, a part de tensions, no portaran la guerra a Àsia'. 'Vivim en un món globalitzat', ha sentenciat Alagappa, 'i hem de veure el regionalisme d'Àsia dins d'aquest món'.

Finalment, Seán Golden, director del Centre d'Estudis Internacionals i interculturals de la Universitat Autònoma de Barcelona i del Programa Àsia de la Fundació CIDOB, ha acabat la taula rodona resumint que el que s'ha de fer és 'construir un bon feeling entre Europa i Àsia, i no mirar únicament cap a l'economia nord-americana'.

Sami Naïr, catedràtic de Ciències Polítiques de la Universitat de París VIII, ha estat l'encarregat d'encetar l'acte de clausura del Diàleg Orient-Occident 2008. 'Hem de ser sincers entre nosaltres per poder avançar cap a un món millor', deia Naïr recordant al públic la 'situació gravíssima' de crisi actual. 'No ens sortirem sense sanejar l'economia nord-americana', ha remarcat Naïr, 'sense que els Estats Units aprenguin a no viure de l'endeutament dels altres països, sinó del seu propi estalvi'. El catedràtic d'origen algerià ha assegurat que cal una reforma del sistema monetari internacional, 'trobar un taló monetari comú per poder competir en bones condicions', explicava. **'Hem de tenir una discussió franca amb tots aquests països que han d'integrar-se a la mundialització', continuava, 'trobar coses en comú i cooperar'.**

Wu Jianmin, expresident de la China Foreign Affairs University i expresident de l'Oficina Internacional d'Exposicions de la Xina, no hi podia estar més d'acord amb Sami Naïr. 'La gent està reflexionant sobre el nostre món', ha explicat, 'hem de col·laborar els uns amb els altres i adaptar-nos als canvis que s'estan vivint'.

Bibi Russell, fundadora de Bibi Productions i artista per a la pau de la UNESCO, ha volgut aportar el seu gra de sorra posant un exemple propi de com aquesta adaptació és possible. Amb Moda per al desenvolupament, programa d'estructura artesanal que treballa amb teixidores del seu país, la model de Bangladesh ajuda, a través de microcrèdits, a comunitats senceres a sortir de la misèria. 'Hem de donar força a la gent que vol la pau', ha explicat Russell, 'si tots la volem, és possible aconseguir-ho'.

Finalment, Sami Naïr, ha posat el punt i final al Diàleg deixant clar que **s'ha de continuar parlant d'una democràcia de cultures, 'necessitem la cultura de la cooperació'**, ha sentenciat.

4.7. Altres diàlegs transversals⁶⁵.

4.7.1. Modernització front a Occidentalització.

La modernització dels països orientals s'ha de dur a terme amb el respecte a les seves identitats culturals. L'adaptació als avenços tecnològics per fer adaptar-se als reptes de la globalització no ha d'implicar una adopció en paral·lel dels valors occidentals, que pertanyen a les potències productores de la tecnologia.

65. Aquests diàlegs transversals els hem considerat de vital importància - com passa també en el món educatiu, la transversalitat és un aspecte que no hem d'oblidar ni deixar de banda-. Per aquest motiu li dediquem un capítol. A més a més, cal mencionar i donar les gràcies a la Fundació Fòrum Universal de les Cultures que m'han permès consultar el seus arxius i poder consultar les donferències i taules rodones que és van dur a terme al llarg del Fòrum 2004 de Barcelona.

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

Aquesta idea-força ha estat una de les reflexions-proposta més repetides en les seves diferents versions i matisos pels ponents d'aquest diàleg, tot i que qui l'ha utilitzat com a títol de la seva intervenció ha estat l'indonesi Jusuf Wanandi, cofundador del Centre for Strategic and International Studies (CSIS) de Jakarta.

Aquest concepte es basa en què, per als països asiàtics, la necessària adaptació als avenços tecnològics per fer front als reptes de la globalització no ha de comportar forçosament una adopció paral·lela dels valors occidentals, és a dir, dels de les potències productores d'aquestes tecnologia i esquemes de modernitat, sinó que poden dur-la a terme mantenint les característiques de les seves respectives cultures i idiosinràsies nacionals.

Per tant, Àsia, es pot modernitzar sense occidentalitzar-se, és a dir, conservant els trets distintius de les seves diferents civilitzacions.

Segons Jusuf Wanandi la problemàtica es que els països asiàtics s'estan occidentalitzant per adaptar-se als reptes de la modernització imposats per la globalització. La proposta és introduir les tecnologies, els moderns avenços tecnològics, però respectat la tradició cultural de cada país.

Jusuf Wanandi (2004):

"Els nostres joves s'han americanitzat, és necessari que adoptin altres valors d'occident"

Jusuf Wanandi, ha parlat de l'occidentalització i modernització de l'Àsia. En aquest sentit ha recordat que a la dècada dels noranta hi va haver **un diàleg a l'Àsia oriental sobre els valors asiàtics i els occidentals, que defensava l'obertura de la cultura a occident sense oblidar les pròpies tradicions i cultura**. Wanandi ha explicat que l'obertura a occident ha provocat que «durant molt de temps i fins avui dia els joves s'han americanitzat; és necessari que en el futur s'adoptin altres valors d'occident més generals i no tan centrats en els Estats Units».

Per a Wanandi l'ideal:

"és la combinació entre la tradició que hem heretat d'occident però incorporant-hi elements analítics i el nostre propi sistema de valors». «Nosaltres tenim un gran sentit comunitari, respectem les jerarquies i l'antiguitat i donem molta importància a l'educació mentre que a occident és tot més racional", ha afegit Wanandi.

També ha parlat de l'islam del qual ha dit que «la moderació és possible si es vol lluitar contra el terrorisme global i es vol acabar amb l'extremisme». El ponent ha defensat una «col·laboració creativa entre l'islam i occident sempre que hi hagi voluntat de diàleg».

Wanandi ha explicat que al seu país «la religió és molt personal i creiem que l'estat no pot ser-hi indiferent, en el nostre cas tenim un comitè que no pretén promoure les religions sinó que intenta facilitar les necessitats dels grups religiosos del país». Per a Wanandi el diàleg basat en la tolerància i el respecte entre religions és fonamental. En relació amb l'obertura a la globalització i modernització, Wanandi és partidari dels dos aspectes. En aquest sentit, ha explicat que el model de modernització asiàtic s'ha basat en l'economia i s'ha deixat de banda la política.

Per a Wanandi, el diàleg és important també per millorar relacions amb els mateixos països asiàtics. En aquest sentit, ha recordat que per primera vegada «parlem de dues grans potències al mateix temps que són el Japó i la Xina, a les quals hem d'ajudar». En relació amb la Xina, també ha explicat que en trenta anys es convertirà en una gran superpotència que competirà amb els Estats Units «i tots sabem que els Estats Units tenen relacions difícils amb els seus competidors».

El sinòleg i periodista Willy Wo-Lap Lam ha analitzat el paper dels mitjans de comunicació i les noves tecnologies en la globalització. Lam s'ha referit a Internet, la televisió per satèl·lit i la cada vegada més gran presència de premsa internacional com a «vehICLES que han fomentat la globalització». «A la Unió Europea els mitjans de comunicació han creat les plataformes per discutir i debatre i per tant solucionar possibles diferències», ha afegit Lam. Per contra el periodista ha recordat que «els mateixos mitjans de comunicació poden també fer força contra la globalització i esdevenir una arma de propaganda important». Lam ha explicat que la difusió de les execucions a l'Iraq pot provocar «una polarització entre les persones, fomentar l'extremisme i confrontar el món àrab amb l'Iraq». Per tal de contrarestar aquests efectes «el professional ha de ser el que promocioni valors globals i fomenti la cooperació entre països culturalment diferents».

Per a Lam, els mitjans poden tenir gran força per centrar l'atenció dels governs en temes tan importants com la sida, l'escalfament global o l'escassetat d'aigua i petroli. A més, les grans xarxes de comunicació

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

com la CNN o la BBC podem promoure la feina d'ONG, ajudar a la humanització i construir un ordre mundial multipolar. Lam ha criticat la ponderació dels mitjans dels Estats Units que transmeten només els valors americans i que són poc crítics amb el govern fins al punt que «el New York Times es va disculpar per dir que no hi havia evidències palpables que el règim de Sadam Husein tingués armes de destrucció massiva». Per a Lam, televisions com Al-Jazeera són molt positives perquè «donen altres informacions i opinions». Lam ha explicat que la manca de finançament provoca que no hi hagi més mitjans com Al-Jazeera.

Lam ha proposat la creació d'una CNN xinesa que pogués emetre en anglès però que naixés a l'Àsia i que per tant «pogués tenir una visió més equilibrada que la CNN americana». Tot i això Lam s'ha lamentat de la censura que avui dia segueix existint a la Xina «tot i que la nova administració és més tolerant amb els mitjans de comunicació». Lam s'ha referit a la indústria cinematogràfica índia, el «Bollywood» i ha afegit que «Àsia és la locomotora de la recuperació econòmica mundial».

L'exvicerector de la Universitat Xinesa de Hong Kong, Ambrose King, s'ha referit a la globalització com «un pluralisme i universalisme cultural». King ha defensat la glocalització, és a dir, aquella globalització que té en compte els temes locals i lluita per les identitats culturals. En aquest sentit, King ha dit que «la mundialització no ha donat lloc a un món homogeni sinó a un món plural». King s'ha referit a **la necessitat de reconèixer i tolerar les altres cultures**.

King ha parlat del concepte de «virtut cosmopolita» que parteix de l'ètica necessària per poder reconèixer la idea del pluralisme. En aquest sentit King ha explicat que **«cal buscar vincles humans integradors per poder crear una base per al diàleg, no hi ha lloc per al etnocentrisme»**. **«Hem de preservar la nostra identitat cultural però no hem de ser gelosos de la nostra pròpia sobirania.»** De la seva banda el catedràtic d'Economia Política Internacional, Jonathan Story, ha parlat de la importància de la memòria del passat «que ens ha de remetre al futur». En aquest sentit, Story ha dit que «els valors seculars no serveixen per a tot i cal buscar-ne d'altres». Story ha parlat també de la vulnerabilitat de la cultura americana després de l'11-S i també de la cultura francesa i del món musulmà. «La religió és el brou de cultiu dels dogmes», ha conclòs Story.

4.7.2.La cultura, el desenvolupament i els models socioeconòmics d' Àsia, Amèrica Llatina i Europa.

El professor d'Economia de la Universitat d'Indonèsia i exministre d'Estat de Demografia i Medi Ambient, Emil Salim, ha afirmat que els principals problemes que afecten la societat actual són la degradació del medi ambient i l'augment de la pobresa. Salim ha explicat que aquests dos aspectes no s'han tingut en compte en les polítiques estatals i que ha fracassat el mercat. En aquest sentit Salim ha observat que «s'ha sobredimensionat el paper del Fons Monetari Internacional, el Banc Mundial i el Departament de Comerç Americà. «Els governs han volgut controlar la macroeconomia, han apostat per la privatització i han oblidat el desenvolupament sostenible i els aspectes socials».

Salim ha expressat la necessitat de «donar responsabilitat a la societat civil i que hi hagi un equilibri entre l'home i la societat i entre l'home i el medi ambient». Salim ha apuntat que **les mesures que es prenguin a Orient i Occident no poden ser les mateixes, ja que són societats amb característiques diferents i no tenen les mateixes capacitats ni recursos»**. En aquest sentit Salim ha demanat que Occident obri els ulls i ofereixi la seva ajuda «per fer créixer l'Orient perquè arribi a ser la locomotora econòmica global».

L'exdirector per a Àsia del World Economic Forum, Frank Jürgen Richter, ha fet una reflexió econòmica i ha explicat els diferents models econòmics, com l'anglosaxó i l'asiàtic. El primer és un model intervencionista, basat en el sector privat i les inversions per mantenir la competitivitat, mentre que l'asiàtic es caracteritza pel foment de les exportacions i la fabricació de productes nacionals. Richter creu que en tots dos models hi han aparegut inconvenients i ha proposat un model xarxa. «La globalització no equival a un "cocacolaització" sinó a una desnacionalització». Richter ha explicat que aquest model centra els seus esforços en una visió àmplia del desenvolupament en els diferents actors econòmics entre els que s'hi inclouen les empreses, la societat civil i els governs. «És important que la preocupació sigui no només individual sinó també col·lectiva; cal defensar el multilateralisme en la presa de decisions».

El director del projecte PNUD per a Mercosur, Carlos Moneta, ha relacionat Àsia amb Amèrica Llatina i la relació cada vegada més estreta entre totes dues. En aquest sentit Moneta ha dit que «Amèrica Llatina

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

ha d'aprendre molt d'Àsia en relació a la seva història i construcció estratègica, i alhora Àsia ha d'aprendre encara molt de la nostra capacitat d'improvisació, creativitat i innovació».

Moneta ha explicat els projectes d'integració que du a terme l'Àsia-Pacífic Economic Cooperation (APEC), que ha proporcionat acords entre Xile i Corea, Japó i Mèxic. Moneta ha destacat els processos d'autoafirmació i d'integració interregional de l'Àsia. Aquesta unió entre les dues zones «pot ajudar a tenir una major autonomia enfront dels Estats Units i que hi hagi una recuperació del lideratge i l'orientació».

Mario Artaza, ambaixador director executiu d'Àsia-Pacífic Economic Cooperation (APEC), ha parlat més extensament dels projectes de l'organització. Artaza ha explicat que els seus projectes es duen a terme a molt nivells, entre els que ha destacat les finances, el desenvolupament sostenible, el transport o la dona. En aquest sentit, Artaza ha explicat que els objectius de l'APEC són la discriminació de les tarifes, la supressió de les traves del comerç i obtenir benefici de la liberalització. **«Estem fent molts esforços per construir ponts entre Orient i Occident i en aquest sentit les exportacions, les inversions i la creació de llocs de treball s'han incrementat considerablement». En la seva tasca per fomentar la cohesió social de grups i de cultures l'APEC pretén reforçar les capacitats per contrarestar el terrorisme.**

El director general del procés Asem-5, Nguyen Dang Quang, ha explicat que són necessàries la pau i la cooperació en el món. Quang ha dit que la globalització està afectada per amenaces dures com podria ser el terrorisme i per amenaces toves entre les quals es troba la pobresa, la degradació del medi ambient, els desplaçaments o les malalties contagioses. En aquest sentit Quang ha afirmat que **«la cooperació entre països és imprescindible, ja que cap país pot sobreviure a aquestes amenaces amb aïllacionisme».**

Quang aposta pel diàleg entre Àsia i Europa sobretot després de l'ampliació del vell continent que «ha fet augmentar les oportunitats i reptes d'Àsia». Per a Quang les dues zones tenen interessos comuns com la construcció de la pau i l'estabilitat. Quang ha proposat un diàleg basat en tres fronts: l'econòmic, el social i el polític. **«La cooperació només tindrà èxit si és multilateral i en aquest sentit les Nacions Unides tenen un paper important com a coordinador internacional per tal de promoure el diàleg i la comprensió»**, ha afegit Quang. El director general del procés Asem-5 ha recordat que la propera reunió de l'ASEM, que tindrà lloc a Vietnam el proper mes d'octubre, «revitalitzarà la cooperació entre Àsia i Europa».

Emil Salim (2004) :

“Europa ha d'obrir els ulls i ajudar-nos a créixer”

4.7.3. Ponts entre Orient i Occident

Eric Teo, ha explicat que la principal diferència radica en que la cultura d'Occident es basa en fets explícits mentre que la d'Orient ho fa en base a fets implícits. **«Occident creu en allò racional, en el pragmatisme, l'existencialisme i l'individualisme, mentre que a Orient creiem en els gestos, els senyals, l'animisme, l'imaginari, en tot allò que no es diu sinó que forma part de l'extralingüística»**, ha afegit Teo.

Eric Teo ha explicat que tot i les diferències entre cultures **«estem vivint una aproximació en relació a la cultura, l'entorn històric i la situació geopolítica. Per a Teo és important crear «ponts entre nosaltres per tal d'aprendre els uns dels altres i fer front al fonamentalisme musulmà que va en augment».**

El director del Bureau of Strategic Planning de la UNESCO, Hans d'Orville, ha defensat el contacte, la comprensió, valoració i respecte de les dues comunitats i com aquest diàleg, aquests valors universals, estan plasmats en la Constitució de la UNESCO.

D'Orville ha recordat algunes de les actuacions que s'han dut a terme per aproximar les dues cultures. Entre elles ha parlat de l'esforç de la Casa Àsia per comprendre la cultura de l'altre, els programes de traduccions i la revisió que es fa dels programes d'ensenyament. Tot i això, ha recordat que «ara que tenim els valors, els mecanismes i conceptes, ens fa falta passar a l'acció i les noves tecnologies ens poden permetre compartir experiències a l'instant». A més, D'Orville aposta **«pels valors islàmics i africans que sovint estan oblidats».** D'Orville s'ha referit a la globalització, de la qual ha dit que **«hi és**

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

indispensable el diàleg i només tindrà èxit si es tenen en compte les necessitats de cada grup i sobretot als joves».

El professor de la Universitat Nacional de Seül i exministre d'Afers Exteriors de la República de Corea, Yoon Young-Kwan, ha parlat del conflicte de les dues Corees. Young Kwan ha explicat que «als anys vuitanta la naturalesa del conflicte era vist des d'Occident com un problema de seguretat; als anys noranta aquesta concepció va canviar i la problemàtica va passar a ser un conflicte militar, econòmic, diplomàtic, polític i humanitari». «Aquestes dues concepcions, la de la seguretat nacional i el problema econòmic que viu Corea del Nord, són indispensables per comprendre el perquè de la política nuclear nord-coreana», ha afegit Young-Kwan.

El sistema totalitari del Nord de Corea, imposat després de la guerra, ha allunyat posicions amb Japó i els Estats Units, que s'han posat al costat del Sud. En aquest sentit «l'arma nuclear és l'única forma que té Corea del Nord de salvaguardar la seguretat i negociar amb els Estats Units, tot i que el món en general ho odia profundament». Young-Kwan ha justificat aquesta política afirmant que «Corea del Nord no fa això al marge de la seva situació econòmica sinó a causa d'ella», un aspecte que oblida Occident en general i que genera incomprensió. Young-Kwan ha conclòs dient que «un bon exemple de resolució de conflictes està en el que hem après d'Europa».

La periodista del diari Milliyet i de la CNN de Turquia, Yasmin Congar, ha parlat de l'exili entre Orient i Occident i de com la seva ciutat natal és el lloc de trobada entre l'Oest i l'Est. Congar ha parlat de la possible integració de Turquia a la Unió Europea i de que si això fos així «moltes persones exiliades podrien tornar a casa seva». Congar ha parlat de com Istanbul s'ha remodelat amb els anys a causa de la immigració i de com avui en dia es poden trobar postures properes a la occidentalització, així com també postures més nativistes. En aquest sentit, Congar ha dit que no tots els problemes es redueixen al xoc de civilitzacions. Congar aposta per **un diàleg que reflecteixi la realitat de les dues cultures per poder comprendre i respectar**.

El professor de la Universitat de Texas, Philip Bobbitt, ha parlat de les generalitzacions que des d'Occident es fan d'Orient, i viceversa. Bobbitt ha defensat la reforma de la Llei Internacional de Versalles per tal que contempli les noves necessitats i problemàtiques actuals. En aquest sentit, Bobbitt ha dit que cal tenir en compte aspectes com la proliferació nuclear, el terrorisme i la intervenció humanitària. Bobbitt ha afegit que aquests aspectes no estan contemplats en la llei actual i que la seva reforma és necessària perquè **«l'universal esdevingui particular i així sigui més sensible a la diversitat cultural»**. «Per superar les diferències entre Orient i Occident cal cooperació i treball, no són els nostres enemics sinó els nostres amics no convençuts», ha conclòs Bobbitt.

El professor de la Universitat Saint Joseph de Beirut i exministre de Finances de la República del Líban, Georges Corm, ha parlat de l'oblit d'Occident cap al poble de Palestina i en especial del tracte preferencial de l'Estat d'Israel per part de molts països. En aquest sentit, Corm ha parlat de la guerra entre catòlics i protestants i les guerres de religions entre orient i occident com els dos gran traumes d'Occident.

L'emergència de l'antisemitisme polític del règim nazi «va provocar la necessitat de crear un Estat jueu; el problema és que als àrabs se'ns exigeix que tinguem aquest sentiment però nosaltres no vam formar part d'aquella història d'Europa». Per a Corm el problema no té a veure amb la religió ja que «aquesta per si sola no és causant d'una guerra». Corm ha defensat que el diàleg «ha de tornar a l'època de la Il·lustració i el secularisme en què es tractaven temes que realment interessaven a la gent, ja que es parlava del seu patiment. «El trauma cultural occidental és el millor regal per als fonamentalistes islàmics, ja que els valors democràtics es manipulen».

Eric Teo (2004) (Institut de Relacions Internacionals de Singapur):

“És important crear ponts entre orient i occident per aprendre els uns dels altres”

4.7.4. Un nou diàleg per a un nou món.

El conseller del secretari general de Nacions Unides, Giandomenico Picco, ha fet una reflexió sobre el diàleg basada en la seva experiència com a negociador en alliberament d'hostatges al Líban. En aquest sentit, Picco ha explicat que «tot i que el diàleg amb els segrestadors semblava difícil, finalment va ser més fàcil que amb els meus companys de l'ONU». Picco ha afegit que després de l'11-S «un sector de líders mundials va aprofitar l'ocasió per demonitzar "l'altre" ja que era més fàcil això que no pas dialogar». Picco ha proposat la creació d'**un manifest per a les noves generacions que demani respon-**

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

sabilitat a les institucions, que accepti la diversitat, la identitat múltiple i que no tingui el monopoli de la veritat. Picco ha explicat que «si no hi ha diàleg es pot donar un context hegemònic i d'exclusió».

A més, Picco ha demanat una coalició mundial per conscienciar els joves contra els extremistes de les seves pròpies societats. «Hem de reconèixer els herois que viuen entre nosaltres i donar-los a conèixer», ha afegit Picco.

El director de projectes sobre Turquia i membre de la Brookings Institution de Washington, Omer Taspinar, ha parlat de la Teoria del Xoc de Civilitzacions de Samuel Huntington que «després de l'11-S s'ha convertit en una profecia». Una teoria que contradeia la de Francis Fukuyama, assessor de Ronald Reagan, que defensava una època de consens després de la Guerra Freda.

Taspinar ha parlat de les teories que relacionen l'aparició del terrorisme amb les dificultats econòmiques i la pobresa, de les quals ha dit que «si realment fos així el fonamentalisme hauria nascut a l'Àfrica i no a l'Orient Mitjà». Per a Taspinar, la oposició islàmica ha aparegut perquè les mesquites «són un el punt de reunió de l'associacionisme».

Taspinar ha explicat que «els Estats Units han oblidat la Teoria de la Modernització, basada en la burgesia i en el desenvolupament socioeconòmic per aconseguir la democràcia, i han optat per derrocar els règims autoritaris com a passat a l'Iraq». En aquest sentit, Taspinar ha recordat que els Estats Units inverteixen més en armament que no pas en accions de pacificacions, mentre que Europa és més escèptica i està millor preparada. Taspinar és partidari que els Estats Units i Europa tinguin una política exterior de defensa conjunta ja que «l'imperi militar que han creat no té cap contra poder i les seves opinions i accions són unilaterals; els Estats Units han perdut la legitimitat com a defensor dels drets humans».

L'editor de Nikkei Business Publications, Tomohiko Taniguchi, ha fet **una crida a conèixer l'Extrem Orient**. Taniguchi s'ha referit a la Xina, de la qual ha dit que «encara queda molt per arribar a la democràcia i les inversions estrangeres haurien d'ajudar en aquest projecte». L'editor ha explicat que «vivim una època de cautela i no d'aventura, el que compta és el capital».

El periodista Ahmed Rashid ha explicat que «urgeix un debat sobre seguretat nacional a Europa». Rashid ha dit que «actualment no hi ha voluntat de diàleg i que per tant és necessari formar i educar la gent en aquest sentit». El periodista ha explicat que «després de l'11-S semblava que s'iniciaria el diàleg entre el poble musulmà i Occident, però aquesta veu s'ha silenciada amb la guerra de l'Iraq».

El director del China Policy Program de la Universitat George Washington, David Shambaugh, ha parlat del nou ordre geopolític que es viu a l'Àsia i de la situació tan especial que fa que dels quatre partits comunistes actuals tres estiguin a la zona. En aquest sentit Shambaugh ha dit que «Àsia està forjant mecanismes que la portaran a la multiculturalitat, però els Estats Units segueixen dominant la zona». «El paper que ha de tenir Europa a Àsia no ha de ser la presència militar; sembla que Europa estigui absent al que es viu a l'Àsia», ha conclòs Shambaugh.

Giandomenico Picco (2004) (Nacions Unides):

“Si no hi ha diàleg es pot crear un context hegemònic i d'exclusió”

4.7.5. Per què els japonesos no confien en els principis ètics?

James Heisig, professor i investigador establert al Japó, ha explicat que «ells prefereixen eliminar el jutge dels judicis perquè cada situació aporta en si mateixa un principi espontani i correcte». Ha assenyalat que els japonesos creuen que la seva cultura és incomprendible per als altres i que per això solen renunciar a ensenyar-la al món. Ha reconegut, no obstant, que «la cultura tradicional japonesa cada vegada se circumscriu a un racó més petit» i que, relacions humanes al marge, la vida cultural a penes té influència en la vida dels japonesos. Heisig ha qualificat d'«esquizofrènia» l'ideal japonès basat a fer conèixer la seva pròpia manera de ser amb la tècnica occidental que, per exemple, apliquen en el món laboral: «Hi ha una divisió enorme en la seva ànima», ha afirmat.

James Heisig, expert orientalista establert al Japó des de fa més de 25 anys, ha reflexionat dient que «cada situació té la seva veritat, la seva harmonia, i això és el principal». Heisig, nascut als Estats Units i amb orígens austríacs, ha expressat el seu desig de «sembrar una llavor de dubte sobre la universalitat dels principis ètics». Al llarg de la seva intervenció, ha reiterat que «per als japonesos els principis uni-

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

versals són secundaris» i ha subratllat que «ells prefereixen ensenyar als seus fills un conjunt de virtuts que han d'exercitar-se». Es tracta d'unes virtuts exemptes de principis, on prima el desig de conèixer-les. Les regles que es practiquen en família després no s'apliquen en altres llocs i ambients: «És difícil entendre la "passivitat" japonesa. Ells s'estimen més convertir-se en un mirall perquè l'altre pugui veure's a si mateix.»

Heisig, autor de nombrosos estudis i d'una sèrie de best-sellers sobre l'aprenentatge del japonès, ha enumerat quatre virtuts: benevolència, per fer el que l'amor requereix en qualsevol situació; compassió, per compartir el patiment dels altres; «coalegria» per, oblidant-se d'un mateix, celebrar l'èxit de l'altre, i finalment, la virtut absoluta que suposa l'allunyament total del «jo».

La intervenció de James Heisig s'emmarca en la celebració del Diàleg «Orient - Occident» que s'ha desenvolupat al Fòrum. Mestre dels kanji, els símbols japonesos que tradicionalment han estat fora de l'abast dels occidentals, treballa des de fa més de dues dècades a l'Institut Nanzan de Religió i Cultura (Nagoya, Japó), del qual ha estat director els últims deu anys.

4.7.6. Els ritmes de les democràcies .

Acostar els dos blocs amb la finalitat de construir un món més pròsper i pacífic és l'objectiu marcat pels participants en la presentació del Diàleg del Fòrum «Orient - Occident», que se celebra des d'avui i fins dissabte al Centre de Convencions del Recinte. Shirin Ebadi, premi Nobel de la Pau 2003; el periodista Ahmed Rashid; Mario Artaza, director executiu de l'APEC (Asia-Pacific Economic Cooperation), i Robert Cooper, director general d'Afers Estrangers de la Secretaria General del Consell de la Unió Europea, són alguns dels ponents més destacats de les jornades.

«Occident és massa impacient quan reclama canvis cap a la democratització dels països orientals, i hauria de tolerar el ritme lent i conservador inherent a la nostra pròpia cultura». És el punt de vista expressat per l'exprimer ministre de Malàisia, Mahathir Bin Mohammad, durant l'acte de presentació del Diàleg del Fòrum «Orient - Occident». Mahathir ha apuntat que «comprendre en què consisteix la democràcia porta el seu temps, i per això els canvis s'han de fer gradualment». No obstant això, s'ha declarat detractor de la democràcia nord-americana «que anteposa la llibertat individual a la col·lectiva». «No volem que els nostres valors morals siguin destruïts per salvaguardar la llibertat d'una sola persona», ha afegit.

En un altre ordre de coses, l'exmandatari malai ha advertit de les reticències que el terme «globalització» suscita a Orient, en el sentit que «històricament, el món oriental ha hagut de suportar diverses colonitzacions per part dels països occidentals, i ara això podria repetir-se». A més, ha expressat la seva inquietud per la possibilitat que els països pobres quedin al marge dels processos de globalització capitalitzats per Occident».

El nivell de coneixement de la cultura oriental per part dels ciutadans europeus i nord-americans també ha estat qüestionat per Mahathir. Segons la seva opinió, «els asiàtics coneixen Europa, però no al revés; per tant, els europeus haurien d'enviar els seus fills a estudiar a les universitats asiàtiques, perquè d'aquesta manera es facilitaria la comprensió de les nostres cultures, que no són ni atroces ni ridícules».

A l'acte també ha intervingut l'expresident de Filipines, Fidel Ramos, qui ha reclamat que «el Diàleg del Fòrum continuï fins a la formació d'una densa xarxa integrada per joves dels dos costats perquè al final s'arribi a un consens destinat a resoldre els grans conflictes que el món té avui plantejats, com seria el cas de la pobresa o del terrorisme». Sobre això, Ramos també ha denunciat que Occident «no aplica la paraula democràcia quan es parla de pobresa a Orient, un lloc que sovint s'identifica només com a objecte turístic».

El director general de Casa Àsia, Ion de la Riva, ha optat per parlar del terme «Euroàsia» ja que no existeix una barrera marítima entre els dos continents. Així, ha afirmat que gràcies al Fòrum, **«Barcelona té l'opció de fer-se amb la capitalitat asiàtica d'Europa», i ha recordat que «s'ha de tenir molt present que la democràcia no és un valor exclusiu d'Occident».**

Mahathir Bin Mohammad (2004) exprimer ministre de Malàisia:

«Occident ha de respectar el ritme d'evolució democràtica d'orient».

CAPÍTOL 1. ORIENT- OCCIDENT

4.7.7. La raó i l'esperit en el segle XXI. El diàleg indispensable.

La sessió «La raó i l'esperit en el segle XXI: el diàleg indispensable» ha analitzat la importància de l'equilibri entre els dos conceptes que pot ajudar a comprendre millor la relació entre Orient i Occident

El president de L'Internacional Centre for Dialogue Among Civilizations (ICDAC) de l'Iran, Mahmood Boroojerdi, ha parlat dels mitjans de comunicació occidentals que «produeixen un efecte contaminant, desinformen i provoquen hostilitat i desconfiança cap al món Islàmic, en concret cap a l'Iran». En aquest sentit, Boroojerdi ha explicat que l'imaginari dels mitjans no és real i que a l'Iran «es respecten els drets humans». El president de la ICDAC ha explicat que «molts musulmans conviuen amb la modernitat i és un clixé que siguin intolerants».

En relació als fonamentalismes, Boroojerdi ha dit que «el vertader musulmà no està a favor del terrorisme. Al-Qaeda i altres crepuscles, finançats per les potències imperialistes, mai no representaran la comunitat islàmica internacional de mil milions de musulmans». Així, Boroojerdi ha dit que «també podríem dir que la màfia i les brigades roges són grups cristians».

Boroojerdi ha explicat que **l'Islam i el Cristianisme neixen d'un tronc comú i que els dos persegueixen els valors de la igualtat i estan en contra de l'esclavitud i l'explotació**. «Les diferències es troben en la forma i no el fons, la pobresa, la desigualtat i el militarisme posen en perill la convivència i el diàleg», ha afegit Boroojerdi. El president ha advocat a favor del diàleg perquè **«la civilització d'Orient no està tan separada de la d'occident pel fet que abans de ser musulmans o cristians tots érem part de la comunitat internacional i d'un món global»**.

El professor de la Universitat de l'estat de Califòrnia, Joseph Prabhu, ha comentat que la religió no s'ha de considerar «com un problema sinó com una solució». Prabhu ha dit que la divisió entre la raó i l'esperit és quelcom molt recent i s'ha referit a tres aspectes importants en aquesta divisió. En primer lloc, Prabhu ha parlat d'aquesta clivella entre raó i esperit que es dona després de la Il·lustració, en segon lloc ha dit que hi ha un malentès en el terme religió i que «cap religió no té el monopoli de la veritat» i en tercer lloc s'ha referit al diàleg interreligiós com a resposta per a solucionar les diferències. En aquest últim cas, Prabhu ha dit que malgrat la diferència es veu com un problema «caldria mirar cap a casos més com l'Índia en què cap religió no pot comprendre tota la realitat, de manera que **la diversitat és l'oportunitat per aprendre**». **«La diferència enriqueix la visió de la realitat, limitada i parcial, allò diferent no és cap amenaça sinó el nostre company en el nostre camí còsmic»**, ha conclòs Prabhu.

L'investigador i exdirector del Nanzan Institute for Religion and Culture del Japó, James Heisig, ha explicat que «la única civilització que pot tenir una base espiritualment lliure és l'occidental ja que el coneixement que en tenen és neutral i per tant universal i exportable a totes les cultures». Heisig ha dit que «l'esperit i la raó no són idees sinó possibilitats d'idees que serveixen quan es posen al servei de la resolució de conflictes».

Per a Heisig la cultura que ha trobat l'ideal de l'equilibri entre la raó i l'esperit és la japonesa. «El país asiàtic té la raó i espiritualitat suficients, en aquest sentit ha sabut avançar en tecnologia i coneixement sense deixar de banda les tradicions», ha explicat Heisig. Per a l'investigador «l'aspecte místic i espiritual té un marge de llibertat sempre que no interfereixi en el progrés». Heisig ha apuntat que la dicotomia entre la raó i l'esperit radica en què «no és una relació de paritat, quan la racionalitat s'institucionalitza tot allò irracional s'ha d'amagar».

D'altra banda, el director del Harvard-Yenching Institute, Tu Weiming, ha parlat de **la importància del diàleg «no per intentar convèncer o fer-se sentir sinó com l'oportunitat de reflexionar i escoltar»**. Weiming s'ha referit a la «necessitat d'un nou humanisme basat en la importància del jo per poder dialogar amb un mateix i en la importància de la naturalesa». En aquest últim cas Weiming ha dit que «els éssers humans han eludit la seva responsabilitat de ser guardians de la naturalesa». Així, Weiming ha parlat de la relació de l'home amb la natura i de la seva condició de cocreador i a la vegada de destructor, «paper que ha assumit l'home actualment».

Weiming s'ha referit a la globalització i als «efectes perversos d'homogeneïtzació i universalització de valors». Weiming, però, també ha explicat que la globalització pot «ser bona per crear un sentiment de comunitat i unió entre els homes». «La mundialització pot convertir-se en homogeneïtzació però pot donar lloc a una vertadera comunitat que només s'aconseguirà amb el diàleg», ha conclòs Weiming.

Mahmood Boroojerdi (2004):

“El vertader musulmà no està a favor del terrorisme”.

CAPÍTOL 2. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ.

CAPÍTOL 2. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ.

L'Educació Audiovisual és un dels pocs instruments que professorat i alumnat tenen per començar a desafiar la gran desigualtat de coneixement i de poder que existeix entre els que fabriquen la informació pel seu propi interès i els qui la consumeixen innocentment com si es tractés de notícies o diversió.

LEN MASTERMAN⁶⁶

El cinema és un art impertinent, saludablement impertinent. Té la singular capacitat de recollir les tradicions anteriors i presentar-les de nou com si fossin acabades d'inventar. En aquest sentit, el cinema és gairebé sempre original (en el sentit d'origen, que contraposem a la novetat). El plaer que ens proporciona te molt a veure amb aquesta originalitat arcaica, amb fer-nos sentir el ressò de fonts llunyanes.

Apropar-se al cinema suposa partir d'aquest indiscutible centralisme cultural que ha mantingut des que fou inventat. El segle XX i el cinema han seguit camins paral·lels i no podem entendre l'un sense l'altre. Però, contra els pronòstics d'alguns, el cinema enfronta el nou segle amb una formidable salut: continua sent l'art que actualitza els arguments, que produeix una iconografia contemporània, que crea una cultura social, que proporciona un sistema peculiar d'indústria, que fixa una gestualitat reconeixible.

Exposar el cinema significa donar les claus d'alguns d'aquests àmbits expressius als quals aporta una cultura germinal. Com ara, per exemple, la cultura sonora: les pel·lícules han creat un arsenal de sons compostos de música, de diàlegs, de silenci. També han ofert una mitologia específica, basada en un sistema de fabricació d'aura mítica que presenta a l'actor com un model forjat a través de la projecció sentimental dels espectadors.

Aquest doble apropament al fenomen del cinema està presentat sota formes de presència i d'absència, materials i immaterials. Perquè potser el plaer del cinema prové d'aquí, de proposar-nos realitats fràgils i incompletes perquè siguem nosaltres, espectadors, qui les omplim de sentit.

Jordi Balló⁶⁷

66. Len Masterman. La enseñanza de los medios de comunicación. Proyecto didáctico Quinrón Ediciones de la Torre. Madrid, 1993. Len Masterman es investigador en el Departamento de Política y Comunicaciones de la University of Liverpool. Es el autor de Teaching about Television, Teaching the Media, (La Enseñanza de los Medios de Comunicación, Edic. de la Torre, Madrid), Television Mythologies y Media Education in 1990s Europe. Es también escritor e investigador autónomo asociado al Departamento de Política y Comunicación de la Liverpool University.

67. El segle del cinema. Catàleg de l'exposició. Jordi Balló i Fantova (Figueres, Alt Empordà 1954) és un professor universitari i actual director d'exposicions del Centre de Cultura Contemporània de Barcelona (CCCB). Actualment és professor dels estudis de comunicació audiovisual de la Universitat Pompeu Fabra (UPF), sent el director i impulsor del Màster en Documental de Creació des del curs acadèmic 1998-1999. Aquests estudis tenen per objectiu formar realitzadors i productors del documental. Entre les obres més reconegudes vinculades al Màster destaquen Tierra Negra, dirigida per Ricardo Íscar; El cielo gira, de Mercedes Álvarez, i Mones com la Becky, 20 años no es nada i De nens, de Joaquim Jordà; En construcción, de José Luis Guerín o Cravan vs Cravan d'Isaki Lacuesta.

CAPÍTOL 2. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ.

CAPÍTOL 2. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ.

INTRODUCCIÓ.

En una sala de reduïdes dimensions del soterrani del Gran Cafè al Bulevard des Capucines de París, el 28 de desembre de 1895, va tenir lloc un espectacle inèdit fins aquell moment, gràcies a l'invent batejat amb el nom de Cinematògraf Lumière. Els espectadors van quedar atònits i sorpresos al veure aparèixer aquelles imatges en moviment. No va ésser la sortida dels obrers d'una fàbrica o l'arribada del tren allò que els va cridar més l'atenció. Van ésser les imatges que conservaven un moviment real: la capacitat del cinematògraf de reproduir la realitat en moviment.

Així va néixer el cinema, demostrant les seves fabuloses possibilitats de reproduir la realitat. Avantatjant els treballs escrits, els quadres pintats, les cròniques orals, les fotografies de l'època, la càmera cinematogràfica esdevenia un narrador i testimoni de tot allò que passés davant seu.

Poc a poc, i amb el pas dels anys, el cinema va anar adquirint el seu propi llenguatge: al començament era icònic (de caràcter visual) i, a poc a poc, es va anar ampliant amb la incorporació del so formant així una unitat audiovisual. S'originà d'aquesta manera un llenguatge específic: el llenguatge cinematogràfic.

Malgrat els seus 100 anys d'existència i el qualificatiu de "setè art", el cinema continua essent encara un llenguatge un pèl oblidat al currículum educatiu. I més encara, el cinema comporta, en molts dels àmbits docents, l'etiqueta d'entreteniment de fira que tenia a començaments del segle XX, quan el seu desenvolupament es trobava en plena prehistòria.

Exceptuant experiències puntuals com la de Drac Màgic⁶⁸, Cinescola⁶⁹, Cinema en Curs⁷⁰ no es pot parlar d'una integració a ple rendiment del cinema en els nostres centres educatius.

Tant el cinema, la televisió com el vídeo digital han alterat els nostres costums, els nostres sistemes de valors, la nostra manera de percebre i comprendre el món. Malgrat tot, els nostres centres educatius, semblen no haver-se'n adonat. Seguim educant amb paraules, recolzant-nos en el guix i la pissarra i en algun que altre mitjà informàtic; encara que sabem amb certesa que els nostres alumnes són eminentment persones audiovisuals. Viuen en una societat audiovisual i per tant han de conèixer el seu llenguatge per poder entendre'l i per tant educar una mirada crítica i reflexiva.

Els audiovisuals no són de cap de les maneres el remei de tot, com alguns puristes prediquen. Però sí que poden ésser una bona eina per a motivar, suggerir, obrir vies de treball, fomentar experiències, encarrilar l'alumne perquè sigui ell mateix qui, mitjançant activitats o treballs suggerits o dissenyats, realitzi un aprenentatge significatiu.

Podem utilitzar didàcticament el cinema en el nostre currículum educatiu de moltes maneres, però sempre tenint present que les pel·lícules hauran d'ésser adequades a l'edat, desenvolupament mental i nivell d'experiències dels alumnes. Podem també introduir als nostres centres una educació articulada a la imatge, ja sigui fixa i/o en moviment, i en so, potenciant la identitat de l'audiovisual com a forma expressiva, i no com a simple suport del llenguatge verbal, com ha esdevingut, en general, fins ara.

Tots sabem que en aquesta societat és de vital importància aprendre a llegir i a escriure imatges. No n'hi ha prou amb aprendre a llegir i escriure textos. Potser hauríem de realitzar una autocrítica constructiva i passar a l'acció, normalitzant les nostres maneres d'ensenyar d'acord amb la societat actual. Podem ensenyar amb el cinema i també ensenyar a veure cinema. Cal treballar, però, amb pel·lícules apropiades a les finalitats que ens haguem proposat i així treure'n el millor profit possible tant a dins com a fora de l'aula.

68. <http://www.dracmagic.cat/>

69.. <http://www.cinescola.info/>

70 <http://www.cinemaencurs.org/>

CAPÍTOL 2. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ.

Les pel·lícules són una font d'informació i coneixements que, degudament presentades i tractades, faran que la nostra tasca didàctica connecti més amb les inquietuds dels nostres alumnes. Actualment disposem de moltes maneres d'aconseguir bones pel·lícules. A partir d'elles podem plantejar-nos la seva utilització i la seva finalitat. No és necessari ser un erudit cinematogràfic per plantejar-se aprendre el seu llenguatge. La major part de vegades l'únic que fa falta és treure'l a la superfície, així com veure com es fa una pel·lícula i adonar-nos que aquest mitjà, que és complex, pot ésser entès amb més profunditat. De la mateixa manera que s'aprèn a escriure escrivint, s'aprèn cinema, veient-lo.

Seria molt convenient utilitzar el cinema, en la mesura que sigui possible, com una eina quotidiana, per intentar elevar la qualitat de l'ensenyament, fomentar i motivar la comunicació amb els nostres alumnes i enriquir-nos del seu llenguatge peculiar que, en gran mesura, s'està utilitzant a la majoria de mitjans audiovisuals que ens envolten.

Referint-nos al cinema com una eina educativa, podríem dir que nosaltres entenem el cinema com un element dinamitzador que afavoreix competències com la comprensió, l'adquisició de conceptes, el raonament, la interpretació o l'anàlisi crítica. Això significa que el fet de veure una pel·lícula implica molts aspectes que a vegades no es tenen del tot en compte. Per tant, cal escollir molt bé el tipus de pel·lícula que es vol visionar segons el tema que es vulgui tractar i cal que sigui adequat al públic, en el nostre cas l'alumnat, al qual va dirigit. Evidentment, doncs, hi ha un treball previ molt important per part de l'educador/a o el moderador/a del cinefòrum. Ni totes les pel·lícules són educatives, ni tots els temes són idonis per tots els col·lectius, per tant, cal fer un treball d'investigació o d'anàlisi sobre el públic a qui dirigirem la pel·lícula per tal que el vídeo fòrum tingui efectes educatius.

Hem de tenir en compte que el cinema amb un component fort d'interculturalitat que aquí proposem potencia la reflexió, sensibilitza i ajuda a formar-se opinions. Bones o dolentes, però opinions que aconseguiran que en un futur aquesta persona tingui un judici crític. En el cas dels nens més en concret, el cinefòrum provoca qüestionar temes o conèixer-ne de nous, la qual cosa implica pensar.

L'objectiu és que sigui una via per plantejar-se temes com les relacions socials o els sentiments, a la vegada que promou el diàleg. I el més important de tot és que aquests temes de caire social es debaten entre els components del grup, cosa que suposa una doble reflexió sobre el tema tractat: en el moment de mirar la pel·lícula, es fa una reflexió individual, i en el moment del debat, es fa una reflexió conjunta.

A més es potencia la llibertat d'expressió, no només en el moment de posar les idees principals en comú, sinó que també permet expressar-se creant curtmetratges o llargmetratges propis; encara que no és el propòsit de la nostra recerca. En el cas dels joves sobretot, solen ser el col·lectiu amb més iniciativa a l'hora de realitzar les seves pròpies creacions per poder expressar o plasmar allò que els preocupa.

CAPÍTOL 2. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ.

1. EL CINEMA EDUCATIU A CATALUNYA: ANTECEDENTS.

Catalunya, a l'avantguarda de la cultura a l'Estat espanyol, va ser també capdavantera de l'ensenyament del cinema a les escoles del país. És més, la utilització per primera vegada d'aquest mitjà audiovisual en els col·legis europeus i nord-americans fou paral·lela a la feta a Catalunya durant els anys trenta⁷¹.

A principi de segle va arribar el projector cinematogràfic a les aules catalanes; concretament, a Barcelona, el Dr. Galcerán Gaspar va utilitzar en la seva càtedra de Patologia Mèdica de la Facultat de Medicina pel·lícules per presentar als seus alumnes mostres bacteriològiques i microbianes. L'any 1908, Victoriano Fernández Ascaraza⁷² explicava als mestres de l'Estat com funcionava l'aparell de projeccions, amb llum d'alcohol .

A més, en els 160 cinemes públics que hi havia a Barcelona poc abans de la Primera Guerra Mundial, hi podien acudir els 600.000 habitants de la capital catalana. Malgrat la resistència que va tenir el cinema com a mitjà educatiu per part dels moralistes,⁷³ no mancaren pedagogs que veieren en les pel·lícules un magnífic auxiliar educatiu.

Lorenzo Luzuriaga fou la veu més autoritzada de la campanya a favor i en contra del cinematògraf. Aquest reconegut teòric veia el cinema infantil en els seu triple vessant de diversió i entreteniment, com a instrucció i com a element de cultura popular . Però en contra, també ens deia que el cinema exhibit a les sales era més perjudicial que beneficiós per als nens. Per tant, calia organitzar sessions infantils amb pel·lícules còmiques, d'aventures, de viatges, etc, destinades exclusivament a fer les delícies dels petits.

A part de les dificultats morals de l'època l'obstacle més important amb que es trobava el cinema educatiu a l'Estat espanyol, va ser la manca de recursos econòmics. Un projector de cinema era massa car i calia afegir el lloguer dels films. Només les universitats podien destinar part del seu pressupost a aquest nou recurs didàctic.

Tot i això, el primer document oficial que es va publicar a Espanya en pro del cinema com a eina educatiu data de l'any 1912. És una ordre que va aparèixer al Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública, amb data 26 de desembre de 1911 i signada per un tal Gimeno. En el seu preàmbul, al·ludia a "la tendencia, cada vez más acentuada de los modernos métodos pedagógicos, a facilitar la enseñanza por medio de proyecciones luminosas de películas cinematográficas aplicables a todos los órdenes del conocimiento" I afegia que aquests procediments " de carácter intuitivo y realista, hieren vivamente la imaginación y deja sobre ella una semilla gràfica, base firme de la educación intelectual" I després d'establir quatre disposicions, sol·licitava de les institucions públiques subvencions per a material pedagògic, per comprar "sencillos aparatos de proyección" i, alhora, organitzar sessions instructives cinematogràfiques en els cinemes públics⁷⁴.

Sis anys més tard el ministre Santiago Alba, el conegut creador de l'Institut Escola de Madrid, va signar el 12 de Juliol de 1918 una Reial Ordre en la qual es recollien els resultats positius de la comissió encarregada d'estudiar la implantació del cinema als col·legis del país⁷⁵.

A la Segona República, pel Decret de 22 de maig de 1931, va fundar les Misions Pedagògiques, un dels organismes més populars que utilitzà el cinema en les seves campanyes culturals. En la memòria que van publicar deien: " El equipo misionero lleva, como elementos de material de trabajo, un proyector cinematográfico para fluido eléctrico o de acumuladores según los casos, con una selecta colección de películas educativas y de recreo: documentales de aspectos, usos y costumbres nacionales y de países leja-

71. J. Carner- Ribalta i B. Delgado, El cinema educatiu i la seva incidència a Catalunya (Dels orígens a 1939, Barcelona: ICE-PPU, 1998. Col Mitjans Audio-Visuals, núm 2, 180 pàg.

72. V. Fernández Ascarza, Cuestiones pedagógicas. Madrid: Imprenta Helénica, 1908.

73. F. De Barbens, La moral en la calle, en el cinematògraf y en el teatro. Estudio pedagógico- social. Barcelona: Luis Gili, 1914.

74. J. M. Caparrós Lera, J. Carner Ribalta, B. Delgado, El cinema educatiu i la seva incidència a Catalunya, Text complet a "Notes per a la història del cinema didàctic anterior a 1936", pàg 34-35.

75. Gaceta de Madrid (1- 8-1918) i Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (6- 8-1918).

CAPÍTOL 2. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ.

nos, industrias, grandes ciudades y pueblos salvajes, arte, paisaje y curiosidades de España y de otros pueblos, cuentos animados, etc".⁷⁶

A Catalunya, es van començar a filmar les primeres pel·lícules en català: El café de la Marina, de Domènec Pruna, que és l'adaptació d'un poema de Sagarra, i El fava d'en Ramonet una pel·lícula de Lluís Martí, que era l'oncle de Berlanga. També van aparèixer cineclubs, de dos tipus: els impulsats pels burgesos, més intel·lectuals, i els impulsats pel proletariat, de caire sindical i propagandístic.

El govern republicà va demanar a Luis Buñuel que fes un documental testimonial sobre Las hurdes, que es va titular Tierra sin pan. Però el seu esperit de crítica, de denúncia, va fer que el govern posterior, el de la coalició conservadora, el prohibís. Com a anècdota: la pel·lícula va ser produïda per l'anarquista Ramón Acín gràcies als diners que va guanyar jugant a la loteria.

Però el que és realment important és que es va començar a utilitzar el cinema com a instrument educatiu, i es van crear institucions com el Comité de Cinema educativo, que va fer un llistat de vint pel·lícules que s'adaptarien a la matèria que s'impartia a les escoles. I no només això, sinó que el 1933 es va començar un curs de cinema a la Universitat de Barcelona.

Comitè de Cinema de la Generalitat republicana diu:

"Fou creat al final del 1932 i constituí un nou intent d'institucionalitzar la cultura catalana amb l'establiment d'unes bases sòlides que permetessin endegar una política cinematogràfica coherent amb la institució republicana en un moment de reconstrucció nacional. S'organitzà una Comissió de Cinema encarregada d'estudiar un Pla d'estructuració i organització del cinema a Catalunya que establia les funcions, les competències i els plans d'actuació que hauria de dur a terme el Comitè, del qual s'assumiren les tasques relatives a l'aplicació del cinema a les escoles, el desenvolupament d'una producció pròpia, l'execució de la censura, la creació d'una escola de cinema, el refermament del cinema amateur com a possible ambaixador d'un cinema autònom i les actuacions referents al cinema comercial(...). La Generalitat republicana inclogué el cinema en el programa de govern, aprofitant-lo com a suport d'una política cultural i educativa, es convertí en una iniciativa més de la Conselleria de Cultura, encapçalada per V. Gassol (...)."⁷⁷

En general, l'etapa republicana va ser una etapa molt prolífica: es van produir curtmetratges, documentals, i fins i tot llibres de cinema. Però, hi havia censura? Hi havia pel·lícules que es prohibien en una comunitat autònoma, i a la del costat no, etc. Durant el període republicà, La Generalitat de Catalunya va promoure al setembre de 1932 un Comitè de Cinema, el qual quedà constituït amb el propòsit de fer conèixer films que reflectissin el nostre país i amb l'ànim de regir el destí i la política cinematogràfica d'aquest poble.

Per fer eficaç l'actuació del nou Comitè de Cinema, es van formar unes comissions que es repartiren la tasca de la manera següents: el cinema a l'escola, el cinema com a element de propaganda turística, producció cinematogràfica professional i amateur. Aquest Comitè comptava amb noms de categoria. Sota la presidència del seu promotor, Ventura Gassol –aleshores conseller de Cultura del Govern Català-, el formaven el famós pedagog Alexandre Gaí i Joan Delclós, com a delegats del Consell de Cultura; i com a vocals figuraven Ventura i Virgili, Josep Carner Ribalta, Guillem Díaz Plaja que organitzava a la Universitat de Barcelona un curs de cinema⁷⁸, Ignasi Armengou, Màrius Calvet.

Però no va ser fins l'any 1933 que no es van iniciar les activats d'aquest organisme oficial i Ventura Gassol manifesta : " El comitè de Cinema de la Generalitat ja té enllestida l'estructuració del cinema a Catalunya, especialment en el seu aspecte educatiu i cultural. A hores d'ara, afirmava l'esmentat conseller de Cultura, compta ja amb l'oferta de les millors cases productores per a projectar films de caràcter educatiu a totes les escoles i organismes culturals de Catalunya⁷⁹.

El govern republicà també va prendre en consideració la utilització del cinema a les escoles com a eina educativa. Una de les iniciatives va ser la creació del "Comité de Cine educativo" que va elaborar un primer llistat amb vint títols, classificats segons les matèries que s'impartien a les escoles, i que havien de ser repartides per tots els centres educatius de l'Estat.

76. Patronato de Misiones Pedagógicas,, 1º Memoria, Madrid, 1934, pàg. 10.

77. Diccionari del cinema a Catalunya / Joaquim Romaguera i Ramió (dir.). Barcelona:Enciclopèdia Catalana, 2005.

78. J.M. Caparrós Lera, Història de la Universitat de Barcelona: Universitat, 1990, pàg 45-48.

79. Butlletí del Mestre, núm. 83, 1 de març de 1933; pàg 73.

CAPÍTOL 2. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ.

La finalitat d'aquest comitè era fer conèixer films que reflectissin la realitat social de Catalunya. Estava dirigit per Alexandre Gali i, entre d'altres, en formaven part Josep Carner, Marius Calvet i Guillem Díaz Plaja. Joseph va destacar com a teòric amb un cèlebre manifest, amb cinc punts programàtics que avui encara són vàlids:

1. Necessitat de nacionalitzar i protegir el cinema.
2. Col·laboració dels distribuïdors en la producció.
3. La regulació de la importació de pel·lícules.
4. La reglamentació del doblatge i la sobreimpressió de títols.
5. Acord tàcit entre empresaris de cine i distribuïdores de films.

La vida d'aquest comitè fou molt efímera i, a conseqüència dels fets d'octubre, va desaparèixer la viabilitat d'aquell projecte de creació d'un cinema propi. Cal esmentar la tasca feta per aquest comitè durant el curs acadèmic 1934-1935, amb la qual es van posar les bases per a la implantació de l'ensenyament del cinema a les escoles.

Finalment, la vida del Comitè de Cinema fou més aviat curta. A partir dels Fets d'Octubre de 1934, amb l'empresonament de Lluís Companys i els seus consellers, d'una banda, i de la crisi econòmica del Govern català d'altra, amb la suspensió dels drets autonòmics, se'n va anar a l'aigua el projecte de creació d'un cinema propi i realment representatiu d'aquesta nacionalitat de l'Estat espanyol.

Malgrat això, la funció més rellevant al voltant del cinema a Catalunya fou la tasca duta a terme pel comitè en els col·legis, sobretot durant el curs acadèmic de 1934-35, ja que es van posar les primeres bases per a la implantació de l'ensenyament del cinema a les escoles, a nivells formatius, d'investigació i com auxiliar pedagògic. Aquesta realitat resta constatada en l'esmentada publicació de la Generalitat: l'històric Butlletí de Mestres, on també es reproduïx la tasca portada a terme per diversos pedagogs catalans, com ara Antolí Tarrats, membre de l'Associació infantil Francesc Macià.

Els Serveis de Cinema va inaugurar un servei de projecció sonora ambulant, gestionada per Carner Ribalta, van realitzar més de 300 sessions escolars als principals col·legis de l'Ajuntament i de la Generalitat. Les pel·lícules projectades van ésser unes 500 i les sessions de difusió cultural es van estendre igualment a la majoria d'institucions oficials de cultura: ateneus, centres socials i polítics...i a les casernes, hospitals, fàbriques, etc.

La Generalitat va fer arribar el cinema als llocs més llunyans de la capital catalana. Moltes d'aquestes sessions, que anaven acompanyades de conferències, van constituir veritables cursets de formació artística, cultural i professional.

També se celebraren sessions especials dedicades als mestres de Catalunya, amb la finalitat d'enfocar la classificació i la catalogació pedagògica dels films projectats als nens; per exemple, les que es dugueren a terme als grups escolars Lluís Vives i Casp, en què es van desenvolupar un col·loqui entre els delegats del Servei de Cinema i els mestres assistents, i es recolliren dades per a la iniciació d'un fitxer bàsic per orientar l'ensenyament escolar per mitjà del film.

El comitè de Cinema va aconseguir que la Generalitat de Catalunya d'acord amb l'Ajuntament de Barcelona, li cedís el Palau de Romania, un dels edificis de l'Exposició de Montjuïc. Allà s'inicià la construcció d'un estudi de producció i de doblatges cinematogràfics, al costat d'un laboratori de revelat i tiratge de films de 16 mm per a cinema educatiu i annex a l'Escola de cinema, tot en el mateix edifici. El plateau de producció, relativament espaiós i degudament insonoritzat a prova de sorolls. La cabina de projecció i doblatge amb els projectors corresponents, i les aules de l'escola tècnica de cinema estaven pràcticament a punt per ésser posats en servei quan, amb els esdeveniments del juliol de 1936, tot restà capgirat a Catalunya.⁸⁰

Resumint, durant aquells anys el cinema es va anar consolidant, tant des del punt de vista comercial com des de la vessant escolar. El cinema es converteix en un espectacle d'ampli abast popular, amb molts pobles i barris de ciutat. Lentament el cinema va entrant a les escoles perquè se'l considera un instrument que permet eixamplar l'horitzó escolar des del punt de vista històric, geogràfic, artístic, etc.; se'l

80. Carner Ribalta, *De Balaguer a Nova-York, passant per Moscou i Prats de Molló (Memòries)*. París: Edicions Catalans de París, 1972, pàg 148.

CAPÍTOL 2. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ.

considera un bon auxiliar per a la instrucció i l'ampliació de coneixements. Els sectors renovadors de l'ensenyament estan convençuts de les moltes possibilitats que ofereix el cinema a l'escola.

En l'àmbit estatal, el Patronato de las Misiones Pedagógicas considera el cinema com l'eina auxiliar més poderós en el camp educatiu i prepara el material necessari⁸¹, així com crea un fons de pel·lícules a més de produir-ne algunes de pròpies per a projectar-les en les diferents poblacions on actua, algunes de les quals encara no tenen electricitat. A la Revista de Pedagogia es publiquen diversos articles sobre el tema⁸².

Hi ha mestres que estan a favor del cinema a l'escola i ho manifesten públicament en publicacions professionals o en la premsa local. Però no són només mestres a títol personal els que el promouen, sinó que alguns col·lectius organitzats també s'interessen pel tema: així, el grup de mestres agrupats al voltant de la Cooperativa espanyola de la Tècnica Freinet⁸³, amb molt arrelament entre mestres rurals de Catalunya, consideren que al costat de les seves tècniques més conegudes: la impremta, el dibuix lliure, el fitxer escolar i la correspondència interescolar; cal pensar en la incorporació d'altres tècniques, com són el cinema i els discos. Un dels principals promotors és l'inspector Herminio Almendros, que des de les terres de Lleida promourà la renovació escolar a partir de les tècniques Freinet. La guerra Civil va estroncar tot aquest projecte de renovació pedagògica.

En algunes escoles es projecten pel·lícules; en d'altres els infants van a sessions de cinema especialitzat que es fan a la ciutat. Pere Vergés recorda que amb els alumnes de l'Escola del Mar, de Barcelona:

"Em sembla que eren el Coliseu, el Condal, el Tívoli, el Pathé Cinema, i algun altre. S'hi passaven films de l'estil de Byrd al Pol Sud, de la Paramount, i Àsia, aquesta realitzada per la Hurliman de Berlin. Eren pel·lícules ben fetes, tècnicament resoltes segons el nivell de perfecció relativa que havia assolit l'expressió cinematogràfica de l'època. Però per sobre de les qualitats estrictament cinematogràfiques, ressaltava la de procurar l'esbarjo dels menuts, alhora que els posava en contacte amb la meravella de la imatge en moviment que tantíssim hauria d'influir sobre la humanitat dels pròxims decennis"⁸⁴

La relació cinema-educació és un tema que depassa l'estricta marc escolar i interessa pares, polítics, eclesiàstics, etc. La premsa i la ràdio contribueixen a aprofundir aquesta relació mitjançant articles d'opinió i programes radiofònics. El valor instructiu i moralitzador de les imatges, la influència en el desenvolupament de l'infant i de l'adolescent, la dimensió social del cinema, els seus avantatges i inconvenients, etc. són temes dels quals es va tractar públicament i amb passió durant aquests anys en una societat viva i canviant.

L'estudi a fons de la premsa local ens ofereix informació suficient sobre el tema i ens permet de veure tota una àmplia gamma d'aspectes relacionats amb el cinema i l'educació. Per exemple la premsa ens permet de conèixer des d'aspectes com són els anuncis de càmeres de cinema utilitzades en cooperatives escolars fins als articles d'opinió a favor i en contra del cinema, passant pels títols de les pel·lícules, així com conèixer les sessions de cinema que es fan a proposta del Consell Provincial d'Ensenyament Primari i els debats ideològics entorn del tema fets des de postures laiques, republicanes, catòliques, llibertàries, etc⁸⁵.

Des de sectors conservadors i reaccionaris catòlics s'aixequen veus contra el cinema per considerar-lo un mitjà molt perillós de corrupció moral de la joventut i la infantesa. Això no priva, però, el ressorgiment d'un cinema recreatiu amb finalitats apostòliques, fins i tot d'un cinema religiós edificant.

81. González-Agàpito, J. ; Marquès S., Sureda B., Mayordomo A.. Tradició i renovació pedagògica. 1898.1939. Història de l'educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencià. Biblioteca Abat Oliba. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

82. Almendros, H. El cinematógrafo y la escuela, Revista de Pedagogía, núm. 128, any XI, agost 1932;

83. Un dels acords del Congrés Freinet celebrat a Osca (1935) va ser d'encomanar als mestres Aguilar i Cosme Roques l'estudi de la introducció del cinema i dels discos a les escoles de la Cooperativa; el tema s'havia de tractar al Congrés de Manresa 822 de juliol de 1936. Jimenez Mier Teran, F., Freinet en España. La revista "Colabaoración", Barcelona:EUB.1996, p.22.

84. Saladrigas, R., L'escola del Mar i la renovació pedagògica a Catalunya. Converses amb Pere Vergés, Barcelona: Edicions 62, 1973,p.277.

85. Aguilar Ródenas, C., Educació i Societat al llarg de la II República., pàg 685-696.

CAPÍTOL 2. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ.

A partir de l'any 1936 la situació canvia. La partició d'Espanya en dos bàndols va donar al cinema una dimensió diferent: l'art de les imatges filmiques esdevenia un mitjà òptim per a la comunicació i influència ideològica.

La producció de llargmetratges va disminuir com a conseqüència dels elevats costos de producció i van fructificar els documentals i reportatges més assequibles atenent als recursos d'aquell moment. Aquests documentals tenien una funció profundament pedagògica.

Amb l'explosió de la Guerra Civil la producció cinematogràfica es va paraitzar a l'espera dels esdeveniments. Durant la guerra civil la producció cinematogràfica en el bàndol republicà va anar vinculada estretament a les organitzacions sindicals i els partits polítics. L'aparell estatal republicà es trobava desbordat i pressionat per les organitzacions obreres.

Els projectes que estaven iniciats van mirar d'acabar-se malgrat que les possibilitats de rendibilitzar-les a curt termini disminuïrien durant la guerra. La iniciativa privada va elaborar films de ficció però sense despertar massa entusiasme.

L'any 1938, però, va sortir a la llum una nova productora anomenada Ediciones Antifascistas Films (E.A. Films) nascuda a Barcelona. Entre les seves produccions (agrupades segons temes còmics, musicals o films de fantasia) destaca el curiós títol Don Doremifasol (dir. José Fogués), un film dedicat al públic infantil.

La contribució de l'E.A. Films a la causa republicana va ser minsa; destaquen un parell de documentals: "La propaganda fué buena" i "España ante el mundo".

Hollywood va estar molt pressionat pels sectors espanyols més conservadors, fet que evidencia la manca de films prorepublicans durant aquesta etapa. Així ens trobem els títols El darrer tren a Madrid (dir. James Hogan, 1937), Amor sota el foc (dir. Henry King, 1937), i Bloqueig (dir. William Dieterle, 1938).

Així com les dissensions entre els partits antifeixistes van ser notables en el terreny polític, en el cinema sembla que no van ser tan marcades. Potser pel fet que el cinema era una peça secundària en el triomf de la guerra i que l'objectiu era per a tots el mateix: convertir-lo en una eina activa de la revolució proletària i ser reflex viu de la societat.

El Partit Comunista juntament amb CNT-FAI va ser el més actiu pel que fa a la producció cinematogràfica amb un total de seixanta-cinc documentals. Cada una de les seves faccions disposava de les eines per elaborar les seves produccions depenent dels seus interessos específics.

La facció més prolífica fou la de Barcelona amb la seva productora anomenada Film Popular. Va ser rellançada publicitàriament com "la firma comercial antifeixista, al servei de la República". Alguns dels documentals més destacats són: Espanya leal en armas, Bombardeig de la Catedral de Barcelona, 18 de juliol a Madrid, La dona a la guerra... entre altres.

La CNT-FAI va dominar, pràcticament, la producció de pel·lícules en aquesta zona durant el conflicte. Els seus llargmetratges són un testimoni autèntic de la tasca que van desenvolupar durant la guerra. Entre alguns dels títols més destacats hi ha el curtmetratge Entierro de Durruti (1936), els migmetratges Así venceremos (1937), i Nosotros somos así! (1936), Nuestro culpable (1937), i el llargmetratge No quiero... no quiero! (dir. Francisco Elias, 1937-1938).

Catalunya. Una de les tasques que desenvolupà Laia Films fou la creació d'un noticiari setmanal titulat España al dia amb la doble versió catalana i castellana i que recollia la realitat quotidiana de la vida política i cultural de la zona republicana.

Paral·lelament, Laia va produir un nombre considerable de documentals de temes molt variats i que tenien recollir, malgrat les dificultats, la diversitat creativa del país. Entre aquests hi trobem: Bombardeig a Lleida, Catalunya màrtir, Bombardeig de Tarragona y Falset... entre altres. També ofería als reporters cinematogràfics d'altres nacions les seves instal·lacions per a l'elaboració dels seus materials.

CAPÍTOL 2. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ.

Una de les iniciatives més rellevants que va dur a terme el govern de la República fou *Espoir*⁸⁶, *Sierra de Teruel* (dir. Malraux⁸⁷, 1937). Malgrat l'esforç, la pel·lícula no hauria pogut sortir endavant sense l'aportació del capital francès⁸⁸.

Un cop iniciada la guerra civil el bàndol nacional es dedicà, a utilitzar el cinema en benefici propi i a impedir que el bàndol republicà en fes un ús que els pogués perjudicar. Es van dedicar a anar en contra aquell cinema que impedís "la formación hogareña de conciencias religiosas y ciudadanas".

L'estament eclesiàstic aviat va començar la seva campanya desacreditadora del cinema. Durant els tres anys que va durar la guerra, Hollywood ho va tenir molt difícil per comercialitzar els seus films a Espanya. Representava la pedra de toc d'un cinema immoral que enverinava l'ànima del poble.

No va ser fins l'any 1938 que s'inicià una nova etapa en la qual el cinema del bàndol nacional es dotà d'una certa oficialitat. Aquesta nova etapa va venir encapçalada per Ramón Serrano Suñer, ministre d'Interior i centre de l'aparell oficial de propaganda que entre altres coses, va crear el Departamento Nacional de Cinematografía. Les quatre funcions⁸⁹ que el definien foren:

1. La producción cinematográfica no puede ser nunca actividad exclusiva del Estado.
2. El Estado debe estimular a la iniciativa privada para el desarrollo y el florecimiento de la cinematografía nacional
3. El Estado ejercerá la vigilancia y orientación del cine a fin de que éste sea digno de los valores espirituales de nuestra patria
4. El Estado en todo caso, se reserva la producción de noticiarios y documentales de propaganda.

Alguns dels documentals que es portaren a terme des d'aquest departament van ser: *La Batalla del Ebro*, *Juventudes de España*, *Prisioneros de guerra*, *La gran parada militar en Barcelona...* entre altres.

Al contrari que en el bàndol republicà, el cinema de la zona nacional va venir impulsat per l'empresa privada. Dues van ser les companyies que amb l'ajuda de l'Alemanya nazi van protagonitzar els films del bàndol insurrecte:

Cifesa: *Compañía Industrial Film Española S.A.* Va produir un total de setze documentals i un llargmetratge titulat: *El genio alegre* (dir. Fernando Delgado, 1936-1939).

CEA: *Cinematografía Española-Americana*: L'objecte de la Societat era la producció i explotació de pel·lícules espanyoles parlades, sonores o mudes, de tota classe, incloent noticiaris i pel·lícules pedagògi-

86. "Ciertamente,- dice Bazin en una crítica de 1945- L'Espoir contraría nuestros hábitos faciltones. El estilo elíptico, tirante y muy intelectual de Malraux oscurece a menudo un guión que, por otro lado, no ha podido ser enteramente rodado. Ciertas torpezas, que proceden de que el autor no es un realizador de profesión, y la pobreza de los medios técnicos van a molestar al espectador ya habituado a la suntuosa habilidad de los filmes americanos. Pero lo que pierde es este terreno, L'Espoir lo recupera centuplicado por la grandiosidad que se desprende de esas imágenes de una belleza violenta y la autenticidad punzante de su inspiración (...)".

87. Malraux va ser combatent en la guerra i cineasta en la rera guarda; la seva presència a Espanya ha quedat immortalitzada en el film *Sierra de Teruel* que en més d'una ocasió s'ha considerat, després de la guerra, en abanderada de la causa republicana. L'any 1937 publicà la seva obra *L'Espoir* basada en la seva experiència com a combatent de l'aviació. Compromès amb la causa republicana visità diferents països sol·licitant ajuda i donant a conèixer la realitat viscuda. Va ser en un d'aquests viatges que sorgí el projecte de rodar una pel·lícula: seria un instrument eficaç per despertar les consciències adormides de les anomenades nacions democràtiques. El govern republicà va aprovar el projecte i hi va destinar una suma important de diners i materials per tal de subvencionar-lo. Malgrat això, la pel·lícula va seguir endavant gràcies a l'esforç d'un productor francès. En aquells moments (1938) Catalunya passava per un moment extremadament complicat: instal·lacions deficientes, bombardejos, dificultats de comunicació per part de Malraux que desconeixia totalment el català... malgrat això es desestimà que el rodatge es realitzés fora del país (entre altres paratges catalans, també es rodà a Tarragona). Després de passar moltes dificultats el film es muntà i estrenà a París, sis anys després que els republicans perdessin la guerra. *Sierra de Teruel* narra un seguit d'accions dels republicans en la zona de Teruel. Malgrat ser un film de ficció, les accions es narren amb tal realisme que els espectadors es poden imaginar que es troben davant d'un documental.

88. Sala Noguera, Ramon. *El Cine en la España republicana durante la Guerra Civil: 1936-1939*. Bilbao: Mensajero, DL 1993.

89. Caparrós Lera, José María. *El Cine republicano español (1931-1939)*. Barcelona: Dopesa, 1977.

CAPÍTOL 2. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ.

ques. Va estar força activa durant el període republicà i després durant el franquisme transformant-se en una de les distribuïdores espanyoles més populars.

No es pot parlar de l'existència d'un cinema feixista pròpiament dit, inspirat, controlat i produït per aquest partit. Com ja hem dit, va ser un període marcat per allò que no es va deixar fer més que pel que es va fer. L'empresa privada i l'aparell de premsa i propaganda de la Falange van posar en marxa una modesta producció de reportatges i documentals.

Creiem que és important nombrar aquest tipus de films de l'època, primer per què contenen una profunda constatació dels fets històrics d'aquell moment i per l'altre per què poden ser de gran utilitat didàctica tenir referència de la seva existència.

Per finalitzar ressaltar una data important el 12 de setembre de 1936, el conseller-delegat de la Generalitat Josep Tarradellas creà el Comissariat de Propaganda i el cap d'aquest organisme, el polític i després famós periodista Jaume Miratvitlles, va organitzar el Departament de Cinema anomenat Laia Film, que anteriorment ja hem fet referència. Des d'aquest és va donar llum verda un noticiari setmanal i realitzarem la quantiosa xifra de 135 pel·lícules, entre les quals destaquen documentals culturals i educatius⁹⁰.

FILMS CULTURALS I PEDAGÒGICS				
	1936	1937	1938	TOTAL
Documentals		9	3	12
Noticiaris	1	7	1	9

Quadre publicat a El cinema educatiu i la seva incidència a Catalunya (Dels orígens a 1939). J.M. Caparrós Lera. 1978.

Però amb la pèrdua de la Guerra Civil per part de Catalunya i la suspensió dels drets autonòmics, aquest cinema educatiu va desaparèixer. A més a més la repressió de la llengua catalana a casa nostra frustrà tots els projectes de producció en llengua catalana i de films que reflectissin les particularitats de la nostra cultura i de la nostra identitat.

Amb l'arribada de la democràcia, abans de la restauració de la Generalitat, es produí un petit boom de pel·lícules catalanes de tots conegudes. Però el cinema educatiu solament es va recuperar amb la tasca de l'Institut de Cinema Català, a través dels seus valuosos Noticiaris, d'alguna manera hereus de la producció republicana de Laya Films.

L'any 1982 el Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya va recopilar en un catàleg⁹¹ els films realitzats entre 1982-1987 i varen donar una xifra aproximada de 606 títols, dels quals hi ha molts de caràcter pedagògic i 414 parlat en català. En aquest sentit, també cal destacar la tasca portada a terme pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya; el qual, juntament amb el de cultura i d'altres entitats privades, ha tornat a posar en marxa la producció de films educatius, ara en format de vídeo.

El segle XXI no és cap data de caducitat per al cinema. Tot el contrari, el seu futur sembla estar assegurat: desperta vocacions creatives, descobreix cada dia nous espectadors, el reconeixement cultural i educatiu sembla indiscutible i continua sent una indústria primordial en molts països, com ara els Estats Units, l'Índia i Nigèria recentment.

⁹⁰ J.M. Caparrós Lera i R. Biadiu. *Petita història del cinema de la Generalitat (1932-1939)*. Mataró: Robreño, 1978, 136 pàg.

⁹¹ Romaguera Ramió (ed) *Catàleg de films disponibles parlats o retolats en català 1982-1987*. Barcelona: Departament de Cultura de la Generalitat, 1938-1988, 498 i 404 pàg

CAPÍTOL 2. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ.

2. EL PERQUÈ DEL CINEMA AL CENTRE EDUCATIU.

El cinema és un dels mitjans més poderosos de mobilització de les consciències i que, per tant, es fa imprescindible el debat i l'anàlisi constant del cinema i dels altres mitjans de comunicació als centres educatius.

És transcendental, d'altra banda, establir ponts entre el cinema i altres matèries educatives com ara la literatura, per tal d'aprofundir en un més gran coneixement dels llenguatges comunicatius. A més, el cinema a les aules es configura com un gran element dinamitzador i motivador per al conjunt de l'alumnat.

El cinema s'ha d'entendre com una forma de reflexió per a la vida, com un al·licient vital i artístic, com un espai d'aprenentatge. La integració a la l'aula del cinema és una necessitat que no pocs professors i professores s'han plantejat des de fa temps, tot i que no han comptat amb els mínims recursos necessaris per al seu ús didàctic, no ja pel que fa a espais apropiats o a instruments de projecció, sinó a propostes didàctiques viables per saber com fer servir i rendibilitzar el cinema amb una finalitat educativa.

El cinema és un factor que afavoreix la reflexió, que sensibilitza, que utilitza com a matèria primera les emocions i que justament perquè és un relat hologràfic, amb acció, color, amb intriga, amb música, amb personatges, amb emocions; permet introduir-nos en un món virtual, viure el que viuen els personatges, patir amb ells, reflexionar sobre temes de la vida, prendre postures, formar-nos opinions davant d'una història de vida. El cinema és una escola de realitats: proposa, mostra, presenta, ens transporta a situacions i ens fa pensar.

Els mitjans de comunicació de masses —i el cinema n'és un dels principals— fomenten, transmeten, affermen o canvien determinats valors o contravalors. Per tant, es fa imprescindible dotar als joves, dotar a la ciutadania d'instruments d'anàlisi i de reflexió sobre la comunicació.

Cal contribuir amb arguments, però també amb exemples útils en el dia a dia, a fer que l'alumnat posseeixi una cultura crítica davant la comunicació, que vol dir posseir un coneixement del llenguatge i dels discursos comunicatius.

El paper fascinant que el cinema té en els infants i joves, així com el protagonisme que ha jugat i juga en la nostra societat, al llarg de més d'un segle d'existència, justifica el fet que esdevingui objecte d'estudi. Cal considerar-la des de dues vessants: com a recurs per als aprenentatges —amb la fi de millorar la seva qualitat i construir un nexa entre l'escola i el context social i cultural— i com a matèria d'estudi.

El cinema s'ha d'entendre com a un procediment caracteritzat per la seva interdisciplinarietat. Es tracta d'un recurs que pot emprar-se dins d'un ventall ampli i diversificat de situacions i activitats. Que pot utilitzar-se tant per interpretar i comprendre millor determinades experiències, com per a accedir als continguts de les àrees curriculars. La incorporació acadèmica del cinema al projecte educatiu de cada centre també ha de contemplar el paper formador dels pares i d'altres àmbits socials.

En front del missatge fílmic, es tracta de preparar els alumnes, no només des d'una perspectiva receptiva dels continguts, sinó també d'estimular el sentit crític sobre el conjunt del film i el seu context.

Malgrat la presència —des de fa més d'un segle— del cinema com a mitjà de comunicació de masses, a cavall entre l'expressió artística i la indústria, el cinema com a tal encara no forma part dels currículums educatius, exceptuant-hi l'inclusió de manera transversal.

Es continua ensenyant la gramàtica del llenguatge verbal i a diferents autors i estils literaris, però els escolars continuen sense conèixer la gramàtica audiovisual i els autors i estils cinematogràfics segueixen en el pou de l'oblit, malgrat que els estudiants consumeixen quotidianament més productes audiovisuals que no pas de lectura.

La integració dels mitjans audiovisuals sigui a primària o a secundària s'ha de veure en tres perspectives: com a matèria d'ensenyament, com a recurs pedagògic per a les altres matèries habituals i com a potenciador del diàleg, en el nostre cas serà intercultural, i constructor de pensament.

2.1.El cinema com a matèria d'estudi.

El coneixement del món del cinema passa per l'aprenentatge dels elements propis del llenguatge cinematogràfic així com d'aquells referents –literaris, socials, culturals, estètics, sonors...-, plasmatos en el cinema.

La història del cinema permet ubicar les pel·lícules i els seus autors dins l'espai i el temps, fruit de l'evolució al llarg del temps d'un art que es va desenvolupar dins de moments polítics i culturals concrets, i que - a més de donar forma a un llenguatge propi - va donar lloc a nombrosos estils i escoles.

Quan els germans Lumière van presentar en públic aquell misteriós aparell anomenat cinematògraf, ningú no va imaginar que d'allí se n'havien de derivar, en un futur, històries meravelloses i fantàstiques que ens ha fet passar estones inoblidables. De fet, la majoria de les imatges projectades reproduïen, a manera de documental, escenes de la vida quotidiana, com ara la sortida d'uns obrers de la fàbrica, l'arribada del tren a l'estació o la sortida de la barca del port. Només una de les projeccions, "el regador regat", deixava intuir una opció diferent. Aquell petit intent per narrar una petita situació còmica deixava entreveure que el cinema podia tenir un gran futur com a narrador d'històries. Així ho va entendre un dels espectadors d'aquella primera sessió cinematogràfica al Soló Indien del Grand Café de París, al desembre de 1895. Es tractava del mag Méliès, home de teatre que a partir d'aquell moment passà a ser el primer creador d'històries fantàstiques. En Georges Méliès, que podem considerar en certa manera el pare de la ciència-ficció cinematogràfica per ser el primer en fer trucs, i que fou també el primer en adaptar, molt a la seva manera i sense desfer-se dels tics teatrals, que són els que ell coneixia, obres literàries d'èxit com les de Verne "Viatge a la lluna" i "Viatge al Pol", i la de G.A. Bürger "Les aventures del Baró de Münchaussen". Méliès va traslladar per primera vegada al món de l'aventura a la pantalla, donant-li una dimensió màgica.

El teatre d'ombres va ser el primer espectacle de projecció d'imatges. El seu origen cal cercar-lo, sens dubte, al continent asiàtic. En aquest sentit, alguns estudiosos parlen de l'Índia com el país originari del teatre d'ombres i d'altres parlen de la Xina (al voltant del segle VIII). El que no es pot posar en dubte és el caràcter ritual i màgic del primer espectacle en què es va fer ús d'una pantalla per projectar imatges en moviment, en aquest cas concret ombres de figures fetes de diferents materials d'origen orgànic, com ara la fusta i la pell de búfal, ase o cabra. Les històries que s'hi explicaven eren històries mitològiques, relacionades amb la lluita entre el bé i el mal, per això els personatges poden ser molt estranys (monstres, herois, déus...). Totes aquestes interpretacions acostaven els participants a un univers molt ric des del punt de vista simbòlic.

De fet, el mite de la caverna de Plató també es podria considerar un precedent dels espectacles d'ombres. En aquest fragment de Plató (República. Llibre VII, s. IV a. de C.) es on es parla del mite de la caverna:

[...] Imagina't uns homes en una caverna amb una gran obertura pel costat de la llum. Hi són des que són petits, lligats amb cadenes que els immobilitzen les cames i el coll de manera que no poden canviar de lloc ni moure el cap, i no veuen res més del que tenen davant seu. La llum els hi ve d'un foc encès a una certa distància darrere seu. Entre aquest foc i els presoners hi ha un camí elevat i al llarg d'aquest un petit mur, semblant a les barreres que els il·lusionistes aixequen entre ells i els espectadors i per damunt del qual ensenyen els seus prodigis. Pensa ara que al llarg d'aquest mur uns homes aixequen uns objectes de totes classes, figures d'homes i d'animals de fusta o de pedra de mil formes diferents, de manera que apareixen pel damunt del mur. Creus que amb aquesta situació veuran res més que unes ombres projectades per la llum del foc sobre el fons de la caverna que està al seu davant? [...] En resum, aquests presoners no atribuirien realitat més que a aquestes ombres. És inevitable[...].

Però les pel·lícules de Méliès no poden ser considerades, encara, com a llenguatge cinematogràfic. Es tractava d'una successió d'imatges filmades sempre frontalment, des de la mateixa distància, immobilitzant la càmera, que s'assimilava a la mirada de l'espectador teatral, amb entrades i sortides dels personatges, tal i com era habitual en el teatre.

L'americà E.S. Porter fou el primer a donar una dimensió diferent al relat fílmic. Dins "El gran robatori del tren", hi podem veure ja un intent clar de construir un relat, basat fonamentalment en accions paral·leles, per potenciar el suspens, o la utilització d'un primer pla del protagonista disparant un tret a càmera, la qual cosa provocà un fort impacte als espectadors.

Però el cinema no va passar a la categoria de llenguatge fins que Griffith completa, amplia i estructura les propostes de Porter. Griffith descobrí que el cinema permetia l'explicació d'històries mitjançant la uti-

CAPÍTOL 2. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ.

lització d'un llenguatge propi, més proper a les estructures narratives de la novel·la del segle XIX que no pas a les del teatre.

Griffith reconverteix la mirada de l'espectador de teatre en una aproximació al coneixement de la història des de diversos punts de vista. A partir de Griffith el cinema comença a ser un llenguatge narratiu estructurat. Es produeix una divisió de l'escena en plans separats, l'enquadrament, l'angle de visió i el punt de vista de les imatges és variable i totes les peces poden ser encaixades com en un mosaic, de manera que tinguin un significat a partir del muntatge.

De fet, Griffith no fa altra cosa que adaptar les estructures narratives utilitzades per escriptors com Dickens al llenguatge cinematogràfic. L'oposició de realitats diverses i la fragmentació interna de cada unitat narrativa en són un exemple. També, la transformació del llenguatge dels llibres de cavalleries en films d'aventura; l'encreuament de diverses trames per augmentar l'interès del lector i retardar el final del relat, són tècniques narratives que el cinema de Griffith recull amb èxit des de les primeres pel·lícules, com el curt anomenat El telèfon, fins arribar al virtuosisme d'El naixement d'una nació.

Per tant, és molt important que els nostres alumnes coneguin les obres bàsiques del cinema primitiu i la seva evolució posterior.

En contrast, apareixen també films polítics, ja fossin de caire nacionalista o proletari, que sortejant de manera sorprenent la censura aconseguixen arribar a les sales i encendre els ànims de la gent. Però no són gaires ni subsisteixen durant massa temps, ja que a partir dels anys trenta els controls s'intensifiquen i només els films japonesos i els drames més innocuos són aprovats per a la seva exhibició. Ben aviat, a més, un govern japonès prebèl·lic imposarà la producció exclusiva de films de propaganda militar.

Els gèneres cinematogràfics representen el suport sobre el qual es van construir les narracions que han donat lloc al cinema com a discurs visual.

D'altra banda, saber quin és el procés de realització d'un film és descobrir el secret del cinema, des que neix la idea fins al moment màgic de l'exhibició del film., un exemple molt clarificador del treball en equip i el treball cooperatiu. Com hem de fer amb els nostres escolars

Des del nostre punt de vista, i tal com l'interpretem, el cinema, com a mitjà de transmissió cultural, no deixa de ser una mirada subjectiva a la vida, una mirada acolorida i enquadrada, mediatitzada per la sensibilitat del qui observa, mira o contempla la realitat i tracta de capturar-la una altra vegada a través de la càmera; de tal manera que, a aquesta especificitat personal podem afegir la riquesa que s'origina quan les pel·lícules provenen de diferents àmbits culturals.

Pensem que el cinema pot ser un pretext idoni per a estimular la curiositat o promoure les ganes d'investigar i comprendre la realitat física, material, històrica, social que ens envolta o desenvolupar el record o l'argumentació el posicionament ètic sobre pràcticament qualsevol tema que ens sembli rellevant... Sempre i quan, evidentment, sapiguem aprofitar, en aquest cas didàcticament, aquestes narratives fílmiques en funció de les nostres intencionalitats educatives.

Nosaltres hem distingit tres aspectes cinematogràfics complementaris que proposem com una possible ajuda pels estudiants a l'hora de comentar una pel·lícula:

1. Àmbit tècnic de la pel·lícula
2. Àmbit de la contextualització temporal o espacial i dels personatges .
3. Àmbit pedagògic i didàctic.

2.1.1. Àmbit tècnic de la pel·lícula.

Sense dubte, la major part de les nostres activitats estan immerses en un món ple d'imatges que constantment mirem, manipulem interpretem i desxifrem. Aquesta omnipresència d'imatge, junt amb el perfeccionament tècnic aconseguit en la producció i transmissió d'aquestes, ha originat una sèrie de canvis

en els nostres hàbits i comportaments fins a l'extrem que ha transformat radicalment la nostra vinculació amb les imatges i amb la realitat a què fan al·lusió. Les imatges ja no es reben com a intermediàries entre nosaltres i el món, sinó que es presenten com a índexs o presències de la realitat i s'ha arribat a l'extrem que s'ha produït una substitució de la realitat per la imatge. Les imatges han deixat de ser representació (artifici o construcció) per convertir-se'n presència natural de les coses.

El treball de lectura i interpretació de les imatges i el so de les imatges que constantment realitzem s'ha convertit en una simple percepció espontània, que no requereix cap esforç ni cap aprenentatge previ. Es tracta d'una naturalització de la imatge que ha esdevingut el tret determinat de la nostra cultura, l'anomenada civilització de la imatge, en què la realitat s'amaga en l'absoluta visibilitat i legitimitat dels discursos audiovisuals.

Aparentment sembla que tothom, des de la infància, pugui comprendre les imatges, però el problema és saber realment què diuen, és a dir, com donen significat a la realitat i, per tant, què s'amaga darrere seu.

Així, la factura tècnica de l'obra pot suggerir-nos en algunes qüestions: la imatge, el so, els plans, la interpretació, el fil argumental, la resolució dels temps i les cadències de les històries que es presenten, etc., poden donar-nos algunes de les pistes que ens ajuden a presentar alguna qüestió que ens sembli interessant argumentar, atès que tot aquest desplegament tècnic està contribuint –i, per tant, no és gratuït– a donar forma a un contingut. Recordeu que l'embolcall, el contenidor, la forma també és contingut. És en aquest sentit que proposem o suggerim algunes qüestions:

1. Quins efectes relacionats amb el color, el so o les imatges, el temps narratiu et criden més l'atenció i per què penses que ho són?
2. Quins recursos o figures narratives –com per exemple les metàfores– creus que s'utilitzen per a embastar la història que se'ns presenta?
3. El guió et sembla suggeridor, emotiu, fred? Per què? Què et sembla el ritme narratiu –acelerat, lent, tranquil, etc.– amb el que expliquen la història? Creus que aquest ritme influeix d'alguna manera el nostre viure quotidià?

Aquestes preguntes les adaptarem evidentment al nivell educatiu.

Gràcies al procés tècnic el cinema construeix i ho fa a partir del criteri de naturalització i la seva tendència narrativa i de ficció i la manera com arriba al públic, deixen un marge que permet una certa reflexió sobre allò que ens transmet. A la sala fosca on es projecta un film vivim temporalment aquesta il·lusió de realitat que ens permet identificar-nos amb els personatges i les situacions.

Valorem i utilitzem normalment un film a partir de l'interès que suscita la seva història, sense tenir en compte que aquesta trama argumental s'expressa a partir d'un sistema de representació, per tant, oblidem que el film és una construcció. Així, doncs, la realitat no és cap pressupòsit sinó el resultat d'aquest treball que realitza el film mateix.

Per tant, hem d'anar en compte ja que acostumem a prendre la realitat com a pressupòsit, com a referent del film i això origina la confusió entre imatge i realitat, a aquesta naturalització que el mateix sistema de representació potencia i utilitza.

És cert que aquesta impressió de realitat es troba a la base del realisme fotogràfic que el cinema utilitza, però també és cert que la impressió esmentada perdria la seva força si les imatges no fossin articulades d'una manera determinada. Per tant, l'efecte de realitat que produeix un film no depèn únicament d'una qüestió tècnica, sinó que comprèn diversos aspectes formals i institucionals que fan possible aquesta ocultació del seu caràcter discursiu sota l'aparent transparència de les imatges.

Entendre i comprendre les imatges en general i les cinematogràfiques en particular significa canviar la nostra forma de mirar perquè aquest mirar esdevingui un mirar crític i reflexiu; significa la possibilitat de transformar la passivitat d'espectadors i espectadores en un procés de descoberta dels mecanismes de significació del film. Aquesta modificació de la mirada és el requisit previ per a poder utilitzar i transmetre el coneixement que ens aporten les pel·lícules, un coneixement sobre la societat on s'han produït i des d'on són rebudes.

No podem dir que el cinema sigui un reflex mecànic de la realitat, ni que només sigui un mecanisme d'absorció de l'entorn, sinó que, mitjançant l'eficaç influència que exerceix contribueix a modificar aquest mateix entorn, o, si més no, a oferir propostes diferents, que molt sovint són acollides i interioritzades socialment i individualment. Ni més ni menys aquesta és la nostra pretensió.

CAPÍTOL 2. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ.

La majoria de films que seleccionarem han estat pensats amb la finalitat de ser contemplats per un públic determinat i en unes condicions concretes. En un entorn escolar i dins l'aula

2.1.2. Àmbit de la conceptualització temporal o espacial i dels personatges .

La narració fílmica es troba, de manera indefugible en un temps i un espai determinat. Aquest context espacio-temporal pot ser també considerat com un element clau que ens ajuda a entendre i interpretar millor l'abast de la pel·lícula. Per tant, ens fem les següents preguntes:

1. Creus que el context espacial i temporal –el paisatge– ajuda a definir i a recrear als personatges?
2. La quotidianitat és reflectida encertadament o tal vegada és artificial? Hi ha distorsions cridaneres, detalls o errades que no encaixen en la trama?
3. Et suggereix alguna cosa la particular ambientació de la pel·lícula?

Aquestes qüestions són fonamentals quan parlem d'Educació intercultural i de models de cinema perifèrics que no tenen res a veure amb la nostra cultura i el nostre entorn. Per tant, la importància de fer-li veure al alumne les diferents idiosincràsies per adonar-se que no hi ha tants aspectes diferenciadors malgrat les aparences.

Així tenim espais íntims, personals, socials, públics. L'espai que envolta els personatges funciona com a comentari sobre la seva manera de ser. Altres vegades funciona com extensió psicològica dels personatges.

2.1.3. Àmbit pedagògic i didàctic.

Aquest seria l'espai específic que tractaria de desencadenar la reflexió i argumentació sobre les temàtiques específiques que poguérem reflectir-se en la pel·lícula en relació als nostres interessos didàctics particulars. En aquest sentit podríem preguntar-nos coses com:

1. Quina concepció i concepcions rellevants al nostre parer i al voltant de la nostra particular àrea curricular se'ns mostren en el film?
2. Com podríem definir-la o definir-les?
3. Quines diferències o similituds podríem trobar entre el que ens presenten en la pel·lícula i la de la nostra realitat local?
4. Quina valoració global et mereixeria la pel·lícula pel que fa al que pot aportar a les teves idees sobre el tema que puguem estar tractant?
5. En què et bases per a justificar la teva argumentació?, etc.

Però per a poder parlar sobre tot això hem d'esperar que el focus de la cabina deixi de projectar i s'enceguen les llums de la sala. Aconseguirà també el cine que s'enceguin les llums de la nostra ment? D'això es tracta.

Per tant, podem dir que les principals expectatives dels darrers anys en el terreny educatiu ha estat considerar que els mitjans audiovisuals permetrien per si mateixos defugir les dificultats que el discurs acadèmic o la classe magistral. Des d'aquí volem fer un pas endavant, per reflexionar sobre aquest aspecte i intentar oferir aportacions que permetin reinserir el tema en un punt en què el joc sigui ric i operatiu.

Però abans d'anar més enllà i de fer una primera classificació dels films que ens interessin, hem de tenir en compte certs aspectes.

En primer lloc, hem de remarcar que tots els films són significatius des del moment en què han estat realitzats, tant pel que expliquen com pel que amaguen, tant pel que representen com per la forma com ho fan. Des d'aquest punt de vista qualsevol film (bo o dolent) permet un apropament a la societat de la qual parteix i al qual s'adreça perquè acull convencions concretes de cada present; que queden inscrites en el comportament dels personatges, en el disseny de l'escenificació, en la importància que es dóna a cada situació, en el tractament valoratiu que es fa de determinades conductes, en el subratllat de cada resolució dramàtica.

És això el que realment ens interessa, però ho volem fer des de les dues vores: Orient - Occident i ho volem fer arribar a l'altre banda per així poder iniciar un diàleg, equidistant, enriquidor i reflexiu.

Això vol dir que a partir del cinema podem anar seguint l'evolució de la mentalitat del nostre espai cultural i apropar-nos als diferents estadis en què ha anat desenvolupant-se. El cinema ha esdevingut també un document prolífic de les expectatives proposades des de la seva indústria envers el públic. Quins millors exemples per a nosaltres el que representa la indústria de Hollywood 92 per una banda i la indústria de Bollywood⁹³ per una altra; sense oblidar-nos de la recent indústria Nollywood⁹⁴.

Des de que el cinema existeix ha estat portador de diferents estils, des de l'estètica domèstica, urbana, personal..., relacionades també amb la gestualitat i la comunicació verbal i sense oblidar els diferents models socials que ens mostra, fent referència a conceptes tant diversos com són bellesa, èxit, amor, satisfacció, sexe ,riquesa....solitud, alienació, fracàs, desamor, pèrdua, hedonisme, maltracte, bulling...

92. Coneguda com "la Meca del cinema", aquest epítet ve donat pel fet que des de la dècada de 1910 s'hi instal·laren aquí els estudis de producció i rodatge de les principals companyies productores del cinema estatunidenc. Entre aquests, cal destacar els de les companyies Paramount (inaugurats el 1914), Universal (coneguts com Universal City, i inaugurats el 15 de març de 1915), Columbia, 20th Century Fox, Warner Bros. (1919), Metro-Goldwyn-Mayer (1924), i RKO. Des de 1927 hi ha la seu de l'Academy of Motion Picture Arts and Sciences que concedeix anualment uns premis de popularitat universal coneguts com a Oscar. Tot plegat va fer que creixés ràpidament, passant de ser una àrea de granges i conreus a una ciutat que, a finals dels anys 70, tenia prop de 110.000 habitants, ocupats majoritàriament en les feines del cinema. Amb tot, la crisi provocada pel tancament dels estudis, va convertir-la, des dels anys 60, en una ciutat residencial.

93. Bollywood es el nombre dado a las películas indias realizadas por numerosos estudios fílmicos en la ciudad India de Mumbai. Por ello esta palabra, acuñada en la década de 1970, viene de un juego de palabras entre Bombay (el antiguo nombre de Mumbai) y Hollywood, el centro de la industria fílmica de los Estados Unidos. Aunque a algunos puristas no les agrada la utilización de esta palabra, por considerar que indica una parodia de Hollywood, esta palabra se ha hecho mundialmente conocida y ya aparece formalmente en el Oxford English Dictionary. Pero, cabe resaltar que el término correcto es Cine Indio, por ser la palabra 'indio' gentilicio de la India. Es incorrecto llamarlo Cine Hindú, ya que éste no se refiere a la religión que se practica en el país de la India. El conjunto formado por Bollywood y filmaciones en lenguas como maratí, tamil, telugu, bengalí, canarés (kannada) y malayalam, constituyen el núcleo de la industria fílmica de la India. Bollywood es una pieza fundamental de la cultura popular de la India y el resto del subcontinente Indio. Marcas interesantes de las películas de Bollywood son sus escenas musicales. En cada película se incluyen cantos y danzas típicas del país, mezcladas con curiosas coreografías del pop occidental. En esas escenas hay siempre un doblaje. Esto es propio de la tradición de esta industria fílmica, en la que primero se graban las escenas y luego se doblan todos los diálogos (es una práctica que facilita, asimismo, la posterior traducción a otras lenguas), lo que en la India (país plurilingüístico, donde se hablan 16 idiomas distintos ampliamente extendidos) resulta esencial. Las pistas musicales de las películas de Bollywood son producidas muchas veces por conocidos artistas. Hay entre ellos algunos famosos asiáticos como Nusrat Fateh Ali Khan, u occidentales como Andrew Lloyd Weber. Es costumbre que la música de una película se lance al mercado meses antes de la difusión del filme. Es una forma de promocionar el filme, que así es esperado con interés por el público.

94. Nollywood es la industria de cine de Nigeria y es la tercera más grande en el mundo, detrás de Hollywood y Bollywood.[1] Las películas nigerianas son el vínculo entre las comunidades nigerianas extranjeras y su tierra natal. El resultado de este fenómeno, que apenas tiene una década, ha significado la creación de más de 600 películas anualmente colocando a Nigeria entre las naciones que más cantidad de películas producen en todo el mundo,[2] más de 7.000 títulos en 13 años. Los inicios se produjeron cuando los productores, en su origen vendedores de aparatos electrónicos, empezaron a hacer películas para ofrecerlas como extra a la mercancía. Realizaban todo el proceso: dinero, historia, contrataban y dirigían a los actores, filmaban y luego la empaquetaban y la vendían ellos mismos. Según el Censo Nacional de Películas, un órgano del Gobierno nigeriano, se habla actualmente de una media de 1.200 películas anuales, moviendo un presupuesto total de unos 20 millones de euros. Según Afolabi Adesanya, realizador y director general de la Corporación de Cine Nigeriano, el éxito radica en la falta de presupuesto, que provoca que las películas carezcan de efectos especiales y trabajo de producción: "Es el nuevo socialrealismo africano". El Censo Nacional de Películas, organismo del gobierno nigeriano encargado de controlar el fenómeno provoca una férrea disciplina, según Pierre Barrot "Una cinta con la palabra prostituta en el guión significa inmediatamente que no está autorizada para menores de 18 años".

CAPÍTOL 2. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ.

La majoria de films han estat pensats amb la finalitat de ser contemplats per un públic determinat en unes condicions mediatitzades pels reclams de màrqueting. Però aquest no es el nostre cas. Nosaltres seleccionarem una obra i la compartirem amb els nostres alumnes per visionar-la. Per tant, és molt important oferir elements que permetin establir motivacions en els nostres alumnes envers els films que seleccionem.

Des d'aquí proposem un espai previ d'informació que permeti entendre el film com un producte cinematogràfic específic i concret que ens ha de servir per treballar un aspecte en concret i no oblidem que sigui rellevant per la consecució dels nostres objectius. Aquestes dades convindria que fossin completades amb aspectes relatius a la interpretació, a les característiques del guió, a la posada en escena, al disseny artístic... Amb aquests elements l'alumnat pot reconèixer quines són les característiques que perfilen aquest producte i li pot donar eines per establir una millor comunicació i per tant una millor comprensió.

2.2.El cinema com a recurs educatiu.

La utilització a classe de films per a il·lustrar temes o per a generar debats, és un dels recursos més habituals a l'educació. La matèria de Llengua i Literatura guarda uns lligams molt estrets amb el cinema. Els codis visuals i narratius cinematogràfics es fonamenten en el llenguatge verbal. La major part de les històries argumentats del setè art són adaptacions d'anteriors obres literàries i es basen en els diversos gèneres existents.

Els codis visuals cinematogràfics encara tenen més lligams amb l'Ed. Visual i Plàstica, ja que la imatge n'és la base principal. Els elements de composició de la imatge –així com altres de caire visual- possibiliten descobrir els fonaments de l'univers fílmic.

La reconstrucció de personatges i de fets pretèrits o remots per mitjà del cinema va fer que les Ciències Socials es poguessin ensenyar de manera visual. Les relacions cinema, història i societat es presenten com una de les claus més importants de l'ensenyament de la Història; sobretot pel que fa a la visió que en dóna el cinema comercial.

Igualment, la visió que de la ciència i dels científics ha proporcionat el cinema és de força utilitat per a crear debats dins les matèries científiques.

D'altres matèries poden també relacionar-se amb el cinema i beneficiar-se didàcticament de la seva existència. La relació entre escola i cinema, es fa necessari justificar-ne la presentació a partir de quatre enfocaments amb els quals considerar-lo:

1. el punt de vista pròpiament cinematogràfic
2. el punt de vista narratiu
3. el metafòric
4. el de la diversitat cultural.

2.2.1.El punt de vista cinematogràfic.

Amb ell volem referir la pertinença de la selecció d'aquest mitjà de transmissió cultural massiva, de comunicació a grans audiències, com ideal per a utilitzar-lo, en aquest cas, també, en grups d'alumnes aprenents de valors culturals i per desenvolupar les competències socials i com a pretext visual per a reflexionar sobre aquestes.

Pensem, en aquest sentit, que és molt raonable per als nostres interessos tirar mà d'aquells recursos que la cultura audiovisual ens ofereix.

D'altra manera, el format fílmic ens ofereix la possibilitat de fer-lo servir com a material idoni que ens permet analitzar, interpretar i deliberar sobre aquells aspectes didàctics de l'univers visual en què estem immersos, d'aquest món replet d'imatges i del que no podem sostrair-nos com a educadors si volem ser conscients de la nostra significació didàctica.

2.2.2. El punt de vista narratiu.

Per una altra part, quina mirada ens ofereixen els directors cinematogràfics sobre l'ensenyament i sobre els que la realitzen? L'últim fantàstic exemple és el film *La classe* de Laurent Cantet.

Què se'ns queda en la retina després de veure les diverses i particulars visions dels realitzadors més enllà del nostre entorn més proper?

Aquestes i altres qüestions que puguin emergir es constitueixen com a línies directrius que marquen els interessos del nostre projecte.

De la mateixa manera ens ha semblat pertinent abordar les competències socials a través del cinema, ja que és un mitjà on predomina l'aspecte narratiu del discurs que es vol transmetre. En efecte, és aquesta una modalitat particular de tractament d'un tipus de coneixement que, segons ho expressa Bruner⁹⁶ (1997), permet als éssers humans gestionar el coneixement que ha de veure amb la gent i les seves situacions; o, com afirma Carbonell (2001)⁹⁷, seguint el mateix prestigiós psicòleg nord-americà, és la manera en què donem compte de la identitat sobre nosaltres mateixos i sobre el món.

El tipus narratiu es configura com un format adequat als nostres interessos, ja que hi podem albirar millor, com també afirma Jackson (1986)⁹⁸, les virtuts, els traços de caràcter, els interessos, les actituds, els valors i en definitiva tots aquells components de l'àmbit moral que impregnen irremeiablement l'acte educatiu.

I dins d'aquest format narratiu, on situem el relat dialogat, –usual en el format cinematogràfic– no hi ha dubte, és un dels mitjans més poderosos de què es disposa per a comunicar la nostra visió de l'experiència humana i per tant del diàleg intercultural.

Així doncs, la narrativitat, en aquest cas adoptant el matís de diàleg interpersonal, es constitueix com una variable especialment interessant en la selecció del material cinematogràfic com a particularment idoni per a aproximar-nos als interessos de la nostra recerca.

2.2.3. El punt de vista metafòric.

La narració cinematogràfica pot implicar tanmateix un aspecte metafòric en la mesura que pugui suggerir significats que vagin més enllà de l'aparentment explícit.

95. *Entre les murs*. Producció: França, 2008 François és professor a l'institut d'un barri marginal dels afores de París, marcat per la immigració. Emprèn l'inici del curs amb energia, però la problemàtica social i l'actitud d'uns alumnes adolescents i amb ganes d'autoafirmar-se acabarà posant al límit la seva paciència i el seu coratge. Per superar-ho, apostarà per un mètode que sorprèn els alumnes, tot i que cal veure si funcionarà. "La classe", premiada a Canes, és un film de Laurent Cantet ("Hacia el sur", "El empleo del tiempo").

96. Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor. Psicòleg nord-americà, Jerome S. Bruner (Nova York, 1915), és un viatge per la història de la psicologia del segle XX i la seva continuació en el segle XXI, a penes començat. Sens dubte, hi ha personatges que per la seva contribució en l'humus intel·lectual d'una disciplina aconseguen transcendir-la (a manera de treball interdisciplinari) i crear tendències,

97. *El despertar de la violencia en las aulas: la convivencia en los centros educativos*. Autor José Luis Carbonell Fernández, Ana Isabel Peña Gallego. Editors: Editorial CCS 2001

98. Jackson, Frank. 1986. "What Mary Didn't Know", *Journal of Philosophy* 83, pp. 291-295.

CAPÍTOL 2. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ.

Metaforitzar l'aprenentatge és dotar-lo de potencials significats que ens permeten orientar la nostra actuació en un sentit o en un altre.

Estem convençuts que en el procés de comprendre quins significats pot implicar l'ensenyament del diàleg intercultural o quins significats genera l'educació audiovisual, pot ser interessant convertir o transformar aquells termes en imatges metafòriques amb les quals puguem donar una forma comprensible, corpòria, amb formes, sons i sensacions a aquells termes abstractes que estan implícits en la significació dels valors; per així a fer-los nostres, per a viure'ls com a propis en un intent de comprendre'ls millor.

Metaforitzar als nostres alumnes ens sembla un recurs valuós al mateix temps que ens resulta provisional, perquè no sols es tracta de facilitar la comprensió de determinats conceptes o la posada en practica de determinats enfocaments històrics sobre aquests mateixos conceptes, sinó tanmateix saber com perceben aquestes metàfores i quina construcció social fan gràcies a elles.

Pretenem a través de la diversitat de propostes cinematogràfiques que recerquem, contribuir a un enriquiment metafòric personal com a recurs per a explorar el pensament crític.

2.2.4. El punt de vista de la diversitat cultural.

Un últim interès explícit ha estat el de considerar la riquesa afegida al discurs sobre la docència que s'origina quan les pel·lícules provenen de diferents àmbits culturals.

Com es contempla l'ensenyament i la diversitat de problemàtiques associades a ella des de diferents contextos geogràfics, físics i socials, en definitiva culturals, és un altre dels criteris amb què seleccionarem i catalogarem els films d'aquesta recerca.

Plantejar la cohesió social des de la diversitat cultural pretén obrir possibilitats a la comprensió i consideració no sols de diferents sistemes educatius, sinó, i també, de les relacions educatives que mestres, alumnes o famílies s'estableixen dins d'aquestes institucions, així com de les particulars relacions dialògiques que l'escola pretén dins de la societat on es troba immersa o d'aquelles altres que assumeix sent-ne conscient o no.

Busquem, en definitiva, una visió comprensiva del fenomen educatiu emfatitzant les qüestions que plantegen la polisèmia dels termes ensenyament, diàleg intercultural i competències socials ; una comprensió que ens resulta imprescindible si, com afirma Thich Nhat Hanh⁹⁹ (2004), candidat al premi Nobel de la Pau, volem educar en el diàleg:

“No fuerces a los demás, ni siquiera a los niños, por ningún medio en absoluto, a adoptar tus puntos de vista, ya sea por autoridad, amenaza, dinero, propaganda o incluso educación. Sin embargo, por medio del diálogo compasivo, ayuda a los demás a renunciar al fantismo y la xenofobia”.

Així, durant els darrers anys, les necessitats creades per la renovació educativa han obert les portes dels centres d'ensenyament al fenomen cinematogràfic en particular i a l'univers audiovisual en general.

Aquesta aproximació entre el món de l'educació i del cinema sempre s'ha plantejat en funció de l'interès utilitari respecte de la formació de l'alumnat. I en el nostre cas molt especialment, ja que estem parlant de competències socials.

També hem de tenir en compte que les diverses temàtiques argumentals que el cinema ha anat tractant al llarg dels seus primers cent anys permeten uns aprenentatges cognoscitius prou importants. Ja sabem que el potencial del cinema en el terreny de les humanitats, com la història, la literatura, la filosòfic o la

99. Thich Nhat Hanh nació en Vietnam en 1926 ha sido monje budista durante más de cuarenta años además de poeta y activista por la paz. En Vietnam fundó la Escuela de la Juventud para los Servicios Sociales, la Universidad Budista de Vanh Hanh, la editorial Le Boi Press y la Orden del Interseer. Ha enseñado en la Universidad de Columbia y la Sorbona y fue nominado por Martín Luter King Jr. Para el Premio Nobel de la Paz en 1967.

geografia, alhora que no hem d'oblidar el seu potencial de creació, encara que no és la qüestió d'aquesta recerca, però ho volem mencionar.

Per tant, gràcies a aquesta riquesa expressiva i comunicativa del cinema molts educadors i entre ells nosaltres, veiem la necessitat d'anar més enllà i apropar-nos a la realitat cinematogràfica. L'avanç en el sentit d'aprofundir en els mecanismes del relat cinematogràfic ha permès un exercici de descodificació que ha portat el procés cap a nivells de recerca i de coneixement que alhora han de revertir en la millora del currículum i en el nostre cas de les competències socials.

Fins fa poc el cinema a l'escola només havia estat tractat a nivell formal, sobre la tradició estètica que condensa i sobre la generació de continguts que suporta. Però nosaltres fem un pas més enllà, el volem dotar d'un element mediador en el decurs del diàleg intercultural per a poder desenvolupar unes capacitats socials pròpies del segle XXI.

La suma d'aquesta evolució i diversificació del binomi Cinema i Escola ha significat no només col·locar l'alumne davant el film des d'una posició eminentment receptiva en quant als continguts argumentals i els trets més visibles de l'escenificació, sinó també promoure un espai de crítica sobre el conjunt de l'obra i el seu context.

El desenvolupament d'una capacitat crítica permet anar transmetent un seguit de continguts relacionats amb la cultura de la imatge en moviment que afecta la seva formació global com a consumidors i consumidores d'imatges en primer lloc i com a possibles i excepcionals agents creadors en segon lloc, encara que aquesta no és la nostra finalitat.

De la mateixa manera que s'entén l'ús del cinema per treballar continguts de literatura, d'art o d'història també ho podem fer per treballar competències socials i habilitats emocionals.

El cinema, però ha subministrat també noves propostes i ha configurat un univers propi que cal reivindicar com a patrimoni cultural. Les aportacions significatives en el terreny de la narració i de la iconografia procedents de les creacions cinematogràfiques és el que volem aportar als nostres alumnes. Som conscients de l'impacte produït en el públic en general i els processos d'identificació que a través de les imatges s'han generat en els nostres alumnes. Per tant, és important conèixe'ls per poder aprofitar-los i així treballar-los.

Aquestes característiques se sumen a la consideració que el cinema, com a producte cultural, pot ser interpretat com a símptoma de la societat que l'ha produït. Les pel·lícules són el producte d'una determinada època de la nostra història més recent o, dit d'una altra manera, cada època històrica pot significar-se per les seves produccions cinematogràfiques.

Però el cinema, no només determina una època històrica, sinó que també ho podem relacionar amb una cultura i amb una identitat. Cada país produeix la seva filmografia amb un marcat accent que el fa singular i idiosincràtic respecte d'altres. Per això podem establir un diàleg intercultural mitjançant el cinema.

D'aquesta íntima relació entre cinema i societat es depèn un intercanvi que implica definir el cinema com a reflex indirecte, per dir-ho amb més precisió, del conjunt de situacions, aspiracions, desitjos, modes, conflictes i hàbits que es manifesten en cada moment. Però també caldrà considerar un espai d'influència sobre el públic consumidor, socialment, generacionalment i culturalment heterogeni.

Tot aquest conjunt de reflexions permet defensar el cinema per damunt de la seva consideració habitual i reenforçar la valoració cap a aspectes propis que l'atorguen una categoria de fenomen cultural que no hem d'oblidar ni minimitzar.

2.3.Treballar la ficció a l'aula.

Ensenyar a veure cinema a l'escola contribueix a parlar-hi del que veuen cada dia, i descobrir com ho veuen i com ho interpreten. Alhora, treballar l'expressió oral i enriquir el vocabulari dels alumnes, així com potenciar activitats de lectura relacionades amb les històries que han vist. També és útil per a treballar les semblances i les diferències entre els textos escrits i les imatges.

CAPÍTOL 2. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ.

Esdevé important també la descoberta dels recursos i trucatges que s'empren per a construir les històries i veure que les imatges són sempre una representació de la realitat.

El treball d'aspectes relacionats amb els valors, els estereotips i la resolució de conflictes és un dels punts també importants en l'educació de l'alumne no sols com a espectador sinó també com a persona social. I és en aquest aspecte que la nostra recerca vol contribuir a trobar films que garanteixin aquest aprenentatge.

Però no hem d'oblidar que la utilització del cinema requereix que el professorat faci un exercici d'aproximació al funcionament intrínsec d'aquest mitjà i, alhora una consciència clara dels avantatges de la seva aplicació en el seu treball educatiu.

Això significa l'adquisició d'uns coneixements que podríem classificar en:

1. Les característiques pròpies del mitjà (cinema).
2. Les qualitats en relació a l'ensenyament dels diferents continguts.
3. El mètode adequat per a treballar cada tipus de material.

Així la funció del professorat es redefineix. Per tant, la formació i els coneixements adquirits pel professorat pel que fa als mitjans audiovisuals, en general, hauran de revertir en un replantejament de la seva responsabilitat docent, investigant sobre les possibilitats i capacitats d'integració d'aquests mitjans en el conjunt del projecte docent que assumeixi.

Amb els mitjans audiovisuals, el professorat dona pas a una altra veu, a un nou diàleg, a una altra imatge que molt sovint té molt més poder i capacitat de persuasió que la seva. Aquest fet pot significar una rivalitat alhora que un estímul o un enriquiment. Per tant, el mestre ha de ser conscient d'aquesta contradicció i saber treure'n el màxim profit i beneficiar-nos així del seu potencial com a font de coneixement i l'avinentsa de possibilitar plantejaments curriculars interdisciplinaris.

2.3.1. Els nostres joves espectadors.

No tenim cap dubte que els nens i joves d'avui i per tant els nostres alumnes, passen més hores de les que voldríem davant d'algun mitjà audiovisual. Els experts compatibilitzen al llarg de l'any més hores davant d'un d'aquest mitjans que a l'aula. I no per això acabaran essent potencials crítics, ni tampoc per això gaudiran de tot allò que veuen i senzillament s'empassen. Els avanços digitals ha fet que arriben a les llars tota classe de pel·lícules i que ells tinguin un accés fàcil i en molts casos sense restriccions. Tot sovint ens expliquem, de la manera més natural, que han vist títols o programes que, en principi, són poc o gens adequats per a ells.

Però no tenim cap dubte tampoc a l'hora de considerar aquest mitjà audiovisual (sigui TV, DVD, Cinema o Internet) com un recurs didàctic important i que cal tenir en compte.

Immergits com estem en una cultura cada cop més audiovisual, no resulta gens estrany per a ningú veure's diàriament bombardejats per tot tipus de missatges, reclams, al·lusions... que ens arriben a través d'anuncis publicitaris, programes televisius, noticiaris, telefilms o produccions cinematogràfiques sense oblidar els videojocs i el vídeo digital a Internet; de ben diversa índole. No és descabellat, doncs, parlar de vampirisme de la imatge. Tots som susceptibles d'ésser atrapats per aquesta escamesa, però sense dubte els infants i els joves en són molt més vulnerables.

D'altra banda, el món de la imatge ens pot oferir molts recursos interessants per aprofitar des de l'escola. Tant podem analitzar documents històrics, programes de divulgació científica, notícies d'actualitats... o, com és el nostre cas triar un film com a eix vertebrador de tot un treball.

Per què una pel·lícula? Tal i com va expressar el cineasta rus S. Eisenstein¹⁰⁰ " el cinema genera emocions que són portadores d'idees". Podríem dir que d'aquí ha sorgit el nostre objectiu més general: ajudar als nois i noies a què siguin capaços d'experimentar i gaudir d'aquestes emocions i ajudar-los a extreure aquelles idees o missatges de què són portadors alguns films. Nosaltres des d'aquesta recerca ho farem des d'una intencionalitat de fomentar el diàleg intercultural i així poder dotar als nostres alumnes d'uns coneixements i unes eines per poder construir la seva identitat i conèixer les identitats dels altres.

L'escola tradicional ha potenciat poc, per no dir gens, aquelles qualitats, inherents a l'individu, que es localitzen en l'hemisferi cerebral dret: capacitat de síntesi, desenvolupament artístics, pensament global, intuïció, percepció d'imatges...Ha obviat aquests aspectes per centrar-se en l'ús de tècniques que es basen en el treball de capacitat localitzades a l'hemisferi cerebral esquerra: pensament analític i matemàtic, ús del llenguatge, raonament lògic, intel·lectualitat...

L'objectiu general que recullen les propostes educatives actuals passa per restablir l'equilibri en la potenciació d'ambdós tipus de capacitats de la ment. Motivar als nois a participar en projectes, especialment pensats al voltant de films d'actualitat, pensem que pot ajudar a desenvolupar, en part, els aspectes més artístics, simbòlics i globals del seu pensament.

Si, a més, aquests projectes proporcionen la reflexió sobre temes de fons, com la violència, el respecte, la tolerància, el coneixement d'altres cultures... estarem dins el marc de les directrius de l'actual reforma educativa, concretament en el que s'ha donat per definir com a eixos transversals del currículum.

Es així, com cal considerar que el treball muntat al voltant d'un film pot permetre el tractament d'aquests aspectes tan importants del procés d'ensenyament, que sovint no queden explícitament recollits en una àrea, i no formen part dels objectius generals de centre. I és per aquesta raó que el desenvolupament dels projectes comporta, generalment un tractament interdisciplinari, arribant a treballar-se, paral·lelament, continguts o procediments propis d'una àrea concreta del currículum, juntament amb aquells aspectes més genèrics de la formació individual.

Hem de procurar, per tant, afavorir l'adquisició de coneixements significatius, però també, i de manera molt especial i concreta, d'estimular el desenvolupament d'actituds positives en els nois i les noies. Aquestes actituds poden generar-se a partir de promoure la reflexió individual i col·lectiva, tot i proporcionant els punts de referència adients que permetin als nois i a les noies desenvolupar el seu esperit crític. Això els facilitarà, a la llarga, fer seus els processos d'anàlisi d'actuacions i presa de decisions davant els fets o les opcions que els plantegi la vida quotidiana.

Igualment, el fet de treballar-ho d'una manera distesa, de vegades lúdica, dins del marc d'una projecció cinematogràfica, i amb activitats i tècniques poc habituals, pot ajudar a desenvolupar en els nois capacitats que facilitin la coneixença i l'autoestima, l'adaptació, les relacions interpersonals i el respecte vers el que els envolta.

Tot plegat, ens permetrà incidir en el procés de formació integral de l'individu mitjançant la sensibilització dels nois i noies en uns temes determinats, segons els aspectes que haguérem triat i destacar del film seleccionat.

2.3.2.La formació dels joves espectadors.

100. Serguéi Mijáilovich Eisenstéin (1898-1948). Un dels millors directors de la història del cinema, va saber fer una obra cabdal no només per al cinema, si no també, per a la humanitat. Tot i que inicialment la seva creativitat va voler desenvolupar-se en els escenaris teatrals, amb 25 anys va decidir fer el canvi a la gran pantalla. Serà gràcies al setè art que aconseguirà la seva reconeguda fama mundial. Una de les aportacions més importants d'Eisenstein és que des del primer moment va repudiar la idea de muntatge clàssic segons Griffith. Per a ell, l'edició d'una pel·lícula permet al director manipular les emocions de l'espectador unint fragments que no tenen relació entre ells. Un exemple d'aquestes possibilitats és mostrar una imatge d'un ull, una altre d'aigua, que evoquen al plor. Totes aquestes pràctiques venien reforçades per una gran quantitat de textos teòrics que el director rus va fer al llarg de la seva vida i, que han servit com a referent per al cinema europeu i americà. Podem parlar de tres etapes en la obra d'Eisenstein: Primera etapa russa; el viatge als Estats Units passant per Mèxic i, el retorn a la URSS. Del primer període destaquen La huelga, 1924; El acorazado Potempkin, 1925; i La línia general, 1929. Del segon i Qué Viva Mexico!, 1932 (acabada pòstumament). I per últim, Alexander Nevski, 1938; Ivan el Terrible (I, II i III), entre 1943 i 1958. Tot i pertànyer a períodes diferents, tots els films del gran director rus tenen en comú el seu protagonista: el Poble i la seva Revolució cap a un estat d'igualtat i llibertat.

CAPÍTOL 2. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ.

El treball puntual d'un film des de l'aula – o encara millor, un treball continuat al voltant de produccions cinematogràfiques- ens pot permetre incidir en molts aspectes de la formació dels alumnes al llarg de la seva escolaritat.

Un dels objectius que hauríem de proposar-nos aconseguir amb aquesta tasca és que els nois aprenguessin a veure i a seleccionar cinema:

- Veure cinema en el sentit actitudinal d'autoestimular l'atenció i a la concentració vers allò que succeeix a la pantalla, i, en el sentit més analític, d'aprendre a reconèixer i a valorar algunes de les tècniques i recursos de la cinematografia de tots els temps, destinats, sempre, a donar versemblança al relat.
- Seleccionar cinema com a necessitat i prova d'autoestima: hom no pot acontentar-se amb qualsevol producció. Cal saber triar, prèviament, en funció de la informació de què puguem disposar, i cal, també, mostrar-se objectivament crític, sense que això vulgui dir malmenar les possibilitats de gaudir i d'esbarjo que són intrínseques al cinema.

En el nostre cas la tria es farà en funció dels continguts que mostrin el diàleg intercultural per així poder refrenar el xoc de civilitzacions i mostra que els punts en comú són més necessaris que aquells que ens fan diferents, que també hi són i que cal conèixer per poder ser més inclusius, tolerants i solidaris.

Altrament, cal tenir en compte que qualsevol film és portador d'una càrrega, més o menys aparent, de currículum ocult. Si bé nosaltres podem aprofitar una producció de cinema històric per aprofundir en un determinat tema del currículum de Coneixement del Medi Social i Cultural. Aquest film històric pot aportar tanmateix coneixements de diferents cultures i així ens proporcionarà una visió de la realitat més polièdrica on tots tenim coses a dir, a pensar i especialment a compartir. O treballar l'adaptació d'una obra literària per fer conèixer més extensament una obra o un autor, tant d'Occident com d'Orient...

Cal no oblidar que hi ha un altre currículum amagat dins el film. En el sentit més positiu, un film ens pot aportar una càrrega extra de coneixements sobre la manera de viure d'una època, sobre una situació política, sobre costums i tradicions d'un país...sense que cap d'aquests aspectes tingui perquè formar part de l'argument de la pel·lícula. En un sentit més negatiu, però cal dir que alguns films s'aprofiten de la difusió de determinats models socials que, a més curt o més llarg termini, solen portar als espectadors a la mimetització de comportaments, ja siguin de consum, de manera de vestir, de gestualitat ... o bé a determinades actituds violentes, sexistes o racistes. Per tant, també es important saber-los tractar a l'aula.

Tot plegat, aquest bagatge d'idees que es desprenen del film, formaria part del currículum ocult tal com ha expressat Marc Ferro¹⁰¹ "Aquest currículum ocult forma mentalitat"¹⁰². Serà necessari, doncs, fer-ne reflexionar als nostres alumnes, especialment en els casos, en què ells mateixos poden ser víctimes de la seva influència. La visió crítica de Ferro és present en tota l'obra. A més a més, Ferro apunta la necessitat d'estudiar el film, no només com a document en sí (on cada element que apareix en escena pot ser significatiu), sinó amb tots els elements que l'envolten (per exemple, la crítica que tingué a l'època de la seva estrena, l'assistència de públic,...). Ferro demostra que allò no visible d'un film sovint mostra elements complexos i significats que els cineastes no han sabut ocultar: 'exemple d'anàlisi del film Chapai-ev¹⁰³ dels germans Vasilev és revelador.¹⁰⁴

Ferro argumenta que l'escriptura del cinema té un llenguatge propi amb un significat propi, i que, per tant, pot mostrar una ideologia. Tanmateix explica amb certesa que els documents cinematogràfics són un producte cultural, social, i nacional, en el que els diferents protagonistes que intervenen -directors,

101. FERRO, M.: *Analyse de film, analyse de sociétés*, París, Hachette, 1975.

102. Marc Ferro, historiador-cineasta com se l'anomena en una de les entrevistes reproduïdes en aquesta edició té una gran trajectòria a França en l'àmbit de la difusió : responsable dels films produïts per Hachette-Patté (Images de l'histoire) com autillatge escolar, i d'un programa de televisió "Histoire parallèle", ambdós amb la finalitat de reinterpretar, reescriure, la història del segle XX.

103. <http://www.pcoe.net/CINE/chapaev.html>

104. Ferro, Marc. *Historia contemporánea y cine*. Editorial Ariel, Barcelona, 2000, 238 pp., Col. Ariel Historia. Pròleg de J.M. Caparrós Lera. Traducció de Rafael de España. Bibliografiacomplementària.

productors, tècnics,...- imprimeixen la seva empremta. La història del cinema, doncs, flueix paral·lela, però no separada, de la història. Exposa com el cinema pot ensenyar la història i tot el que gira entorn a aquest concepte, mitjançant la seva escriptura específica, a través de sentir-la i comprendre-la, encara que s'hagi de renunciar a una exposició realista dels fets ; El cuirassat de Potemkin es planteja com el paradigma, l'exemple més elevat de la recreació històrica. És en aquest punt on s'apropa molt a les tesis de Robert A. Rosenstone¹⁰⁵, encara que Marc Ferro entengui el cinema més per divulgar que per historiar. I per això ens interessa especialment.

Finalment, cal acabar reconeixent que el cinema, per la seva càrrega de fascinació i d'integració de l'espectador en situacions diverses, és un mitjà que estimula la curiositat i la formulació de preguntes. Com a mestres, hem d'utilitzar aquest estímul per guiar als alumnes en el seu propi viatge indagador. Això els haurà de permetre l'assimilació de nous coneixements i actituds, i la construcció dels seu bagatge cultural.

2.3.3. Cinema des del cinema.

Si bé fins aquí hem argumentat la necessitat del cinema a les aules i com a recurs pedagògic, ara volem assenyalar molt especialment que per garantir un èxit major convé retrobar la tradició d'assistir a la projecció en una sala comercial, a desgrat de treballar amb el DVD, encara que imprescindible. Els nois i noies d'avui estan massa acostumats a veure cinema per la televisió. Això ha fet que la visualització a través d'una pantalla més o menys petita, on els programes solen aparèixer hiperfragmentats, rarament els comporti cap fascinació i els provoqui una falta de resistència davant un discurs més continuïtat. Aquesta fascinació perduda haurà de ser, doncs, la principal motivació pel desenvolupament de tot un treball, tant d'actituds com de coneixements. Els nois poden retrobar-la fàcilment quan s'asseuen a la butaca, els llums de la sala s'apaguen i la gran pantalla s'il·lumina.

És veritat que cal educar-se com a espectadors, però la millor manera de fer-ho és des de la sala de projecció i deixant-nos envoltar per la pròpia màgia de l'esdeveniment. La televisió o el DVD no té aquesta forta capacitat d'atreure la mirada de l'espectador i captivar-lo amb les seves imatges. És així com el cinema, en el sentit més ampli -sala i produccions cinematogràfiques- esdevé un pretext motivador que pot portar-nos a qualsevol fita que ens haguérem proposat. Aprendre a gaudir dels films, manifestar actituds d'ordre i atenció, aprofundir en les temàtiques, desenvolupar l'esperit crític, comprendre el llenguatge de les imatges, etc.

Hem parlat, fins ara, de la poca capacitat de fascinació de la televisió o el DVD i de la poca utilitat que pot tenir, als nostres propòsits, veure cinema a través d'ella. Si bé això és cert, caldrà dir també que no és pas descabellada la idea de recórrer, com a punt de referència inicial quan comencem a treballar amb els nostres alumnes, a l'emissió de produccions comercials que tenen una màxima audiència televisiva. Sabem que molts nois i noies no han estat mai en una sala de cinema i sabem quin tipus de pel·lícules acostumen a veure a casa seva. Partint d'això, seria difícil fer-los començar per un film dens i consistent, de gran qualitat cinematogràfica, i esperar que en gaudissin i poguessin treballar-lo tal com nosaltres voldríem.

Hom pensa que el camí al cinema de gran qualitat cinematogràfica i en especial el cinema provenint d'altres racons del món, no és un camí directe, és un camí recurrent, al qual és molt més planer arribar-hi des de l'anàlisi del cinema comercial més actual.

És veritat que això no s'acosta massa al mateix estil de cinema que veuen a la TV o en DVD: cinema comercial, fantàstic i d'aventures, sovint de producció americana...Però, especialment al començament, aquesta proximitat ha de jugar a favor nostre, fent més familiar l'estètica i permetent als nois i noies entrar, més fàcilment, en l'anàlisi fílmic. També els haurem d'aproximar a un cinema perifèric del qual no tenen una mirada educada, ni avesada. La valoració i profunditat que sabrem donar al treball d'aquests film comercials ens portarà, més endavant, a l'anàlisi d'un altre tipus de produccions més elaborades, agosarades i més en la línia del treball de les idees i de la construcció de valors per poder afrontar un diàleg intercultural.

105. Nom de l'article. El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea. Autors Robert A. Rosenstone. Publicat a Plecs Historia / L'Avenç 230, novembre 1998

2.3.4. Metodologia general per a realitzar una selecció correcta dels films.

La selecció dels films que volem fer i és l'objecte de treball amb els alumnes estarà en funció del tema de fons al qual volem arribar a través de la visualització i l'anàlisi fílmic.

Una cosa serà inevitable, però; quan es pretén arrodonir el treball amb una anada al cinema, és ben clar que hom es veu supeditat a l'oferta cinematogràfica del moment. Pot arribar a succeir que no trobem cap títol interessant o adequat per desenvolupar un projecte, o que, contràriament, tinguem més d'una possibilitat al nostre abast. El fet de poder seguir la previsió de les estrenes, i de les crítiques dels films després de l'estrena a d'altres països, ens permet jugar amb cert avantatge i avançar-nos en el desenvolupament del projecte de treball i en la selecció. Així i tot, serà sempre recomanable que nosaltres vegem la pel·lícula abans i en fem la nostra pròpia valoració. Això ens permetrà, també, arrodonir o perfilar les línies per on s'ha de moure el treball amb els alumnes.

Cal destacar que en els últims anys l'estrena de cinema perifèric a les nostres cartelleres ha anat en augment. Per tant, cada cop és més fàcil trobar un film que s'adeqüi als nostres propòsits. Tanmateix cal fer participar a les famílies i fer recomanacions al llarg del curs perquè pugin fer-ho com a possibles "deures". A Casa Àsia fan una programació estable cada dissabte dirigida al públic infantil amb una curada selecció de films provinents de tot el continent asiàtic i de l'Orient Mitjà. A més a més hem d'afegir el fet de que les projeccions es fan en V.O subtitulades i són gratuïtes.

Sobre la conveniència o no d'escollir títols més o menys comercials ja n'hem parlat en l'apartat anterior. Hom vol insistir, ara, en la importància d'haver analitzat profundament la pel·lícula abans d'iniciar el projecte; ajudarà a garantir que l'anada al cinema amb els alumnes prengui l'enfocament desitjat, i que es puguin planificar alguns aspectes. Caldrà treballar abans de veure la pel·lícula i també planificar en quins punts seran bàsics per una posterior reflexió.

L'èxit del projecte dependrà de l'encert en triar el propi film, però també serà fonamental la planificació de totes les activitats: les que ens portaran al tema de fons, aquelles que es poden derivar de l'anàlisi d'un film, i fins i tot les que, de manera més secundària, hauran de contribuir a que els nois i noies integrin altres coneixements i actituds relacionats amb el món del cinema i amb el context al voltant del qual es desenvolupa l'acció i la finalitat del film per afavorir el desenvolupament de les competències socials.

El nen o el jove quan el posem davant d'un film, hem de procurar que prèviament hagi tingut les mateixes possibilitats d'informació que nosaltres els mestres. Fins i tot quan no pretenem anar més enllà amb la visualització d'una pel·lícula, i tan sols pretenem omplir una estona d'oci, haurem de respectar-ho. I és que moltes vegades la motivació inicial sorgeix de la recepció d'una informació. La manera com fem arribar aquesta informació als nois haurà d'afavorir les ganes de veure la pel·lícula i la concessió de tot el seu interès en el projecte.

Com a mestres són molts els recursos que se'ns poden acudir per portar la notícia a l'aula i motivar la curiositat. Des de l'aparició de misteriosos personatges, a la troballa de missatges, plantejament de qüestions que hauran d'esbrinar, presentació d'objectes o llibres, cartells publicitaris...i així fins a un llarg llistat. Tot això comptant que, per a gairebé tots els nois i les noies, el sol fet de proposar unes activitats que passaran per una anada al cinema ja constituirà un fet engrescador per ell mateix.

No hem d'oblidar que un altre element motivador en el nostre cas serà que puguem assistir a un film de procedència geogràfica significativa pels alumnes de l'aula d'acollida. Seran ells mateixos qui poden iniciar aquest element motivador i fer-lo coneixedor a la resta dels alumnes de l'aula ordinària, tenint present el recolzament de la mestra de la seva aula.

No podem, però quedar-nos satisfets per haver creat una gran expectació; doncs aquesta no és la finalitat última. Cal mantenir l'interès del primer moment i fer de les activitats prèvies una recreació que prepari els nostres joves espectadors i ajudi a fer arribar, el més ràpidament possible, el gran dia de l'anada al cinema.

Però el que ens interessa a nosaltres realment són les actituds a treballar i molt especialment les habilitats socials

Com ja hem reflexionat en apartats anterior, moltes de les activitats que comporta un projecte lligat al cinema són de tipus actitudinal: d'atenció i concentració, de valoració crítica, de reflexió... i en el nostre

cas per establir un diàleg entre l'aula d'acollida i l'aula ordinària i tanmateix per desenvolupar les competències socials i establir una bona cohesió social.

Podríem dir que el treball de les actituds comporta una fase prèvia i una posterior a l'anada al cinema. La fase prèvia vindria donada per la reflexió sobre el comportament que cal respectar en una anada col·lectiva al cinema i l'atenció que cal posar per gaudir plenament de la pel·lícula, per copsar tots els detalls, per assaborir-la, sense diferents tipus de distraccions que tots sobradament coneixem.

Després de l'anada al cinema i també després d'un visionat a l'aula podrem treballar els següents aspectes:

1. El respecte a les opinions i a les idees dels altres.
2. La valoració del binomi realitat-ficció, tant present en el cinema.
3. La formació d'un esperit crític i selectiu envers les produccions que ens arriben de totes les parts del món.
4. La desmitificació del món del cinema.
5. La cooperació en les activitats per part d'alumnes de l'aula d'acollida.
6. La reflexió sobre els problemes o situacions que planteja la pròpia trama del film.
7. La aportació del punt de vista de l'alumne de l'aula d'acollida que té un coneixement més real i profund de la realitat del seu país.
8. La valoració del visionat d'un film com a font de plaer i com a possibilitat de apropar-nos a altres mons.

La consecució de tots aquests objectius és de difícil valoració, ja que la majoria no poden ser avaluables sinó és a llarg termini. El desenvolupament de l'esperit crític i selectiu i la capacitat de diàleg intercultural, l'abstracció de les idees que s'amaguen entre la trama, la valoració personal, la comparació amb els altres i amb altres punts de vista, el gaudir personal, l'ajut per comprendre situacions que ens són alienes i llunyanes, fomentar la curiositat per conèixer societats i cultures diferents a les nostres...són aspectes que els nois aniran fent seus en la mesura que els intentin practicar. La nostra tasca és iniciar-los en aquestes reflexions, donar-los idees i models que els serveixin de referència, i propiciar-los aquestes ocasions de "treure'n suc a l'oci".

2.3.5. Activitats relacionades amb el currículum.

Entre les activitats posteriors, ja hem assenyalat les relacionades amb les actituds; caldria fer esment, ara, de totes aquelles altres relacionades amb el currículum.

A grans trets, qualsevol de les àrees és susceptible de treballar-se en el marc d'un projecte lligat al cinema, cosa que no vol dir que sigui necessari, ni tant sols recomanable, que aquest hagi de tenir activitats relacionades amb totes elles. Caldrà valorar, i triar, en cada cas, quina o quines s'acosten més als interessos dels alumnes, i a l'objectiu final del projecte.

A continuació, i de manera simplement orientativa, es ressenyen algunes de les moltes possibilitats de treball dins de cada àrea. Parlar d'aquestes activitats d'una manera molt més concreta podria fer-se no més dins el context d'una producció cinematogràfica determinada, tot i estudiant les possibilitats que aquesta oferiria.

2.3.5.1. Activitats relacionades amb l'àrea de llengua.

CAPÍTOL 2. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ.

Tenint en compte que una part dels alumnes que constitueixen aquest projecte són de l'aula d'acollida i un dels objectius bàsics és l'assoliment de la llengua vehicular de Catalunya. Per tant, aquest apartat és de vital importància, doncs la llengua és l'element bàsic per la cohesió social seguint les paraules del vice-president del Govern, Josep-Lluís Carod-Rovira¹⁰⁶:

"El paper de la llengua com a "eina útil" per a la cohesió social, sempre que vagi acompanyada d'una actitud de "dignitat" i "respecte" cap a tots els membres de la comunitat. "Sinó el gest serà artificial, contradictori". En aquest sentit, el vice-president del Govern ha defensat la llengua no com "una finalitat a imposar", sinó com "una eina que pot ajudar" a assolir aquest objectiu. I és que, tal com ha posat de manifest, "l'ensenyament del català als immigrants és útil perquè no afegeix segregació i per tant dóna oportunitats. És útil per esborrar o prevenir una fractura social lingüística". Així mateix, ha constatat, parlar en català a una persona immigrada "constitueix un gest de reconeixement, significa que el considerem part de la mateixa comunitat". En aquest sentit, Josep-Lluís Carod-Rovira ha insistit que per cohesionar socialment la societat és "imprescindible donar un lloc de reconeixement, dignitat i respecte a tots els membres de la societat, també als que acaben d'arribar. I això és una qüestió d'actituds, de gestos"¹⁰⁷

Normalment aplicables a qualsevol gènere cinematogràfic, agruparíem activitats:

D'expressió oral:

- Exposició ordenada de les opinions
- Narració i resum de l'argument.
- Comparació de diferents versions o adaptacions cinematogràfiques.
- Descripció de situacions, ambientació, personatges...
- De comprensió lectora:
- Reconeixement del nus principal.
- Identificació de passatges i recerca de paral·lelismes entre escena fílmica i el capítol literari corresponent
- Aprofundir en la simbologia dels personatges i/o elements de la narració
- Recerca i comentari de ressenyes i crítiques cinematogràfiques.

D'expressió escrita:

- Producció de textos escrits relacionats amb el film.
- Elaboració de textos creatius i imaginatius.
- Utilització de diferents codis comunicatius –auques, còmic, cartells publicitaris, ...- per expressar missatges o idees, tot utilitzant la combinació de text i imatge.

2.3.5.2. Activitats relacionades amb el llenguatge cinematogràfic.

106. Josep-Lluís Carod-Rovira ha inaugurat les III Jornades Llengua i Immigració que enguany se centren en l'acolliment lingüístic. 11 de novembre de 2008. Sota el lema "Acolliment lingüístic: una perspectiva europea", les jornades han de servir per presentar les principals línies de la política lingüística del Govern en relació a l'acollida de les persones nouvingudes i, alhora, per conèixer les recomanacions i els criteris establerts pel Consell d'Europa en aquesta matèria. També s'analitzen algunes experiències de diferents països europeus i, com en edicions anteriors, es tractaran aspectes que ajudin a millorar l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua. En el marc de les jornades s'han programat diferents conferències, entre les quals destaquen les de Joseph Sheils, director de l'Oficina de Llengües del Consell d'Europa, o Claire Extramiana, de la delegació per a la llengua francesa i les llengües de França.

107. <http://www20.gencat.cat/portal/site/Llengcat/>

- Donat que el cinema es considera, actualment, no tant sols indústria, sinó també mitjà de comunicació i sistema lingüístic, caldria incloure aquí les activitats directament relacionades amb l'anàlisi del film:
- Identificació de la funció que tenen en una situació oral i visual, elements no lingüístics com el gest, la mirada, l'entonació, el volum, el ritme, la velocitat, la pausa...
- Valoració d'aquests elements com a punts clau d'una bona dramatització.
- Delimitació de l'espai i dels escenaris de l'acció.
- Diferenciació entre temps real i temps cinematogràfic. observant el temps narratiu que es dóna a una escena determinada i comparant-lo amb el que habitualment es necessitaria.
- Relacionar les omissions i les el·lipsis cinematogràfiques com a mètodes per donar agilitat a la narració.
- Localització del que serien efectes especials i valoració d'aquests com a recurs del cinema actual.
- Reconèixer la importància de crear versemblança a través de l'ambientació general del film.
- Diferenciació, en un film, del que entraria en el camps de la realitat i del que correspondria al món de la ficció
- Reflexió sobre les poderoses campanyes de màrqueting que sovint acompanyen la indústria del cinema i comparar-la amb les dels cinemes perifèrics.
- Coneixença i significat dels termes anglesos més usuals de l'argot cinematogràfic.

2.3.5.3. Activitats relacionades amb l'àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural.

En els films amb marcat caràcter històric, aquestes activitats hauran de permetre d'acostar-nos a la realitat social, política i/o cultural del moment i potenciar la reflexió sobre els fets i els seus protagonistes, o sobre els condicionaments i conseqüències. En el cas de disposar de documentals històrics, serà interessant comparar aquests amb els films de ficció que s'hagin derivat.

Val a dir, però, que gairebé qualsevol film, tot i estar lluny del gènere històric, pot donar peu a l'observació i valoració de formes de vida, patrons socials i conductes individuals pròpies del context on se situa aquella narració cinematogràfica concreta.

També s'hi podria incloure l'anàlisi de films de caràcter religiós o que, directament o indirecta, mostressin la filosofia i els ritus de diferents creences. Les activitats haurien de portar-nos, en aquest cas, a la diferenciació de les religions, a la coneixença del fanatisme en què poden derivar algunes d'elles...però també al treball d'actituds de respecte envers la diversitat cultural i espiritual dels pobles.

2.3.5.4. Activitats relacionades amb l'àrea de Coneixement del Medi Natural.

Com en altres casos, seran les pel·lícules que tractin sobre la conservació de la natura, els fets relacionats amb la investigació o els descobriments, l'estudi d'animals, la recerca...les que propiciaran, d'una manera més directa, les activitats lligades a aquesta àrea.

Però també, com sempre succeeix, podria ser que un film de qualsevol altra temàtica permetés, d'una manera indirecta, la valoració d'aspectes relacionats amb l'ecologia o la conservació del patrimoni natural. L'observació de les escenes del film serà el que permetrà localitzar els detalls sobre els quals valdrà la pena parar-se a reflexionar.

2.3.5.5. Activitats relacionades amb l'àrea d'Educació Artística: Visual, Plàstica i Musical.

Especialment clares en un film biogràfic sobre algun pintor, escultor, arquitecte, músic... seran totes aquelles activitats al treball de continguts conceptuals: estil, obra, influències, vida... Però s'hi inclourien, també, aquelles activitats procediments de retolació, dibuix, pintura, disseny, confecció de murals, realització de treballs d'expressió artística, compaginació d'imatge veu i so... que els nois i noies hauran de portar a la pràctica per realitzar els treballs proposats al voltant del film.

Igualment, l'audició de les bandes sonores dels films serà una bona activitat per arribar a la sensibilització musical i a la constatació del suport que representa la música en determinades escenes dels films.

2.3.5.6. Activitats relacionades amb altres àrees.

Si bé l'àrea de matemàtiques o la d'Educació física semblen, a priori, ben allunyades de qualsevol projecte relacionat amb el cinema, sempre podrem trobar algun títol que s'adigui amb elles. Des de biografies de teòrics, astrònoms, atletes, esportistes de tota mena... a altres films que, de manera més o menys directa, puguin propiciar la reflexió sobre l'origen i els avenços astronòmics, físics o matemàtics, o sobre la competitivitat, l'esportivitat.

Finalment, caldrà assenyalar com el treball intrínsec de les actituds, i les reflexions i valoracions que fàcilment es poden propiciar, entronquen directament amb les directrius del nou disseny curricular: actituds, valors i normes globals, i treball dels eixos transversals.

Respecte els valors i contravalors que transmet un relat de ficció audiovisual, podem treballar el reconeixement de la tolerància:

- Respecte de la privacitat d'altri.
- Respecte dels drets humans i solidaritat amb col·lectius víctimes de les agressions.
- Valoració positiva de les opcions que defensin posicions que vulguin corregir l'agressió de qualsevol tipus.
- Valoració negativa de la discriminació per qualsevol tipus de motiu.
- Defensa dels drets i les llibertats de la comunitat.
- Actitud solidària i de cooperació.

3. L'EDUCACIÓ EN COMUNICACIÓ AUDIOVISUAL (ECA).

La importància que el cinema ha assolit en la nostra cultura contemporània, com a fenomen de masses, rau en les seves característiques artístiques, industrials i sociològiques.

El cinema constitueix un dels espais més presents dins la programació televisiva i, els nostres alumnes una bona audiència i grans consumidors cinematogràfics.

Malgrat això, com que no es preveu l'ensenyament del cinema a l'escola, existeix un analfabetisme funcional que hi fa necessari la introducció de l'ensenyament del mitjà de Comunicació Audiovisual més important del segle passat.

És per aquest motiu que des del Programa de Mitjans Audiovisuals s'han impulsat una sèrie d'anotacions per al desplegament del currículum sobre Educació Audiovisual en què el cinema també hi és considerat. Fruit d'un treball previ iniciat des de 1987 per introduir l'ensenyament amb i sobre l'Audiovisual a partir de les àrees d'aprenentatge ja existents o dels crèdits.

La fascinació que les imatges exerceixen sobre els nostres infants i la seva capacitat de seducció són realitats ineludibles que l'escola no pot ignorar. Si aquesta realitat era ja una preocupació dels docents fa bastants anys, molts centres es varen plantejar la necessitat d'introduir el llenguatge cinematogràfic en el currículum habitual, en aquest moments en el quals la presència de la televisió condiciona la nostra manera de viure i de pensar, sembla urgent saber què cal fer des de l'escola i com fer-ho.

Els missatges audiovisual són presents en gairebé totes les activitats humanes, per tant és ben cert que el llenguatge audiovisual pot estar igualment present en gairebé totes les matèries. Podem dir que una de les característiques del fenomen audiovisual és la seva **interdisciplinarietat**. Per aquesta raó. L'Educació Audiovisual s'ha de relacionar amb totes les àrees del currículum. L'opció de considerar l'Educació Audiovisual com a eix transversal integrada en el si de les àrees segueix precisament aquesta línia.

Naturalment, l'Educació Audiovisual preveurà el coneixement del llenguatge icònic, tant fix com en moviment, i dels diferents mitjans d'expressió audiovisual.

Per altra banda, Gutenberg i la seva galàxia, aparentment, han estat desbancats per McLuhan¹⁰⁸, mentre els professors ens aferrem a una concepció de l'ensenyament i de la seva praxi, en els mètodes i en els continguts arcaics, sense entendre que el segle XXI es el segle de la diversitat cultural i que quedarà palès mitjançant la imatge, amb tot el que això comporta de complex, contradictori i apassionant.

El pensament de McLuhan¹⁰⁹ (1962) respecte als mitjans de comunicació s'inicia a partir de les idees següents:

1. Som el que veiem.
2. Formem les nostres ferramentes i després aquestes ens formen.

108. Herbert Marshall McLuhan (Edmonton (Canadà), 21 de juliol de 1911 – Toronto, 31 de desembre de 1980) va ser un educador, filòsof i estudiós canadenc. Professor de literatura anglesa, crítica literària i teoria de les comunicacions, McLuhan és reconegut com un dels fundadors dels estudis sobre els mitjans de comunicació i ha passat a la posteritat com un dels grans visionaris de la societat de la informació present i futura. Durant el final dels anys 60 i principis dels 70, McLuhan va encunyar el terme "aldeia global" per a descriure la interconnectivitat humana a escala global generada pels mitjans electrònics de comunicació. Les perspectiva de McLuhan respecte als mitjans de comunicació social, s'ha anomenat 'determinisme tecnològic'. Encara que és probable veure en ell, també, un visionari. En efecte, quan McLuhan va morir, la televisió per cable encara no era una realitat mundial, els habitants de la 'Aldea global', encara poc sabien sobre interactivitat, e-books, multimèdia, videoconferències... però l'obra de McLuhan ens ha deixat un marc teòric que ens permet estudiar i comprendre la naturalesa d'aquests nous mitjans que han revolucionat la història de la comunicació de la humanitat.

109. The Gutenberg Galaxy: The Making of Rypographic man. Toronto: University of Toronto Press. Versió catalana (1972): La Galàxia Gutenberg. La formació de l'home tipogràfic. Barcelona: Edicions 62. Versió castellana (1969): La Galaxia Gutenberg. La formación del homo tipográfico. Madrid: Aguilar.

CAPÍTOL 2. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ.

En aquesta línia, podria afirmar-se que veia en els mitjans abans agents de 'possibilitat' que de 'consciència': així, els mitjans podrien comparar-se a camins i canals abans que obres de valor artístic o models de conducta a seguir.

És habitual que pensem que els mitjans no són sinó fonts a través de les quals rebem informació, però la concepció de McLuhan era que qualsevol tecnologia (tot medi) és una extensió del nostre cos, ment o ser. Els mitjans tecnològics són entesos com a ferramentes que estenen les habilitats humanes, de la mateixa manera que una bicicleta o un automòbil són una extensió dels nostres peus... la computadora seria una extensió del nostre sistema nerviós central.

3.1. Marc socioeducatiu de l'Educació en Comunicació Audiovisual.

Malgrat el reconeixement per part de l'Administració Educativa de la importància dels mitjans de comunicació, l'educació amb i en els mitjans té una presència poc destacada dins dels currículums que es desenvolupen de forma real a les aules. La transcendència que se'ls atorga es posa de manifest en els diferents documents editats pel Departament d'Ensenyament adreçats a les etapes educatives de Primària i Secundària. Es podria dir que hi ha un desfasament entre la quantitat de recursos facilitats per l'Administració, impresos o videogràfics, i allò que passa realment. La realitat de les aules evidencia que els dos instruments que la legislació educativa estableix per abordar els mitjans –l'eix transversal d'audiovisuals i l'àrea d'educació visual i plàstica- no són suficients i prou eficaços.

En el cas de l'educació en mitjans sempre es diferencien dues formes d'acostament que també són assenyalades en els textos del Departament:

- L'educació amb mitjans (aprendre). Implica emprar un mitjà visual, audiovisual o sonor (fotografia, dvd, document televisiu o radiofònic, etc.) com a recurs didàctic per desenvolupar un contingut curricular qualsevol. Aquesta forma d'acostament pot desplegar-se en totes les àrees del currículum, ja que els mitjans es posen al servei dels objectius i continguts de les diferents matèries.
- L'educació en els mitjans o l'alfabetització en mitjans (conèixer) és més complexa. Suposa portar a terme propostes d'ensenyament-aprenentatge relacionades amb els continguts corresponents a matèries o temes que tenen a veure amb un coneixement més aprofundit dels mitjans, proposant els mitjans com a objecte d'estudi. Aquest enfocament implica treballar continguts que es relacionen amb aspectes com els següents: els agents de producció, el llenguatge, les categories, les tècniques, la representació i els destinataris dels mitjans de comunicació. Continguts que han estat proposats pels autors anglesos Masterman (1993) i Bazalgette (1991).

Aquesta segona forma d'acostament, l'educació en mitjans, és imprescindible a l'hora d'educar els nens i les nenes per viure en la societat mediàtica actual. Però, les noves propostes que se situen en aquesta línia de treball plantegen, d'uns anys cap a aquí, un enfocament cada vegada més integrat i interdisciplinari, que va més enllà d'una educació en mitjans, proposen una Educació en Comunicació (EC). Aquesta EC emfasitza una acció educativa centrada en la competència comunicativa (comprehensiva i expressiva) dels alumnes. Se cerca el desenvolupament de les habilitats comunicatives -lingüística, discursiva, socio-cultural, estratègica, etc. (Lomas, 1993:95) però que per realitzar-se plenament han de considerar-se, tant els mitjans de comunicació tradicionals, com les noves Tecnologies de la Informació i la Comunicació.

Si s'analitza la legislació educativa vigent a Catalunya s'observa que no hi ha un plantejament d'educació en mitjans, ni d'Educació en Comunicació coherent. L'educació en mitjans se centra bàsicament en l'educació visual i audiovisual. Així, hi ha fixada una àrea de visual i plàstica i un eix transversal d'educació audiovisual. En els objectius terminals per a Primària i Secundària s'observa que predomina un treball centrat sobretot en el llenguatge visual, a partir d'imatges fixes i en moviment, amb escassa referència als mitjans reals que els infants troben en el món que els envolta. Els sons tenen una certa presència, però vinculats a la imatge visual i es troben a faltar continguts que tenen a veure amb una proposta d'educació en mitjans més completa (impacte social del mitjà, relació realitat-representació, etc.). Però, a més, l'educació audiovisual proposada gaudeix d'un espai d'aplicació reduït dins del currículum. En l'Àrea de visual i plàstica, els mitjans visuals i audiovisuals comparteixen espai amb altres

continguts relacionats amb l'educació artística, en un horari no gaire dilatat. Pel que fa a l'eix transversal, s'observa que, malgrat ser un instrument de gran riquesa, resulta de difícil utilització. Per tant, a pesar que el Departament d'Ensenyament, mitjançant el Programa de Mitjans Audiovisuals, ha elaborat en els darrers anys diferents propostes i materials interessants per a l'aplicació, acaba sent difícil de portar-ho a la pràctica. En no tenir caràcter d'obligatorietat, la presència dels mitjans en els centres depèn de la voluntat del professorat, que la majoria de vegades, amb un gran esforç, ha de superar també la manca de l'aparellatge més indispensable.

Ara bé, les noves propostes desenvolupades pel Departament i emmarcades en el programa "Educació 2000-2004" semblen decantar-se, entre altres coses, cap a l'establiment d'unes competències bàsiques que han d'assolir-se dins de l'ensenyament obligatori. Les competències relacionades amb l'educació en mitjans es troben redactades hores d'ara com a document de treball.

(<http://www.xtec.es/audiovisuals/competencies/index.html>).

En aquest document s'observa que, a diferència de la legislació actualment vigent, el Departament està fent una proposta molt més coherent i completa. S'hi estableixen sis dimensions relacionades amb els audiovisuals dins de les quals es fa referència a altres mitjans. A nosaltres en particular ens interessa el cinema.

Les dimensions de les competències bàsiques en Educació Audiovisual són:

- Impacte històric social.
- Agents de la producció.
- Categories dels mitjans.
- El llenguatge dels mitjans.
- Representació dels mitjans.
- Alfabetització tecnològica.
- Per la nostra recerca només hem escollit els objectius que fan referència al cinema. Així tenim:
- Impacte històric social:
- Observar els valors i contravalors que transmeten diverses produccions cinematogràfiques.
- Començar a despertar l'interès per la narració fílmica a partir de pel·lícules adequades a l'edat.
- Mantenir una actitud adequada com a espectadors durant la projecció d'una pel·lícula.
- Els agents de producció:
- Observar la importància de l'autoria en la producció de missatges audiovisuals.
- Alfabetització en el llenguatge dels mitjans:
- Observar i expressar les característiques essencials d'una seqüència, d'una escena o d'un curtmetratge adequat a l'edat: què passa, a qui passa, a on passa.
- Descobrir els elements fonamentals que constitueixen el llenguatge cinematogràfic: el pla.
- Començar a diferenciar els elements fonamentals que constitueixen la narració fílmica: estructura, personatges, temps i acció.
- Categories dels mitjans.
- Distingir algunes formes narratives en els diferents mitjans per exemple el conte escrit en el cinema.
- Representació dels mitjans.
- Començar a ser conscients de la ficció.

CAPÍTOL 2. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ.

- Començar a descobrir que darrera de qualsevol representació de la realitat s'amaga la intenció de les persones que produeixen el missatge.

A partir d'aquest darrer plantejament es pot dir que, si no hi ha canvis en els instruments (Àrea de visual i plàstica i eix transversal), el marc legal és sensiblement més ampli que l'espai d'aplicació. Per tant, el problema d'inadequació al context sociocultural, fortament mediàtic i dominat per les TIC, en què viuen els infants persisteix. En realitat, el problema estarà en vies de solució quan aquests continguts siguin obligatoris i tinguin un espai propi dins del currículum.

Hi ha diferents maneres d'implementar l'educació en mitjans dins les aules de Primària i Secundària a-puntant, en la mesura del possible, a una Educació en Comunicació i sense afectar gaire el sistema d'educació formal actual. El treball amb els mitjans de comunicació i les TIC permet molt bé el treball en equip, l'ús de la metodologia de projectes i dels racons. Ara bé, per evitar desgasts individuals i la manca de continuïtat és imprescindible que totes les formes d'implementació s'emmarquin en el Projecte Educatiu del Centre (PEC). En aquest marc, el treball adquireix una coherència i significació superior. El PEC permet, entre altres coses, elaborar una progressió de continguts per a les diferents etapes educatives, aconseguir més fàcilment els mitjans necessaris, fer col·laboracions entre classes, etc. Des del PEC és possible també tenir en compte el recent decret de la Generalitat (132/2001, 29 de maig) que planteja la possibilitat d'elaborar plans estratègics sostinguts amb fons públics i destinats a projectes que incloguin innovacions curriculars. El treball amb els continguts de l'Educació en Comunicació Audiovisual pot ser un excel·lent motiu per plantejar-se un pla estratègic.

3.2.El concepte d'Educació en Comunicació Audiovisual.

Segons els acords de la UNESCO en el seminari que va tenir lloc a Sevilla el mes de febrer de 2002, l'Educació en Comunicació (EC) s'hauria de plantejar des dels punts de vista següents:

- Educació en Comunicació vol dir ensenyar i aprendre sobre els mitjans de comunicació (com a objecte d'estudi).
- L'Educació en Comunicació comprèn l'anàlisi crítica i la producció creativa.
- L'Educació en Comunicació pot i ha de tenir lloc en l'àmbit de l'educació formal i en el de l'educació no formal. En conseqüència, ha d'implicar tant els infants com els adults.
- L'Educació en Comunicació ha de promoure l'esperit de comunitat i de responsabilitat social, així com l'autonomia personal.

Parlem d'aprendre sobre els mitjans de comunicació, però en el benentès que no es tracta només de conèixer les tecnologies, sinó, sobretot, els llenguatges amb què s'expressen, les estratègies comunicatives i els continguts dels seus missatges. Es tracta de conèixer l'audiovisual com a forma diferenciada d'expressió i les implicacions del seu ús social.

La història contemporània no es pot entendre sense els mitjans de comunicació com a vehicle d'intercanvi social i d'expressió artística, com a forma d'entreteniment i com a transmissió d'ideologia i de valors. Per tant, és imprescindible que l'educació dels ciutadans i ciutadanes incorpori aquest àmbit, tant en el terreny de l'ensenyament formal com en el de l'educació no formal.

Aquesta integració de l'Educació en Comunicació ha de contribuir a l'alfabetització mediàtica bàsica de tota la ciutadania i a l'adquisició d'unes competències i habilitats que permetin descodificar els missatges audiovisuals- en especial els del cinema- perquè són els que tenen més incidència en la població i, alhora, els que estan menys presents en el sistema educatiu.

Per això el document tracta de l'Educació en Comunicació Audiovisual, en una doble vessant: l'audiovisual com a matèria d'estudi (Educació en Comunicació Audiovisual) i com a recurs per a l'ensenyament (Educació amb Comunicació Audiovisual). Aquest document se centra bàsicament en l'Educació en Comunicació Audiovisual, plantejada amb l'objectiu de dotar les persones d'instruments per comprendre, amb rigor i de forma crítica, els missatges que consumeixen, i de proporcionar-los els recur-

sos necessaris per produir discursos adients a les diferents situacions de comunicació i facilitar el diàleg intercultural.

El document està estructurat en tres apartats:

- Justificació de la necessitat de l'Educació en Comunicació Audiovisual.
- Una aproximació a una descripció del marc legislatiu de l'Educació en Comunicació Audiovisual (ECA), centrat fonamentalment en la seva incidència a Catalunya.
- Propostes d'acció, estructurades al voltant dels àmbits d'intervenció següents:
 - Formació del professorat (inicial i permanent).
 - Incorporació en el currículum de l'ensenyament obligatori.
 - Figura del coordinador/a i organització escolar.
 - Producció i difusió de materials.
 - Participació dels mitjans de comunicació audiovisual en l'ECA
 - Educació permanent de la ciutadania

3.3. Justificació de la necessitat d' Ed. en Comunicació Audiovisual.

Resulta paradoxal la contradicció entre la importància socialitzadora que les famílies i les institucions atribueixen a la televisió i a la resta de mitjans audiovisuals de masses i la presència que tenen en el currículum escolar, escassa, i a les escoles, gairebé nul·la, com també entre els agents i les institucions de l'educació de la ciutadania al llarg de la vida. Resulta igualment paradoxal que essent l'audiovisual una forma de comunicació específica i diferenciada de la verbal no hagi merescut que se li dediqui un espai propi en l'educació.

La competència en una lectura crítica dels mitjans audiovisuals és essencial per entendre l'entorn i per desenvolupar l'autonomia, la creativitat personal i la responsabilitat social. Sense una formació en aquest àmbit no es pot parlar d'un exercici ple de la ciutadania en les societats del segle XXI.

Aquest coneixement és imprescindible pels motius següents: Per explicar el funcionament de les societats contemporànies cal explicar també els recursos expressius, els mecanismes econòmics i polítics i les estratègies comunicacionals pròpies dels mitjans de comunicació audiovisual. Aquests són coneixements bàsics que s'haurien de transmetre per evitar el consentiment irreflexiu, sovint afavorit pels mitjans de comunicació de masses, i per potenciar, en canvi, el desenvolupament de la capacitat d'interpretació individual i la formació de l'esperit crític, competències fonamentals per saber circular en la societat de la informació i per participar plenament dels beneficis del patrimoni cultural.

La transmissió de la memòria, un altre dels objectius de qualsevol projecte educatiu, també és impossible si no es facilita que la ciutadania:

- Sigui conscient del paper primordial que han tingut els mitjans de comunicació audiovisual en les transformacions socials de les darreres dècades;
- Tingui accés al coneixement de les obres creades per la cultura audiovisual des de finals del segle XIX;
- Conegui l'evolució històrica de la tecnologia i de la comunicació audiovisual;
- Tingui en compte que els discursos generats pels mitjans de comunicació audiovisual tenen un valor documental important a l'hora d'analitzar les societats passades i les actuals.

D'altra banda, transmetre memòria també significa decidir quines experiències estètiques, vinculades a la cultura audiovisual, volem comunicar a les noves generacions i assumir les accions que hauríem de dur a terme per aconseguir-ho.

3.3.1. Marc legislatiu d' Ed. en Comunicació Audiovisual.

L'evolució vertiginosa que s'ha produït en el món de la comunicació durant les últimes dècades i els canvis econòmics, polítics i socials que se'n deriven no han estat, fins ara, reflectits adequadament en el sistema educatiu. Les institucions educatives no han donat resposta a aquests canvis. Els currículums continuen basant-se, fonamentalment, en la transmissió de coneixements a través de la llengua escrita, tot oblidant que vivim en una societat on la informació, sobreabundant i canviant, es transmet a partir de múltiples símbols i llenguatges.

A Catalunya, les primeres experiències d'educació en cinema van tenir lloc en els anys de la República – que ja hem comentat en el primer punt d'aquest capítol. L'interès per l'educació audiovisual tal com la coneixem ara es remunta a la dècada dels seixanta en àmbits extraescolars i universitaris, i té una tradició important. Hem passat de la vella reivindicació de la introducció del llenguatge cinematogràfic a l'escola dels anys seixanta, setanta i vuitanta al debat actual sobre la incorporació de les TIC.

Tot i això, la introducció dels mitjans de comunicació i de les noves tecnologies en l'educació formal i no formal ha estat lenta i complicada. Les successives lleis d'educació i les últimes reformes educatives no han considerat, en cap cas, l'Educació en Comunicació Audiovisual com una qüestió prioritària.

La Llei general d'educació, de 1970, que va aparèixer en un moment de clara expansió dels mitjans de comunicació, no feia pràcticament cap esment de l'educació audiovisual ni de l'educació en mitjans.

Amb l'aprovació, l'any 1990, de la LOGSE (Llei d'ordenació del sistema educatiu) s'estableixen com a finalitats prioritàries del sistema educatiu no només l'adquisició dels continguts i coneixements tradicionals, sinó l'educació en els valors democràtics, l'adquisició d'hàbits intel·lectuals i la capacitat per a la vida activa professional, social i cultural. Amb la inclusió dels eixos transversals, entre els quals a Catalunya hi ha l'educació audiovisual, es pretén complementar i actualitzar les assignatures acadèmiques tradicionals i connectar la institució escolar amb el seu entorn. Ara bé, la concreció i la posada en pràctica de les mesures que preveu la LOGSE han estat clarament insuficients.

L'aprovació de la Llei de qualitat de l'educació (LOCE), l'any 2002, va empitjorar la situació. Els decrets del desplegament de la Llei no tan sols no incorporaven la comunicació audiovisual com un objectiu de l'educació bàsica, sinó que les úniques referències eren accessòries i, en el millor dels casos, redundaven en un paper secundari dels mitjans audiovisuals com a recurs didàctic. A més, en anul·lar la poca autonomia que tenien els centres, reduïa encara més el marge de maniobra dels educadors i educadores interessats per aquests temes.

Al mateix temps, la nova Administració catalana es comença a plantejar la necessitat d'impulsar l'Educació en Comunicació Audiovisual i a aquest efecte es crea, al Departament d'Educació, un programa específic.

En aquest context encara ple de mancances, les diferents iniciatives que havien aparegut al llarg dels anys relacionades amb la implantació de l'Educació en Comunicació Audiovisual, tant d'entitats privades com d'institucions públiques i de professionals de l'ensenyament i de la comunicació especialment sensibilitzats tenen escassa capacitat de maniobra. Les seves propostes, en no poder-se desenvolupar en el marc de l'educació formal i amb els recursos personals i materials necessaris, no permeten que les competències bàsiques en aquest camp arribin a la major part de la població escolar.

Però el fet que l'Educació en Comunicació Audiovisual no hagi assolit el nivell d'implantació necessari en els centres educatius no es deu només a la falta d'un espai real en els currículums, sinó també a les mancances en la formació del professorat. Tan sols els docents que provenen de les escoles i facultats de formació del professorat han cursat, durant la darrera dècada, una assignatura específica, Noves tecnologies aplicades a l'ensenyament, però sovint aquesta assignatura està clarament decantada cap a la informàtica. El mateix terme Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC) ha contribuït a incrementar la confusió entre la dimensió tecnològica i l'expressiva o comunicativa, gairebé sempre en perjudici d'aquestes últimes.

3.3.2. Propostes respecte la formació del professorat.

La formació del professorat és un dels elements clau d'aquest document. Ha de tenir dos vessants: d'una banda, el coneixement del llenguatge audiovisual i dels mecanismes de funcionament dels mitjans de masses (Educació en Comunicació Audiovisual), així com la capacitat didàctica per educar l'alumnat en aquest terreny; d'altra banda, coneixements tècnics, expressius i d'aplicació didàctica de l'audiovisual com a mitjà o recurs per a la docència (Educació amb Comunicació Audiovisual).

En conseqüència cal:

- Sol·licitar a les universitats que incorporin una assignatura obligatòria sobre comunicació audiovisual i educació en el pla d'estudis de mestres. Aquesta assignatura ha d'incidir en el primer dels vessants esmentats en la introducció, però sobretot ha de treballar sobre les actituds i la sensibilització del professorat.
- Afegir Comunicació Audiovisual i Educació com a matèria d'estudi en l'acreditació obligatòria per al professorat de secundària, en la mateixa línia apuntada en la recomanació anterior.
- Instar les facultats d'educació que incrementin l'educació amb mitjans entre el professorat en general i més concretament entre el professorat de didàctiques específiques que imparteixen docència en els estudis de mestres, que permeti augmentar la sensibilitat i la consciència envers el tema.
- Potenciar que les universitats, el Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC) i el Departament d'Educació continuïn elaborant materials d'educació audiovisual per al professorat de primària i de secundària mitjançant els mecanismes establerts, i que se'n faci la màxima difusió.
- Proposar a les universitats, al Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, als moviments de renovació pedagògica, al Col·legi de Doctors i Llicenciats i a totes aquelles instàncies que fan formació permanent del professorat l'elaboració de propostes de formació i l'oferiment de cursos i seminaris en educació audiovisual.
- Proposar que el Departament d'Educació promogui projectes d'innovació educativa que fomentin el disseny i l'aplicació de l'Educació en Comunicació Audiovisual als centres de primària i secundària.
- Establir convenis entre el Departament d'Educació, el Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC) i els diferents operadors de televisions públiques per tal que el professorat pugui tenir accés al fons documental d'imatges, sense cap cost afegit, per a un ús educatiu.
- L'assignatura Comunicació Audiovisual i Educació no hauria de dependre de la bona voluntat de les universitats, sinó que hauria de formar part de la troncalitat del currículum de la formació inicial del professorat de primària i secundària.

3.3.3. Propostes respecte al currículum de l'ensenyament obligatori.

La incorporació de l'Educació en Comunicació Audiovisual ha de tenir molt en compte la comprensió i l'anàlisi del contingut dels missatges que arriben mitjançant les noves tecnologies, així com les possibilitats expressives d'aquestes eines, i no pot quedar reduïda a l'afavoriment del domini tecnològic. L'Educació en Comunicació Audiovisual ha de contribuir al desenvolupament dels infants i joves, a fi que esdevinguin receptors i receptores intel·ligents, crítics i autònoms. La seva presència en el currículum implica un canvi global en el plantejament del fet educatiu i ajuda enormement a la innovació educativa.

Les propostes d'acció són:

- L'Administració educativa ha d'incorporar l'ECA en els currículums obligatoris, en els seus dos vessants: com a recurs i com a objecte d'estudi. Ha de fer-ho recollint les aportacions dels diversos col·lectius, entitats i persones que treballen aquest tema.

CAPÍTOL 2. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ.

- Com a recurs, la comunicació audiovisual ha de treure partit de les potencialitats expressives de la imatge. Ha de tenir una presència significativa en les activitats d'aprenentatge com a forma de comunicació diferenciada i no com a simple il·lustració de la paraula. Ha de fer replantejar les metodologies tradicionals i reforçar el treball cooperatiu, la recerca, la comunicació i l'esperit crític.
- Com a objecte d'estudi, els continguts que cal treballar en l'ECA, proposats a escala internacional (documents de la UNESCO, autors i col·lectius vinculats a la Media Literacy, etc.) i recollits també en el document de competència bàsica TIC-EA, elaborat pel Departament d'Educació, es concreten en les dimensions següents:
- Impacte historicosocial: veure l'impacte que produeixen els mitjans en la societat actual, tant a nivell individual com col·lectiu, com actuen sobre les nostres emocions, com condicionen i modifiquen els nostres hàbits i pautes de conducta i quins valors transmeten.
- Agent de producció: descobrir qui són els productors d'aquests missatges, quins són els seus interessos, ideologies, etc.
- Alfabetització en el llenguatge audiovisual: descobrir els recursos expressius que utilitza el llenguatge audiovisual i aprendre a descodificar-lo.
- Categoria dels mitjans: observar la varietat de documents audiovisuals que existeixen i descobrir-ne les característiques.
- Representació dels mitjans: veure com els mitjans fan una representació determinada de la realitat.
- Alfabetització tecnològica: conèixer la tecnologia que fa possible la comunicació audiovisual.

L'Educació en Comunicació Audiovisual no ha de tenir un plantejament enciclopèdic, amb l'objectiu que els i les alumnes acumulin informacions. Ha de partir de l'impacte emocional que comporta l'experiència de ser espectador o espectadora, amb l'objectiu d'anar enriquint aquesta experiència. Cal conèixer la dimensió cognitiva de les emocions i aprofitar la dimensió lúdica dels mitjans audiovisuals per ajudar a integrar plaer i esforç.

Tanmateix ha d'afavorir la interdisciplinarietat. En aquest sentit, pensem que el treball per projectes i els tallers serien una bona metodologia a l'educació infantil i a primària. Per a la secundària proposem que els centres incloguin obligatòriament un crèdit variable sobre aquesta matèria.

Cal aprofitar iniciatives que sorgeixen d'altres entitats com Casa Àsia, associacions, entitats especialitzades per establir col·laboracions, enriquir i ampliar els projectes.

El Departament d'Educació i els ICE han de potenciar la creació de grups de treball específics que reflexionin i facin propostes sobre com es pot fer una bona integració de l'ECA al currículum obligatori. De fet ja existeix el grup de treball de cine-escola¹¹⁰.

El Departament d'Educació i les Universitats han de desenvolupar una oferta pública d'experimentació de l'ECA que es concreti en una selecció de centres de Primària i Secundària que estiguin disposats a dur-la a terme. Els centres de recursos pedagògics poden tenir un paper important com a impulsors d'aquests projectes.

3.3.4. Propostes pel que fa a la figura del coordinador/a i a l'organització escolar.

Perquè la integració de l'Educació en Comunicació Audiovisual a l'ensenyament obligatori sigui satisfactòria és imprescindible la creació, a tots els centres educatius, de la figura del coordinador o coordinadora

110. <http://www.cinescola.info/CinEscola.info> és una iniciativa d'AulaMèdia. Educació en Comunicació

d'Audiovisuals. Aquesta figura s'ha d'entendre com a diferenciada del coordinador o coordinadora d'Informàtica, perquè ha de ser una persona especialitzada en comunicació audiovisual i la seva didàctica.

Ha d'actuar com a assessor de tots els departaments. S'ha d'encarregar d'impulsar, planificar, dinamitzar, experimentar, investigar i avaluar l'ús de l'audiovisual que es fa al centre educatiu, tant pel que fa a l'Educació en Comunicació Audiovisual com a l'Educació amb Comunicació Audiovisual.

Les tasques que hauria de realitzar el coordinador o coordinadora d'Audiovisuals al centre educatiu podrien quedar tipificades així:

- Estimular i assessorar el professorat de les diverses àrees o cicles perquè s'introdueixi en el centre una Educació en Comunicació Audiovisual (ensenyar a mirar cinema, televisió, publicitat, etc.): orientar sobre els continguts, la metodologia, els materials disponibles, etc.
- Estimular i assessorar el professorat perquè s'utilitzin a les aules els recursos de la Comunicació Audiovisual per optimitzar els processos d'ensenyament-aprenentatge a totes les àrees i cicles.
- Vetllar perquè en el centre s'organitzin adequadament els equipaments i materials, de manera que el seu ús sigui assequible i funcional.
- Col·laborar amb els responsables de la biblioteca-mediateca del centre pel que fa a l'adquisició de documents audiovisuals, llibres i revistes sobre el tema, i en l'emmagatzematge digital dels documents audiovisuals que van aportant els professors i els alumnes o que troba ell mateix.
- Potenciar quantitativament i qualitativament l'ús de la comunicació audiovisual. Pot fer-ho a través d'una sèrie de recursos:
- Programant cursos de sensibilització o d'aprofundiment.
- Recomanant cursos o conferències sobre la matèria.
- Assessorant sobre la conveniència de determinats materials didàctics.
- Informant sobre novetats aparegudes en el mercat.
- Recomanant determinades lectures (llibres, revistes, etc.).
- Suggestint fórmules d'ús més creatives, etc.
- Avaluar l'ús dels audiovisuals que es fa al centre, a diferents nivells:
- Investigar l'eficàcia d'aquests materials, en funció de les diverses fórmules d'ús possibles.
- Comparar rendiments en determinats contextos.
- Sistematitzar determinades modalitats d'ús.
- Analitzar per què s'utilitzen poc els materials audiovisuals en determinades àrees o nivells.

És evident que, perquè el coordinador o coordinadora d'Audiovisuals pugui desenvolupar eficaçment la seva tasca, necessitarà una formació específica, temps de dedicació, amb el conseqüent alliberament horari, i recursos de tota mena.

Perquè l'ECA contribueixi a la innovació cal revisar alguns aspectes de l'organització escolar. Si volem fomentar la creació d'entorns comunicatius necessitem uns espais i uns temps educatius diferents dels actuals.

Calen uns espais escolars que facilitin, per una banda, l'ús de les eines de comunicació audiovisual per a la producció pròpia i, per altra, l'accés a les produccions alienes, provinents tant del camp professional com dels altres centres. Per això fan falta sales per al treball audiovisual, amb càmeres de vídeo i amb el material d'edició indispensable i una biblioteca-mediateca ben dotada. Alhora, els mitjans de comunicació han de ser presents a les aules d'una manera continuada i planera.

CAPÍTOL 2. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ.

A més, l'organització horària ha de ser prou flexible com per poder realitzar activitats d'aprenentatge de caràcter transversal, amb la concurrència de professorat de diverses àrees i amb agrupacions d'alumnat diferents a la del grup classe. S'han de poder fer projectes interdisciplinaris en petits grups diferents al grup classe, i els horaris atribuïts a cada àrea no han de ser tan rígids com per dificultar que aquests projectes tinguin el temps necessari per realitzar-se.

Les persones encarregades de la coordinació de l'Educació en Comunicació Audiovisual, de la coordinació d'informàtica i de la mediateca haurien de formar un equip que vetllés per la consecució dels objectius educatius que plantejem, objectius que haurien d'estar recollits en el projecte educatiu del centre.

3.3.5. Propostes respecte a la producció i difusió de materials.

Perquè l'Educació en Comunicació Audiovisual es pugui dur a terme, cal que existeixin materials disponibles tant per als docents com per als i les alumnes dels diferents nivells, tenint en compte els contextos d'educació formal i no formal. És important poder garantir la idoneïtat d'aquests materials perquè contribueixin a la innovació educativa. Per això és imprescindible que l'elaboració de materials s'acompanyi d'una experimentació i d'una avaluació sistemàtica.

Precisament aquest és l'objectiu fonamental de la nostra recerca educativa.

Els materials per treballar els continguts de l'Educació en Comunicació Audiovisual, que tinguin en compte l'anàlisi i la interpretació crítica, així com ser facilitadors del diàleg intercultural per poder assolir unes bones competències socials i adients a les àrees i nivells on s'apliquen.

La producció de materials per treballar els mitjans audiovisuals com a objecte d'estudi hauria de tenir en compte les següents dimensions –que ja hem mencionat anteriorment–:

- L'impacte sociohistòric dels mitjans audiovisuals (consum, recepció, efectes, etc.).
- Els agents de producció.
- El procés de producció i les tecnologies de producció.
- El llenguatge.
- Les categories: gèneres i formats dels mitjans audiovisuals.
- La representació que fan els mitjans audiovisuals de la realitat social: com seleccionen medi- atitzen i mostren la societat (estereotips, presències/absències, etc.).

Caldria uns materials per fer un bon ús dels recursos audiovisuals, que aportin pautes metodològiques per poder anar més enllà de la típica funció de la imatge com a simple il·lustració de la paraula, que orientin sobre les possibilitats del vídeo didàctic, etc.

Els materials que s'elaborin haurien de defugir els plantejaments enciclopèdics i, per tant, haurien de tenir en compte els següents aspectes:

- Caldria que s'adeqüessin a l'edat i les necessitats de l'alumnat.
- Haurien d'afavorir l'observació i l'anàlisi dels missatges audiovisuals, i defugir els discursos teòrics.
- Haurien d'afavorir la interdisciplinarietat.
- Haurien de potenciar la creativitat de l'alumnat.
- Haurien de partir dels interessos de l'alumnat tant des de l'aula d'acollida com des de l'aula ordinària.

- Haurien d'incentivar el debat, afavorir el treball cooperatiu i establir les línies del diàleg intercultural.

3.3.6. Propostes d'acció pel que fa a la investigació i la innovació.

Creació de línies d'investigació específiques en l'àmbit universitari orientades a l'experimentació relacionada amb la didàctica dels mitjans audiovisuals.

Afavorir metodologies en la línia de la investigació-acció o de la investigació sobre la pràctica per anar afinant els instruments d'intervenció educativa i el tractament didàctic de l'ECA.

Incentivar mitjançant ajuts econòmics propostes creatives en relació amb la elaboració de materials.

Promoció d'estudis o anàlisis sobre materials ja existents, per establir models de cara a la producció de nous materials.

3.3.7. Propostes d'acció pel que fa a avaluació i a la difusió dels materials.

Creació de mecanismes de control perquè s'apliquin les tècniques d'avaluació pertinents en el terreny de la creació de materials.

Fer un seguiment de la presència de l'ECA als centres i detectar quins són els obstacles que dificulten que s'aconsegueixin els objectius desitjats.

Establiment d'acords amb els mitjans de comunicació perquè ofereixin els seus recursos com a forma de complementar els aprenentatges en relació amb el coneixement de la cultura i la producció audiovisual.

Establiment d'acords amb els mitjans de comunicació per disposar d'un fons documental de textos reals dels mitjans que serveixin per a la pràctica educativa.

Elaboració i difusió d'una relació d'obres bàsiques de la cultura audiovisual que haurien d'estar a l'abast de tots els centres d'ensenyament i de biblioteques i mediateques públiques.

Elaboració d'una base de dades que reculli els materials elaborats per diferents institucions i col·lectius per posar-la a l'abast de les mediateques dels centres educatius i dels centres de recursos pedagògics.

Elaboració de documents orientatius i recomanacions perquè les empreses editorials o les productores abordin projectes en aquest terreny.

3.4. Participació dels mitjans de Comunicació Audiovisual en l'Ed. en Comunicació Audiovisual.

La col·laboració dels mitjans de comunicació audiovisual pot contribuir de manera important a fer realitat moltes de les iniciatives que es plantegen en aquest document. Perquè aquesta col·laboració sigui eficaç fem les següents propostes:

Impulsar els mecanismes necessaris perquè la seva programació introdueixi l'Educació en Comunicació Audiovisual d'una forma transversal (en tot tipus de programes) i faciliti a l'alumne l'anàlisi crítica dels continguts.

Crear seccions o programes específics d'anàlisi dels mitjans des de dins i en els quals puguin participar experts en comunicació audiovisual, preferentment vinculats a l'àmbit educatiu universitari.

CAPÍTOL 2. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ.

Crear la figura del defensor de l' espectador, per tal que canalitzin les queixes i les inquietuds de l'audiència. Cal que es designi una persona amb independència de criteri, perquè no quedi subjecte a les línies empresarials i/o polítiques del moment. Aquesta figura es pot aprofitar per crear programes en què es fomenti la participació de l'audiència i el defensor del espectador contesti i aclareixi dubtes respecte de la programació d'aquell mitjà.

Fomentar les visites d'alumnes a les instal·lacions dels operadors audiovisuals, tot buscant sempre la desmitificació dels processos de producció i emissió. Aquestes visites convé complementar-les amb material didàctic.

Reforçar i promoure els programes adreçats a connectar el món educatiu amb el cinema.

Cessió a les escoles de material audiovisual i sonor relacionat amb l'entorn immediat, per tal que pugui ser utilitzat com a eina de treball a l'aula.

Establir mecanismes d'ús dels arxius audiovisuals per part del professorat i l'alumnat dels centres educatius.

4. L'EDUCACIÓ EN COMUNICACIÓ AUDIOVISUAL A SECUNDÀRIA.

La cultura mediàtica és un referent permanent que condiona i modela contundentment el pensament, la identitat i el comportament individual i social de les persones. És una realitat acceptada per tothom, empreses mediàtiques, administracions públiques, incloses les de caràcter educatiu, associacions de mares i pares d'alumnes, professionals de l'educació, metges, psicòlegs, sociòlegs, etc. On ja no hi ha acord és en com tractar aquest fenomen des d'una perspectiva socioeducativa, doncs els interessos econòmics de les empreses mediàtiques, emparant-se en la llibertat d'expressió, exclouen qualsevol altra possibilitat, amb el beneplàcit menys o menys tàcit dels diferents governs democràtics que no acaben de prendre una postura de compromís vers aquesta situació.

Donat que la interrelació societat i món mediàtic es caracteritza, entre molts altres aspectes, per la seva complexitat, partint de la realitat exposada i tenint en compte que la seva capacitat d'influència s'incrementa notablement en infants, adolescents i joves, el sector social potencialment més feble per estar en ple procés de formació, aquest treball se centra exclusivament en l'àmbit educatiu formal i més concretament en el col·lectiu d'alumnes que integren l'Educació Secundària Obligatòria, tot i essent molt conscient de què el problema que s'exposa és global i que conseqüentment requereix també una resposta global.

Aquest treball pretén ser una aportació més, de les moltes existents tant a títol individual com col·lectiu, per demanar a l'Administració Educativa que s'involucri decididament davant aquesta realitat. Com? Canalitzant-la educativament per la via de l'alfabetització mediàtica. El que implica introduir-la oficialment en el currículum escolar, per tal de garantir que tot l'alumnat pugui treballar els elements que integren el llenguatge audiovisual i el món que l'envolta, oferint-los els recursos pertinents que els ajudin a distingir entre imatge i realitat, a estimular la seva capacitat per comprendre i expressar-se audiovisualment de manera creativa, a desenvolupar el seu pensament crític, entès aquest com a exigència analítica i a superar la fase de ser simples receptors passius a protagonistes actius i amb criteri propi.

Aquesta proposta s'estructura en dos apartats:

- Tractament que l'Educació en Comunicació té en l'actualitat en els nostres centres de Secundària, dins l'àmbit de Catalunya, tant des de l'òptica administrativa com des dels mateixos centres. Tot el que s'exposa no respon a un estudi científic, es fonamenta en la meua experiència i reflexió personal.
- Prèvia exposició dels arguments epistemològics que aconsellen introduir el tractament universal de l'Educació en Comunicació Audiovisual dintre el Sistema Educatiu, presentació de propostes de canvi centrades en el marc curricular, i relacionades amb l'organització dels recursos humans, funcionals i materials, tant a nivell de centres com d'Administració Educativa.

4.1. Situació actual de l'Educació en Comunicació Audiovisual a Secundària.

És una obvietat que l'Educació en Comunicació en els centres de Secundària brilla per la seva absència, doncs no existeix per part de l'Administració Educativa un marc legal que la reguli.

Tant en La Llei d'ordenació del sistema educatiu del 1990 com en la Llei de qualitat de l'educació del 2002 sols es troben vagues referències. En el primer cas, en l'article "19.a" quan parla de què a Secundària caldrà desenvolupar en l'alumnat la capacitat "del sentit crític dels diferents continguts i fonts d'informació", i en el "19.g" quan fa referència a "adquirir una preparació bàsica en el camp de la tecnologia". En la darrera Llei, en l'article "22.2.c" quan diu que s'hauran de "desenvolupar destreses bàsiques en la utilització de les fonts d'informació per a què amb sentit crític adquirir nous coneixements" i en el "22.2.h" quan parla de que caldrà "adquirir una preparació bàsica en el camp de les tecnologies de la informació i les comunicacions a fi d'usar-les en el procés d'aprenentatge, per a trobar, analitzar, intercanviar i presentar la informació i el coneixement adquirits". Ni un cas ni en l'altre es parla de res

CAPÍTOL 2. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ.

més, a més de no preveure's, conseqüentment, ni un marc curricular específic, ni especialistes, ni espais físics, ni temps per a la seva aplicació.

Actualment, però, s'està en un nou procés de reforma educativa. Tot i que es difícil predir quins seran els seus resultats, existeix una certa esperança perquè aquesta reforma es defineixi molt més per l'Educació en Comunicació Audiovisual en els centres educatius, a més de l'interès que sempre es posa en l'ús de les tecnologies, això sí, sempre des d'una perspectiva que no va més enllà de l'exclusivament instrumental. La pressuposada sensibilització per l'educació dels dos governs actuals, tant a nivell autonòmic com central i sobretot la pressió per part d'experts, a títol individual, i de diferents col·lectius i organismes com el Consell Audiovisual de Catalunya entre d'altres, justifiquen aquestes bones expectatives.

Sigui com sigui, la manca d'una alternativa reguladora educativa mediàtica continua essent viscuda amb molta preocupació i de manera permanent per diferents experts i col·lectius. És una realitat que es palpa quotidianament. El Consell de l'Audiovisual de Catalunya en *El Llibre Blanc: L'educació en l'entorn audiovisual 111*, recull aquestes inquietuds amb molta precisió i claredat en la seva introducció, i que en síntesis exposo seguidament:

- Mares i pares, que no saben com enfrontar un problema que els desborda. Possiblement per una manca també de formació. Com poden competir amb els mitjans de comunicació amb temes tant cabdals com la violència, la sexualitat i la publicitat, per exemple?
- El professorat, que es troba impotent davant els missatges contradictoris provinents del discurs mediàtic en relació als que es transmeten en els centres educatius, on predominen els valors de la insolidaritat, la competitivitat, el consumisme, la vida fàcil i barroera, entre molts altres.
- Els metges i psicòlegs, que comproven el darrere fons mediàtic davant malalties i trastorns mentals com l'anorèxia, la bulímia, la hiperactivitat i la desmotivació pertinaç.
- Els juristes, que no paren de denunciar l'ús gens ètic per part dels mitjans mediàtics pel que fa al dret a la intimitat i a la pròpia imatge dels adolescents i joves.
- Els mateixos professionals de la comunicació, que es troben davant serioses contradiccions ètiques en la seva tasca quotidiana per les pressions que el marc industrial i comercial els imposa basant-se exclusivament en criteris economicistes, sense plantejar-se els de caire educatiu.
- També els adolescents i joves, que han de viure, inconscientment si es vol, amb la contradicció del que són i com són realment, i el model a imitar per part de l'entorn mediàtic.

Tot i la inexistència d'un marc legal, alguns professionals de l'educació introdueixen en el seva programació curricular continguts mediàtics, conscients de què és una realitat de la que l'alumnat no pot prescindir-ne. Però amb quin context?

De manera completament voluntària i altruista. En general és per iniciativa personal d'un o varis professors que exposen la situació i la predisposició a assumir la seva aplicació a la direcció del centre. En alguns casos, pocs, la direcció ho assumeix com a projecte de centre, i facilita els recursos organitzatius, tanta nivell de persones, com de funcionalitat i materials per a què es pugui aplicar curricularment en condicions dignes. En altres centres, la majoria, el recolzament per part de la direcció és menys manifest, donant-se fins i tot casos en què emparant-se en la manca d'una regulació legal, ja ni es planteja.

En els centres on s'aplica no és fa amb caràcter universal. Un curs escolar pot ser en un grup d'un nivell determinat i un altre curs en un altre grup i nivell, sempre i quan el professorat que se n'ha fet càrrec continuï en el mateix lloc de treball. Com a molt són experiències aïllades que no contempnen una continuïtat i una adequada coordinació en el conjunt de tots els grups i nivells contemplats de l'ESO.

111. *El Llibre Blanc: L'educació en l'entorn audiovisual*. Consell de l'Audiovisual de Catalunya. Barcelona, novembre de 2003: <http://www.audiovisualcat.net/recerca/lbe.pdf>

Evidentment, els continguts tractats són conseqüentment parcials i aïllats. La situació organitzativa no permet un tractament progressiu i acumulatiu de tots els continguts que integren l'Educació en Comunicació Audiovisual.

A més, la selecció d'aquests continguts està sempre supeditada als coneixements, experiències i interessos del professorat que ho aplica i la seva particular manera d'ensenyar, no en funció d'uns criteris generals unificats administrativament, que se suposa haurien de ser el referent i la garantia d'una adequada aplicació.

La canalització més habitual a la que es recorre per impartir aquests continguts sol ser a través dels crèdits variables que s'oferta a l'alumnat i en comptades ocasions i de manera molt esporàdica quan s'encabeixen dins les àrees de Visual i Plàstica, Llengua i Ciències Socials, també molt ocasionalment a Tutoria.

Paradoxalment, i també es pot afegir que afortunadament, l'Administració Educativa a Catalunya no posa impediments i fins i tot es compta amb el seu beneplàcit en aquells centres que prenen l'opció de treballar la temàtica que ens ocupa. A més hi ha Servei de Mitjans Audiovisuais que disposa de molts recursos curriculars escrits i videogràfics que s'estenen via llibres, vídeos, Cds i Internet; per comprovar-lo n'hi ha prou fent un recorregut per la seva pàgina web, <http://www.xtec.es/audiovisuais>, on s'hi troben apartats d'Informació general, Publicacions, Videoteca, TV educativa, AV Digital, Experiències, Recursos com l'elaboració de documents curriculars, on es recull la Competència Bàsica en Tecnologies de la Informació i de la Comunicació, i l'Educació Audiovisual:

- La competència bàsica en Tecnologies de la Informació i de la Comunicació
- La competència bàsica en educació audiovisual
- La competència bàsica en educació audiovisual. Propostes de treball a l'aula
- Orientacions per al desplegament del currículum de l'Educació Audiovisual. Educació Infantil i Primària
- Orientacions de l'Educació audiovisual. ESO i Batxillerat

Contempla també una àmplia oferta formativa de cursos i seminaris, tant de caràcter presencial, com telemàtic, fins i tot la formació in situ, en el mateixos centres. Les següents pàgines webs en són testimoni, en elles hi trobem un ampli ventall de cursos introductoris orientats a l'aprenentatge dels mitjans tècnics i programaris audiovisuals, altres de caràcter curricular per a la seva aplicació dins l'aula, i també d'específics, a més de facilitar l'adquisició dels corresponents materials dels cursos i propostes de treball a l'aula.

- <http://www.xtec.es/formaciotic/classifi.htm>
- <http://www.xtec.es/formaciotic/curstele/index.htm>
- <http://www.xtec.es/audiovisuais/sav/saip05/saip00.html>
- <http://www.xtec.es/audiovisuais/propostes/index.htm>

El mateix es pot dir pel que fa a la dotació de mitjans tècnics i programaris necessaris per impartir Educació en Comunicació Audiovisual en condicions més que acceptables, encara que no en tots els centres, tot sigui dit de pas. El material, en general hi és, tot i que el seu ús com a eina didàctica per donar opció a l'alumnat a la creativitat expressiva és un altre tema, doncs en aquest sentit l'aplicació que se'n fa és pràcticament nul·la, ja que són mitjans que s'utilitzen amb una finalitat quasi exclusivament mecànica.

Les conclusions davant aquesta situació són:

- No existeix una política educativa que tracti el fenomen mediàtic de manera universal en els centres de Secundària.
- L'entorn directa i indirectament relacionat amb infants, adolescents i joves, a més d'altres col·lectius, manifesta la seva preocupació per la manca d'un marc legal que reguli l'opció de permetre als centres educatius desenvolupar una Educació en Comunicació Audiovisual com seria desitjable.

CAPÍTOL 2. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ.

- Existeix, tant en el marc Administratiu com de Centres una infraestructura humana, material i funcional que afavoreix la implantació i amb garantia d'èxit de l'Educació en Comunicació Audiovisual:
- Bona predisposició per part del professorat que treballa en molts centres mínimament especialitzat i/o motivat per l'educació mediàtica.
- Centres, en general, bastant ben dotats pel que fa al material tecnològic que es necessita.
- Una gran quantitat d'experiències educatives diverses en els mateixos centres relacionades amb l'Educació en Comunicació Audiovisual d'excel·lent qualitat didàctica.
- Una font curricular i una gran biblioteca de recursos bibliogràfics i dvdgràfics en matèria audiovisual, fora i dins del mateix Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
- El recolzament incondicional d'associacions de mares i pares d'alumnes, educadors, especialistes en comunicació, institucions i col·lectius altament sensibilitzats vers aquesta temàtica, com ara el Consell Audiovisual de Catalunya, Aula Media, Teleduca, Mitjans, UNESCO, etc.

4.2. Proposta de canvi.

L'Educació en Comunicació Audiovisual ha de tenir un objectiu inequívoc oferir a l'alumnat la possibilitat de conèixer com està organitzat el món de la comunicació i els codis lingüístics que empren en la difusió dels seus productes mediàtics, per tal de què siguin capaços d'analitzar-los i interpretar-los amb criteri propi, i aprendre a produir-los creativament respectant els valors que conformen una societat democràtica.

Comunicació i educació són dos fenòmens socials íntimament relacionats, fins el punt de què tot procés de formació és una realitat dependent de la comunicació¹¹², ja que és a través de les diferents manifestacions d'aquesta, que es transmet la informació i consegüentment les idees, els continguts, els valors, els pensaments, els sentiments, els procediments, etc., modelant els coneixements, la manera de pensar i d'actuar de les persones i de la societat en general, condicionant en gran mesura el seu progrés cultural, econòmic i social. Així ha estat, és i serà. L'únic que canvia són els medis, els recursos i els codis lingüístics utilitzats, que òbviament han anat evolucionant amb el temps.

Els sistemes de comunicació actuals han experimentat grans i importants canvis. Per un costat els de caràcter tecnològic, que permeten una transmissió informativa immediata, interactiva i sense fronteres. Per un altre, el seu llenguatge audiovisual, més complet, atractiu i seductor que l'escrit i el verbal. La suma d'ambdós aspectes proporciona als nostres estudiants coneixements, distracció, eines per a l'expressió i l'intercanvi social, però també adquisicions ideològiques i valors socials, i tot dins un context en el que la família i l'escola han deixat de ser els principals referents, substituïts pels mitjans de comunicació.

En l'actualitat és ja indiscutible que l'accés al coneixement s'obté a través d'experiències mediàtiques. Aquesta és la realitat en la que viu el nostre alumnat, però no la que es troba en els centres escolars. Aquí és on radica el problema. Essent dependents com són dels medis, que per cert aprenen a dominar mecànicament amb molta rapidesa, però ningú els ensenya els codis que utilitza el llenguatge audiovisual, ni les estratègies comunicatives de les empreses mediàtiques, ni tan sols a analitzar adequadament els seus continguts i molt menys a facilitar-los una formació que els permeti poder expressar-se audiovisualment. Perquè l'acte de comunicació sigui realment complet, no hi ha prou en què hi hagi un emissor i un receptor, un missatge i un canal. Resulta imprescindible que totes les parts coneguin els codis que s'utilitzen. De no ser així tindrem a un costat uns pocs que creen i transmeten la informació en funció dels seus interessos i en l'altre, la majoria, un públic passiu, sense criteri, fàcilment manipulable, sense capacitat autònoma per prendre les seves decisions amb coneixement de causa.

112. COROMINAS, Agustí (1994): *La comunicació audiovisual y su integración en el currículum*. Barcelona. Graó.

Es menester, doncs, que els continguts audiovisuals i tot allò que envolta el món mediàtic, en definitiva, l'Educació en Comunicació Audiovisual, s'introdueixi en el currículum escolar, per garantir una formació completa tal i com demana la realitat, que els faciliti l'accés a la societat del coneixement i del progrés.

Aconseguir l'objectiu proposat requereix d'un requisit bàsic imprescindible. Que l'Administració Educativa competent, en aquest cas el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, prengui consciència d'aquesta necessitat. Si no se supera aquest pas, de caràcter marcadament ideològic, difícilment es pugui avançar.

A partir d'aquí sorgeixen d'altres també fonamentals i de responsabilitat exclusiva de la mateixa Administració:

- Informar-se sobre la situació actual de cadascun dels centres, pel que fa al tractament que té l'Educació en Comunicació Audiovisual, per esbrinar:
- Què s'està fent, per què i com.
- Què en pensa el professorat i les associacions de mares i pares sobre la seva aplicació actual i la projecció d'un tractament universal, tant pel que fa a la conveniència com al model d'organització.
- Assabentar-se del què pensa el professorat i les associacions de mares i pares, sectors directament implicats en el procés d'educació, és imprescindible per plantejar una proposta administrativa.
- Elaborar un marc curricular oficial, obert i flexible que contingui tots aquells aspectes que integren el fenomen mediàtic, per tal d'establir el primer nivell de concreció que ha de suposar el punt de referència per als centres i pel professorat que ha d'acabar duent-lo a la pràctica.
- Concretar formalment les àrees curriculars que han d'assumir l'Educació en Comunicació, modificant i introduint-hi els continguts pertinents, i garantint la seva coordinació transversal amb una adequada distribució, en funció de les particularitats de cadascuna.
- Establir amb caràcter obligatori un horari mínim de dedicació setmanal per nivell.
- Garantir en els centres la disposició d'un espai físic polivalent que afavoreixi el tractament de la diversitat i el treball en grup que permeti realitzar de manera simultània activitats diferents.
- Crear la figura del Coordinador en Comunicació per a cada centre, tot deixant molt clar les funcions que ha de realitzar, prioritzant les relacionades amb el tractament educatiu de l'Educació en Comunicació Audiovisual, és a dir, potenciar i coordinar el desenvolupament del projecte en el centre.
- Crear la figura d'un Coordinador en Comunicació de zona, que ha de contribuir a dinamitzar el tractament de l'Educació en Comunicació en els centres de la seva demarcació i la seva interrelació.
- Dotar amb el material audiovisual pertinent els centres que encara tenen mancances.
- Preveure un procés de formació inicial i permanent del professorat centrat en els continguts propis de l'Educació en Comunicació Audiovisual i la seva aplicació didàctica, al marge dels cursos que ja s'estan oferint de caràcter marcadament tecnològic.
- Recopilar i ordenar tot el material d'interès didàctic existent i facilitar la seva distribució en els centres com a referència per a la seva posterior aplicació.
- Implicar, en la mesura que sigui possible, els diferents mitjans de comunicació local i supra-local per a què col·laborin amb els centres educatius: televisions, ràdios, premsa escrita, etc.
- Establir uns mecanismes de seguiment permanent en el procés d'implantació de l'Educació en Comunicació Audiovisual en tots els seus àmbits.

4.3. Àrees curriculars implicades.

Quatre són les àrees que tenen una reconeguda relació amb l'Educació en Comunicació Audiovisual:

- **Llengua i literatura:** perquè treballa la comprensió i producció de missatges orals i escrits, amb una finalitat purament comunicativa, recorrent a recursos morfològics, sintàctics, fonètics, lèxics i una àmplia gamma de tipologies expressives, com la narrativa, la descripció, l'exposició, l'argumentació, la instrucció, la predicció, la conversació, la poesia, la dramatització. etc. Elements, tots ells, integrats en l'Educació en Comunicació Audiovisual.
- **Visual i plàstica:** ja que els seus continguts se centren en elements relacionats amb la comprensió i expressió de missatges visuals i plàstics: la percepció visual, el llenguatge visual i plàstic, l'expressió gràficoplàstica, i l'elaboració, lectura, anàlisi i interpretació d'imatges. Elements, tots ells, integrats en l'Educació en Comunicació Audiovisual.
- **Ciències Socials:** perquè inclouen continguts relacionats amb les habilitats i tècniques que permeten l'anàlisi i la síntesis d'informacions i explicacions sobre l'estructura i l'evolució de les societats en el passat, que a més ajuden a entendre el present i a conèixer i contextualitzar cultural i socialment els mecanismes de funcionament de la societat amb esperit crític. Elements, tots ells, integrats en l'Educació en Comunicació Audiovisual.
- **Tecnologia:** perquè dintre dels seus objectius està el de conèixer i manejar els elements bàsics de maquinari i programari d'un sistema informàtic i de comunicació, tot identificant els seus efectes en els àmbits personal, social, econòmic i ètic. Elements, tots ells, integrats en l'Educació en Comunicació Audiovisual.

El lligam d'aquestes àrees curriculars amb l'Educació en Comunicació Audiovisual són evidents, però tal i com està concebut l'actual marc curricular no hi queda definit de manera clara i contundent. És per aquesta raó que el primer que caldria fer és modificar i introduir en el currículum de cada àrea tots aquells objectius, continguts i referents pertinents en relació a l'Educació en Comunicació Audiovisual, perquè quedés constància expressa de l'àrea curricular que ha d'assumir-ho.

4.4. Model organitzatiu.

És obvi que l'Educació en Comunicació Audiovisual requereix un tractament transversal, en quant que afecta a totes la facetes de la vida i conseqüentment a totes les àrees del saber, a més de les exposades amb anterioritat. Però de tots és sabut que mai s'acaben d'impartir les programacions actuals en la seva totalitat, en cadascuna de les àrees curriculars, quedant cada curs escolar molts temes pendents per tractar en totes elles, el que significa que difícilment s'arribaria a tractar nous continguts. A més coneixent el caràcter sectorial en què s'imparteixen aquestes matèries a l'ESO, no hi hauria cap garantia de mantenir la coordinació i coherència curricular en la seva aplicació.

També és cert que l'Educació en Comunicació Audiovisual té suficient entitat pròpia com per a poder rebre un tractament com assignatura independent de les altres, però proposar una nova assignatura, tal i com està organitzat el sistema educatiu actualment, i més concretament pel que fa a Secundària, seria entrar en un debat poc fructífer.

És per tot plegat que la proposta més real, per possibilista, seria encabir l'Educació en Comunicació via Crèdit Obligatori, en cadascun dels quatre nivells de l'ESO, amb una distribució de tres crèdits per curs escolar, temporalitzant-los per trimestres, el que sumaria un total de catorze, garantint així el tractament de tots els continguts.

Conseqüentment caldria, a més de deixar constància en cada àrea curricular, (com ja s'ha comentat amb anterioritat, més que res per delimitar l'àrea que ho ha d'assumir i per tant el professorat corresponent que, en principi hauria d'impartir l'Educació en Comunicació Audiovisual via Crèdit Obligatori)

Tanmateix clarificar i concretar en un sol document la relació d'objectius, continguts, activitats i tractament didàctic distribuït adequadament en cadascun dels crèdits, en base als centres d'interès que es relacionen en el següent apartat.

4.5. Continguts.

Els continguts molt bé es podrien centrar al voltant dels següents centres d'interès, tal i com es comenta en el document elaborat pel Consell Audiovisual de Catalunya amb la col·laboració del Fòrum d'entitats de persones usuàries de l'audiovisual, en el document "L'Educació en Comunicació Audiovisual" i que s'especifiquen en els documents "La Competència bàsica en Tecnologies de la Informació i de la Comunicació"¹¹³ i "La competència bàsica en educació audiovisual"¹¹⁴, publicats pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya:

1. **Impacte historicosocial:** veure l'impacte que produeixen els mitjans en la societat actual, tant a nivell individual com col·lectiu, com actuen sobre les nostres emocions, com condicionen i modifiquen els nostres hàbits i pautes de conducta i quins valors transmeten.

Conceptes

- Enumerar els avenços tecnològics que han sorgit al llarg de la història
- Descriure'n l'impacte i la influència que han tingut i tenen sobre la vida quotidiana, econòmica, cultural i sobre el medi ambient.

Procediments

- Desenvolupar pràctiques responsables en l'ús dels sistemes tecnològics i en el tractament i la difusió de la informació.

Actituds

- Actuar responsable i críticament envers les TIC i la seva utilització, tant personal com professional.
 - Valorar positivament el paper que han jugat en el desenvolupament de la societat, economia i cultura.
2. **Agent de producció:** descobrir qui són els productors d'aquests missatges, quins són els seus interessos, ideologies, etc.

Conceptes

- Saber que en qualsevol procés de producció audiovisual hi ha uns responsables de la producció.
- Saber que darrera de qualsevol missatge hi ha un emissor.
- Conèixer les implicacions econòmiques que hi ha darrera de qualsevol producció.
- Diferenciar els mitjans de titularitat pública dels privats.
- Saber quin és el procés per a l'elaboració de qualsevol missatge audiovisual.

Procediments

- Elaborar projectes de producció senzills, distribuint les tasques.
- Identificar qui són els emissors en els diferents mitjans.

113. La competència bàsica en Tecnologies de la Informació i de la Comunicació. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

114. La competència bàsica en educació audiovisual. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

CAPÍTOL 2. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ.

- Classificar les diferents cadenes televisives segons pertanyin a agents de producció públics o privats.
- Experimentar les diferents fases que constitueixen el procés de producció d'un missatge audiovisual senzill.

Actituds

- Mostrar interès per conèixer qui són els agents que produeixen els missatges audiovisuals.
- Actuar responsablement i crítica respecte els missatges que emeten els diferents mitjans públics o privats.

3. **Alfabetització en el llenguatge audiovisual:** descobrir els recursos expressius que utilitza el llenguatge audiovisual i aprendre a descodificar-lo.

Conceptes: Elements que componen el llenguatge dels mitjans (imatge fixa, imatge en moviment i àudio): planificació, angulació, moviments de càmera, il·luminació, etc.

- Observar els elements fonamentals que constitueixen un relat audiovisual de ficció i de no ficció (estructura narrativa, tractament del temps i de l'espai).
- Conèixer els elements que intervenen en la manipulació de les imatges (trucatges).
- Conèixer les normes elementals del muntatge d'imatges i els diferents efectes que produeix en l'espectador.
- Observar i expressar les característiques essencials d'un relat de ficció i de no ficció (què passa, a qui passa, on passa).
- Saber comunicar-se mitjançant les imatges.
- Saber descriure imatges.
- Adonar-se dels elements que constitueixen el llenguatge sonor.
- Conèixer les relacions que es poden establir entre les imatges, el text escrit i els sons.

Procediments:

- Aprendre a analitzar imatges fixes i en moviment observant els elements fonamentals que constitueixen el llenguatge audiovisual. Llegir adequadament un relat audiovisual de ficció i de no ficció identificant-ne l'estructura narrativa, el tractament del temps i de l'espai.
- Fer exercicis de manipulació d'imatges realitzant trucatges senzills.
- Realitzar activitats amb imatges fixes i en moviment ordenant-les de diferents maneres i buscant diferents significats segons el que es vulgui comunicar.
- Realitzar pràctiques senzilles de guions per aprendre a estructurar una història.
- Aprendre a utilitzar diferents mitjans per emetre missatges senzills.
- Reconèixer diversos sons i saber reproduir-los utilitzant efectes sonors senzills.
- Realitzar exercicis d'associació d'imatges amb sons.
- Jugar amb la transformació de sons per modificar el significat d'un missatge audiovisual.
- Realitzar pràctiques per a produir emissions senzilles de ràdio.

Actituds

Mostrar interès per conèixer quins són els elements que componen el llenguatge audiovisual.

Gaudir dels relats audiovisuals de ficció i de no ficció.

4. Categoria dels mitjans: observar la varietat de documents audiovisuals que existeixen i descobrir-ne les característiques.

Conceptes:

- Conèixer l'existència de diferents categories de mitjans de comunicació.
- Conèixer les característiques dels diferents mitjans, el seu llenguatge específic i les seves diferents funcions: informar, entretenir, formar.
- Classificar les característiques del llenguatge audiovisual que utilitzen els mitjans segons siguin àudio, vídeo o audiovisuals.
- Identificar la relació que té cada mitjà amb la representació que fa de la realitat.
- Conèixer els diferents gèneres que utilitzen els mitjans (publicitat, informatiu, reportatge, documental, etc.).

Procediments:

- Diferenciar les categories de mitjans de comunicació: televisió, cinema, ràdio, Internet, fotografia i còmic.
- Utilitzar els diferents mitjans i descobrir-ne les seves característiques i funcions.
- Analitzar quina representació fan de la realitat els diferents mitjans.
- Diferenciar entre ficció i no ficció.
- Analitzar missatges audiovisuals que representin diferents gèneres i veure'n les diferències.
- Analitzar la informació que ens arriba a través de diferents mitjans i veure'n les semblances i les diferències.
- Realitzar produccions senzilles que representin els diferents gèneres (un anunci, un reportatge, una notícia).

Actituds

- Mostrar interès pels missatges que ens arriben a través dels mitjans audiovisuals.
- Prendre una actitud crítica davant dels missatges que ens arriben per diferents mitjans.
- Contrastar la validesa i l'actualitat de les informacions localitzades a través dels mitjans.
- Valorar els avantatges i/o desavantatges dels diversos suports d'informació.
- Ser capaç d'analitzar críticament la informació que ens arriba a través dels diferents mitjans.

5. Representació dels mitjans: veure com els mitjans fan una representació determinada de la realitat.

Conceptes:

- Descobrir que els missatges audiovisuals no són mai la realitat, sinó una representació subjectiva d'aquesta.
- Conèixer quins són els elements que contribueixen, en una representació, a desfigurar la realitat.
- Conèixer quina representació fan de la realitat els diferents mitjans.

CAPÍTOL 2. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ.

- Reconèixer com els diferents mitjans contribueixen en la creació d'estereotips sexuals, ètnics, professionals, polítics, etc.

Procediments:

- Realitzar exercicis que permetin diferenciar una imatge (fixa o en moviment) del seu referent real.
- Practicar amb els enquadraments, planificacions i els punts de vista per representar una mateixa realitat amb significats diferents.
- Analitzar en diferents mitjans i gèneres els estereotips més corrents i contrastar aquestes representacions amb la realitat més propera.

Actituds

- Ser conscient de les diferències que hi ha entre la realitat i la representació de la realitat.
- Tenir un esperit crític davant de la representació de la realitat que fan els diferents mitjans.
- Valorar fins a quin punt els mitjans contribueixen a crear estereotips sexuals, ètnics, professionals, etc.

6. **Alfabetització tecnològica:** conèixer la tecnologia que fa possible la comunicació audiovisual.

Conceptes:

- Components físics i estructurals.
- Els elements i processos lògics en què es basen les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC).
- La seva terminologia.
- Els elements fonamentals d'ergonomia i seguretat.
- Procediments:
- Adquirir el domini de l'ús i la funció dels components del maquinari i les estructures de xarxa.
- Dominar la utilització dels elements genèrics del diferent programari.
- Utilitzar el vocabulari adient relacionat amb les TIC.
- Utilitzar les TIC de manera ergonòmica i segura.

Actituds

- Mostrar interès per actualitzar els coneixements al voltant de les TIC.
- Assolir autonomia davant de problemes tècnics quotidians.

A partir d'aquests continguts caldrà cercar la manera per distribuir-los, seqüenciar-los i establir com es tracten curricularment en els diferents nivells de l'Ensenyament Secundari Obligatori, tot canalitzant-los amb l'opció de Crèdits Obligatoris. Un bon punt de partida podria ser la "Proposta de Seqüenciació de cicles"¹¹⁵ que estableix el mateix Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya en el document "Competència bàsica TIC en educació audiovisual".

Respecte a metodologia i estratègies d'aprenentatge; la realitat mediàtica i tecnològica en què vivim hauria d'implicar en totes les matèries curriculars un canvi radical en la manera d'educar i ensenyar, fu-

115. <http://www.xtec.es/audiovisuals/competencies/proposta.html>. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

gint dels mètodes tradicionals en què encara se sustenta el sistema educatiu en la pràctica quotidiana, Educació en Comunicació Audiovisual inclosa.

Així doncs és menester que es garanteixi en la seva aplicació una metodologia activa que partint del procés evolutiu en què es troba l'alumnat de Secundària es basi en l'experimentació i en el desenvolupament de capacitats per arribar per la via de l'aprenentatge significatiu a l'objectiu proposat.

Les activitats que es presentin, concebudes com models i que requeriran d'una adaptació a la realitat de cada context en què s'apliqui, estretament lligades als continguts i objectius, caldrà que respectin aquesta intencionalitat metodològica.

Caldrà també garantir que tots els centres disposin del material necessari per poder aplicar el marc curricular. Com també la disposició d'un espai polivalent que permeti treballar simultàniament qualsevol dels centres d'interès exposats amb anterioritat, a més de facilitar el tractament de la diversitat: editar en la zona d'ordinadors, enregistrar en l'espai destinat a plató amb el seu material específic (teles, llums, etc.), muntatge d'una revista, pràctiques de planificació, elaborar un guió, emetre des d'una emissora de ràdio, reportatge fotogràfic, etc. Pot semblar un tema menor però no ho és gens, ja que permet al professorat poder coordinar i controlar el material, a més d'atendre adequadament a tot l'alumnat.

És imprescindible que es dugui de manera permanent un seguiment constructiu de la seva aplicació en els centres per conèixer la incidència en l'alumnat, tant a nivell intern com extern, deixant fins i tot anualment constància per escrit. En el primer cas a càrrec del coordinador en Educació en Comunicació del propi centre i el professorat directament implicat, i en el segon pel coordinador de zona.

D'altra banda és també menester que la mateixa Administració concreti un pla anual de seguiment de tots els elements implicats en el procés d'aplicació d'aquest projecte, tant a nivell humà, com material i funcional.

4.6 Formació del professorat.

La formació del professorat, tant en la seva fase inicial com permanent és un element vital per garantir l'èxit d'aquesta proposta., però no sols una formació de caràcter tècnic, per aprendre a fer funcionar les màquines i els diferents programes informàtics, també cursos, tallers o seminaris on es treballin els elements expressius del llenguatge audiovisual, els criteris amb els que s'analitzen els missatges mediàtics i les empreses que estan darrere, i per suposat els continguts relacionats amb la seva aplicació didàctica a les aules.

Les modalitats de formació han de ser diverses i complementàries, proporcionant la participació presencial i telemàtica als cursos per tractar els diferents centres d'interès mediàtic, i en els mateixos centres per tractar temes d'índole més interna, organitzant trobades de zona per valorar i intercanviar experiències, i elaborar nous projectes.

També és fonamental saber consultar banc de dades, en el nostre cas films per poder saber trobar i triar la pel·lícula més adient pel nostre alumnat.

5. COM AFRONTAR L'ANÀLISI D'UN FILM.

En un sentit ampli analitzar un film significa descompondre els elements que el constitueixen. Separar, aïllar i identificar els seus components, que mai captem aïlladament quan veiem normalment una pel·lícula. En certa manera l'anàlisi falseja el film com a obra, ja que cadascun dels seus components forma part d'una totalitat de la qual rep el sentit.

Aquesta distància artificial que mantenim respecte del film per tal de descobrir com és fet, es complementa en un segon estadi amb un treball de recomposició, a través del qual establim uns lligams i unes relacions entre els elements aïllats. Aquesta segona fase dona com a resultat una interpretació o lectura del film o fragment estudiat.

En el nostre cas és important realitzar un segon anàlisi per poder comprendre els seus mecanismes de significació, és a dir, saber quins són els seus elements i com estan articulats per tal de significar la realitat que representen. Només així podrem establir un diàleg intercultural significatiu per ambdues parts.

Tendim a creure que la comprensió de les imatges fílmiques és una activitat espontània i natural, de tal manera que moltes vegades pensem que qualsevol forma de reflexió és vàlida. Saber per què ens agrada un film o no, conèixer i comprendre el seu missatge, no suposa anul·lar el plaer que ens proporciona, sinó tot al contrari. Gràcies a comprendre com es produeix aquesta relació emocional amb el film, podrem gaudir més de les seves imatges, transformant la nostra passivitat en un treball crític que augmenta el nostre interès i la nostra pròpia realitat.

5.1. Però què és un film?

Un film és un conjunt d'imatges en moviment que representen un fragment de realitat. Com qualsevol representació, un film mostra una realitat construïda, és a dir reproduïda a partir d'uns determinats mitjans i organitzada des d'un determinat punt de vista. El simple fet de col·locar la càmera en un determinat espai està condicionant la visió que ens mostrarà de l'escena representada. Allò que es filma a través de la càmera pot ser ficció o un fet de la realitat, però en qualsevol cas el resultat serà producte d'una decisió i per tant d'una interpretació.

El film és un discurs sobre la realitat que expressa un determinat punt de vista sobre les coses i que es transmet socialment.

Quan decidim quin film projectem a les nostres aules hem de determinar si ho fem com a producte social i cultural o com a obra original i singular.

En el nostre cas els dos aspectes són de vital importància ja que parlem de competències socials i d'idiòsincràsia.

Com a producte social i cultural podem abordar l'anàlisi d'un film a partir del context en què s'ha produït. Serà molt important si el diàleg té el seu origen en l'aula d'acollida o en l'aula ordinària. L'amplitud i diversitat que pot tenir aquesta contextualització ens dona les possibles perspectives.

L'obra rep una significació especial en cadascun dels espais en què s'analitza i, per tant. La seva lectura depèn de les preguntes que formulem davant el film en cada cas. Si escollim un film xinès o un film àrab, podrem valorar l'obra dins de la filmografia del seu autor, veure la rellevància de les aportacions i novetats que proposa en relació d'altres cineastes o en relació a autors i obres de procedència similar o pel contrari totalment diferents.

Podem també abordar-lo en funció de la incidència social que tenen i per tant considerar-lo com a document que ens permet comprendre un determinat concepte cultural.

Aquesta multiplicitat de lectures possibles defineix l'anàlisi com un procés de desxiframent de significacions que van desvetllant-se gràcies als interrogants que plantejem.

El text fílmic actua com un palimpsest¹¹⁶ on s'inscriuen no tan sols les marques del temps en què ha estat realitzat, sinó també les del temps de la lectura, és a dir, de tots els discursos que sobre ell s'han elaborat i anem elaborant encara.

L'anàlisi d'un film com a obra original i singular ens possibilita un recorregut pels elements i mecanismes de la seva construcció.

Abordem el treball des d'un doble interrogant: què explica o com ho explica.

El què indica simplement l'argument del relat que ens transmet i el com ens revela el sentit que tindrà aquesta història per l'especial tractament de les imatges que la conformen. Aquest punt és bàsic pel nostre plantejament i per l'establiment del diàleg intercultural.

L'argument del relat es basa en: temes, situacions, personatges...

5.2. Elements per a realitzar un anàlisi fílmic.

Per a realitzar un anàlisi fílmic amb els nostre alumnes hem de tenir en compte els següents aspectes:

- Elements del llenguatge i la representació cinematogràfica.
- Elements bàsics de la narració fílmica: què passa, a qui passa, a on passa.
- Introducció a la descripció de personatges i espais fílmics.
- El so i la música dins el relat fílmic.

Les coordenades espacials i temporals són els dos paràmetres de la imatge cinematogràfica que ens permeten entendre els seus mecanismes de composició i funcionament. Malgrat que quan veiem una pel·lícula no es poden reconèixer, per a l'anàlisi que fem del film és útil diferenciar els aspectes figuratius, com la perspectiva i la composició, d'aquells que s'inscriuen en una duració, com la representació d'una escena o la seva articulació amb la resta de segments fílmics.

La visualització d'un objecte o una acció suposa la seva situació en l'espai. Quan afegim la representació del moviment, és a dir, quant aquest objecte o una acció suposa la seva situació en l'espai. Quan afegim la representació del moviment situem la representació en un temps.

Temps i espai són els dos paràmetres que organitzen el conjunt d'elements que constitueixen un film, elements que podem considerar des del punt de vista estàtic, com imatges fixes (el fotograma) o bé en el seu moviment, és així, tal i com els experimentem en contemplar-les en una pantalla.

Qualsevol producció d'una imatge va donada per la reunió d'una sèrie d'elements. Les imatges fílmiques estan limitades per la forma rectangular de la pantalla, forma rebuda de la tradició pictòrica, que rep el nom d'enquadrament.

Enquadrar significa seleccionar una porció del món visible que tenim al davant i comprendre i distribuir aquests elements seleccionats d'una determinada manera. També suposa que aquests elements siguin captats des d'una determinada posició i a una certa distància.

En la simple activitat de mostrar podem diferenciar diverses operacions:

- Composició i perspectiva: Profunditat de camp, efectes de reenquadrament.
- Posició de la càmera respecte al referent: Angulacions: picat, contrapicat i inclinat.

¹¹⁶. Text escrit al damunt d'un altre després d'esborrar-lo. Còdex o document de pergami reescrit. Definició de l'Enciclopèdia Catalana
<http://www.enciclopedia.cat/cgibin/CercaGEC3.exe?APP=CERCAPAR&PAG=0001&PAR=palimpsest>

CAPÍTOL 2. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ.

- La distància del punt de vista en relació als objectes filmats que usualment s'anomenen planificació o escala d'enquadraments.

En aquesta articulació dels elements mostrats, té un paper rellevant la il·luminació. El contrast entre llum i ombres dona volum a les formes bidimensionals i permet establir relacions entre elles. Si s'utilitza el color es produiran efectes similars, produint-se també segons el marc de la ficció un efecte de realitat més gran.

La introducció del moviment trenca l'estaticisme de la imatge tal com s'ha tractat anteriorment. Els moviments de càmera (tràveling i panoràmica) i els moviments dels objectes filmats dinamitzen els elements assenyalats. Les dimensions de l'espai poden alterar-se per efecte del recorregut que dibuixa la càmera o els objectes filmats. De fet, quan parlem de la composició d'una escena, hi intervenen els elements de composició i formals esmentats, però hem de tenir en compte que s'inscriuen en un moviment, dels objectes o de la càmera.

L'expressió d'aquest moviment suposa una determinada durada. Això significa la introducció de la dimensió temporal, que és la pròpiament cinematogràfica.

La unitat mínima d'aquesta temporalitat és el pla. El fragment de pel·lícula que corre de forma interrompuda en la càmera des que el motor arrenca fins que s'atura. Aquest fragment s'anomena presa quan es considera en la seva fase de rodatge, però quan s'insereix en la pel·lícula definitiva s'anomena pla. El pla pot coincidir completament o parcialment amb la presa, però en el primer cas es tracta d'una unitat de rodatge, mentre que el pla és una unitat de muntatge.

El pla significa un cert punt de vista i una durada sobre l'esdeveniment. Podem diferenciar diversos tipus de plans en funció dels diferents elements que intervenen en la seva confirmació, elements que comprenen els aspectes bàsics de l'expressió cinematogràfica: elements compositius i elements temporals-narratius (muntatge). Podem diferenciar:

- La durada.
- El punt de vista de la càmera.
- L'estaticisme o el moviment de la càmera i dels objectes.
- L'organització dels objectes visualitzats i la seva relació amb l'espai no visible, camp i fora de camp.
- La profunditat del camp que té com a elements la il·luminació, perspectiva i distribució...
- La situació del pla en el muntatge: tipus d'enllaç entre els plans, raccord o continuïtat; la definició de la imatge, color, gra de la fotografia, il·luminació, composició plàstica, etc...

Aquesta unitat mínima temporal que és el pla té una significació precisa, però el seu sentit global l'adquireix mitjançant la seva articulació amb la resta de plans que componen la totalitat del film.

El muntatge és l'element que determina el sentit total d'un film. L'anomenat efecte Kuleshov¹¹⁷ posa en evidència que el significat d'un pla no pot aïllar-se del sentit que li donen els fragments anteriors i posteriors. L'espai i la temporalitat de les accions i els esdeveniments relatats (espai i temps diegètics¹¹⁸) es

117. Parlem de l'anomenat efecte Kuleshov. El teòric va realitzar un curiós experiment, amb el qual demostraria com el muntatge és una peça clau i fonamental en tot allò relacionat amb la dotació de sentit a un seguit d'imatges juxtaposades. Dins una sala de projecció, davant un públic que seria emprat com a part desconexada de l'experiment, es van projectar uns primers plans de l'actor Ivan Mozzhukhin juntament a diferents imatges: un plat de sopa, el cadàver d'una nena, una dona extremadament atractiva. En acabar la projecció, el públic va valorar positivament el treball de l'actor, que havia estat capaç de transmetre a la perfecció tots i cadascun dels sentiments que suggerien aquelles imatges: fam, pena i desig sexual. Però el que aquell ingenu públic no sabia és que els primers plans de Mozzhukhin, en totes les combinacions de muntatge, eren exactament els mateixos: amb això, Kuleshov va demostrar el pes i la importància que posseeix el muntatge dins la teoria i el llenguatge cinematogràfic, i com aquest és capaç d'expressar molt més enllà d'allò que veiem.

118. Espai diegètic: Univers purament cinematogràfic creat a imatge del món real. És un món fictici que només existeix en la ment de l'espectador/a.. Temps diegètic: Representació del temps purament cinematogràfic creada a imatge del món real que només existeix en la ment de l'espectador o l'espectadora.

construeixen com a resultat de la vinculació establerta entre els plans, per tant és un efecte de muntatge. Gràcies a un mecanisme d'associació, reconstruïm imaginàriament aquest espai i temps de la història relatada.

El muntatge és el principi determinant de l'organització dels elements fílmics, visuals i sonors, del conjunt d'aquests elements, i per tant, l'activitat que dona sentit al conjunt d'imatges que componen el film.

Aquesta articulació dels fragments fílmics es realitza de diverses maneres que, de forma general, podem exemplificar a partir de dos models. Podem relacionar els fragments encadenant-los, és a dir, establint entre ells una continuïtat que esborri precisament el seu caràcter fragmentari. L'altra possibilitat és incidir en la seva parcialitat i, per tant, potenciar els seu contrast o diferència.

Aquesta continuïtat i discontinuïtat que construeix l'univers diegètic, defineix també el lloc que ocupen com a espectadors i espectadores. Podem situar-nos en aquest món construït de forma totalment imperceptible, sentit les experiències dels personatges com a pròpies o bé contemplar l'escena des de fora, com a públic davant la pantalla. Aquesta darrera situació no suposa una falta d'implicació emocional sinó un reconeixement del caràcter artificial de les imatges. Com a recurs expressiu ha estat utilitzada amb finalitats molt diverses, des dels cinemes d'avantguarda dels anys vint fins a alguns films actuals que se serveixen d'aquesta possibilitat de distanciament com a estratègia narrativa, ja sigui per a desplaçar els fets de tota responsabilitat d'implicació emocional. O la incidència de la posada en escena del caràcter artificial de les imatges que veiem.

Es important tenir en compte aquests aspectes de construcció fílmica, doncs només així podrem discernir i realitzar un anàlisi més acurat i més pròxim a la intencionalitat del missatge audiovisual.

Aquestes dues opcions possibiliten diferents models de representació que s'han desenvolupat al llarg de la història del cinema. Dos gran directors exemplifiquen aquestes dues grans opcions: Griffith i Eisenstein.

Dins del marc del cinema com a art i indústria, l'obra de Griffith marca, en tots els nivells (producció, tècnic i creatiu, però també en el desenvolupament del llenguatge cinematogràfic), una fita essencial dins de la història del cinema.

Cap el 1913, Griffith ja era conscient que havia revolucionat el drama cinematogràfic i fundat la tècnica moderna d'aquest art. Basant-se en l'ús que dels recursos narratius els cineastes pioners -com Porter- havien fet, Griffith fou hàbil en saber emprar-los de manera efectiva en les seves pel·lícules: és el cas del pla curt i el pla llarg, el flashback, la fosa en negre, l'ús de l'efecte-iris per ressaltar detalls de l'acció, la utilització de rètols, el muntatge en paral·lel, la continuïtat dramàtica, la il·luminació per tal de crear atmosferes dramàtiques, i les expressions contingudes per part dels actors en les interpretacions.

Però també fou pioner en l'ús expressionista del color, la pantalla ampla, l'encàrrec de partitures musicals originals per a les pel·lícules i la instal·lació d'una càmera en globus. Així doncs, si bé Griffith no en fou l'inventor, si fou el primer organitzador de tots aquests recursos convertint-los en un mitjà d'expressió. El sentit de l'espai i del temps, la varietat dels punts de vista nasqueren amb els seus films, així com la síntesi fonamental del llenguatge fílmic i el concepte de ritme visual.

Entre tots aquests recursos narratius, sobresurt el muntatge en paral·lel, sorgit de la necessitat de mostrar la interrelació d'esdeveniments àmpliament separats entre si. A "Intolerància", en una de les seqüències va fragmentar la cavalcada dels salvadors i el terror dels perseguits, donant a cada fragment una durada inversa a allò que espera l'espectador, amb la qual cosa s'amplifica l'emoció.

A mesura que desenvolupava els seus mètodes de muntatge, Griffith explotà la llibertat de moviment entre plans, modificant la seva relació amb el temps i amb l'espai i compensant així les restriccions de moviment dins del pla. Però els detalls que triava i els ritmes del seu muntatge contribuïren a l'impacte dramàtic i emocional dels seus films. Com a exemple de detalls, hi ha una escena a "Intolerància" en què una dona escolta la sentència de mort que recau sobre el seu marit, que en realitat és innocent del crim que se l'imputa. Griffith mostra el rostre ansiós de la dona; de sobte, es veuen les seves mans amb els dits agafant-se compulsivament a la pell.

Resumint, el muntatge de Griffith respon a la lògica narrativa dels grans relats del XIX, que aconsegueix la continuïtat dels fragments esborrant totes les marques de l'artifici que utilitza. L'utilització dels muntatge paral·lel o alternant, lligam entre dues accions en espais i temps diferenciats, li permetia construir una mirada omnipotent sobre la història.

CAPÍTOL 2. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ.

En contraposició, tenim a Eisenstein que va plantejar un tipus de muntatge que evidenciava l'artifici, és a dir, violentava la mirada del públic tot convertint l'acte de la visió en una operació intel·lectual que no podia reduir-se a la simple successió d'imatges. Les imatges filmades per Eisenstein s'impliquen a través d'un joc retòric, on el sentit es crea per contrast i contraposició.

Sergei Eisenstein feia la següent afirmació: "No sóc realista. Sóc materialista". Crec que les coses materials, la matèria mateixa, ens dona les bases de les nostres sensacions. M'allunyo del realisme per dirigir-me cap a la realitat".

Aquesta frase del director i teòric soviètic podria resumir el seu ideari, la seva manera d'interpretar i veure el cinema. Eisenstein rebutja el realisme a les seves obres per tal d'apropar-se a la realitat, una realitat expressada a través de l'estímul, de la sensació: estímuls visuals a canvi d'una creació i producció de sentit concreta.

És allò que coneixem com a muntatge d'atraccions, una proposta alternativa a la narració clàssica de Griffith, una nova concepció del llenguatge cinematogràfic orientada cap a un determinat efecte dramàtic final. És el més fascinant de tot plegat. Com a través del muntatge és possible crear metàfores inaudites, jocs malabars amb les imatges. Les teories d'Eisenstein, però, beuen de les d'un altre gran mestre soviètic de cinema: Lev Kuleshov, que anteriorment ja hem comentat.

Per a ell, l'edició d'una pel·lícula permet al director manipular les emocions de l'espectador unint fragments que no tenen relació entre ells. Un exemple d'aquestes possibilitats és mostrar una imatge d'un ull, una altre d'aigua, que evoquen al plor.

Sergei Eisenstein, tal com comentàvem, va basar principalment les seves teories en el muntatge, en un intent de crear metàfores visuals a partir d'un ús magistral i adequat del les diferents peces disponibles.

Un altre dels seus referents eren els ideogrames japonesos: "L'ideograma aïllat transmet un concepte sense emocions; el poema està farcit de sentiments". El context social en què va viure Eisenstein van condicionar de manera evident el seu cinema, com també ho van fer els avenços dins el propi cinema, com ara l'aparició del sonor el 1927 ("cinema parlat", tal com l'anomenaven Chaplin o el propi teòric rus, infravalorant el so dins els films). Per això, es va veure obligat a desenvolupar un contrapunt a la seva teoria del muntatge d'atraccions, amb la col·laboració del compositor Sergei Prokofiev, a qui Eisenstein confiava la música de les seves pel·lícules. El manifest del contrapunt orquestral valorava la música com a una peça més dins el mur del muntatge, vist com a una peça clau més per a la producció de sentit.

El cinema d'Eisenstein està ple de clars exemples sobre el seu ideari, i sense dubte és la més fidel representació de les seves teories. El so a "Alexander Névski", el muntatge a "La línia general" o "El cuirassat Potemkin", l'ús del color com a estímul visual a la única pel·lícula de color que el director fa filmar mai, dins un film en blanc i negre com ara "Ivan el Terrible"...

Eisenstein reflexiona, gairebé exclusivament, sobre el muntatge, la fase d'organització de les imatges. En els seus escrits dels anys vint, on s'elaboren les línies essencials d'aquesta teoria del muntatge, Eisenstein parla molt poc del rodatge; les seves reflexions trasllueixen que, a diferència dels dos cineastes anteriors, ell concep el rodatge com l'elaboració, tan controlada com sigui possible, d'una imatge d'autor (si no d'artista); no una posada en escena (ell tampoc no creu en el teatre filmat) sinó, utilitzant un dels seus neologismes, una «posada en quadre», una imatge composta i significant.

La seva teoria del muntatge s'aplica a unes imatges carregades d'un sentit intencional, dipositat allà pel cineasta, i la diferència més essencial amb el que acabem de veure és que, en l'activitat del muntatge que descriu, l'objecte de la recerca no és tant la veritat com el sentit.

Aquest concepte apareix en un conjunt d'articles datats el 1929, que sintetitzen cinc anys de creació i teoria. Poc després Eisenstein abandonarà Moscou per anar-se'n a París i després a Hollywood, d'on tornarà amb noves idees. El muntatge és descrit com una activitat d'ordre temporal que té lloc a la "quarta dimensió", la del temps.

A l'article així titulat, Eisenstein proposa una metodologia del muntatge basada en una tipologia; d'allò més senzilla a allò més complex, distingeix cinc tipus de muntatge, segons els tipus de relacions buscades i formulades entre els plans successius:

- El muntatge mètric organitza els plans a partir de relacions de durada bruta, mesurables, cronomètriques; una solució rudimentària que el cineasta només esmenta per distanciar-se'n.

- El muntatge rítmic és un refinament de la mètrica que no té en compte la durada bruta sinó la durada experimentada per l'espectador, la durada empírica i viscuda; en observar, per exemple, que un primer pla i un pla de conjunt de longitud idèntica tindran durades aparentment diferents. Eisenstein proposa un càlcul del ritme de muntatge centrat en aquestes durades realment experimentades i no en les durades abstractes del cronòmetre.
- El muntatge tonal, encara més complex, apareix una altra qualitat, així mateix metafòricament musical, que s'afegeix o que substitueix, no queda del tot clar a la definició anterior del ritme: els plans successius. Eisenstein els anomena «fragments» o «trossos de pel·lícula», es munten per obtenir relacions de «sonoritat emocional». El que unifica els plans d'un mateix moment de la pel·lícula és que proposen a l'espectador la mateixa emoció, la mateixa «tonalitat».
- El muntatge harmònic és, al seu torn, un refinament de la tonalitat; filant la seva pròpia metàfora, Eisenstein idea un muntatge extraordinàriament complex on compten tots els "estímul" emocionals, fins i tot els més tènues, producte dels detalls visuals més subtils, de la mateixa manera que en la música la nostra impressió global d'una obra no tan sols deriva del ritme i la tonalitat de la peça sinó també dels «harmònics», aquelles notes amb prou feines audibles que li donen color.
- El muntatge intel·lectual és la transposició, fora del terreny purament emocional, del model harmònic; es tracta d'imaginar un muntatge que, coronant el conjunt d'aquesta construcció, tingui en compte totes les dades de tots els plans: la durada, la tonalitat, el potencial d'emoció, el detall «cromàtic» i «harmònic» i, finalment, les seves connotacions més fines.

Aquest quadre, presentat per Eisenstein com a colofó d'altres tants «mètodes» de muntatge, és inqüestionablement rellevant, com a mínim per dues raons:

- En primer lloc, la inigualable atenció dedicada al detall figuratiu: d'acord amb aquesta concepció, muntar un segment de pel·lícula equival a tenir en compte simultàniament un elevadíssim nombre de dades sensorials i conceptuals; el màxim efecte –emocional i intel·lectual– de la pel·lícula només s'aconsegueix a costa d'aquest càlcul, d'una complexitat limítrof amb allò impossible.
- Segon, el recurs a la metàfora musical per designar i intentar racionalitzar la part emocional de l'efecte de la pel·lícula. Es tracta, en una bona mesura, d'una metàfora «d'època», ja que a l'inici del segle XX l'art musical es va veure marcat per estils molt expressius en què va exercir un paper preponderant la subtileza de les harmonies (Debussy o Scriabin, per exemple); paral·lelament, les teories de les altres arts s'esforçaven a traslladar aquesta potència emocional als seus terrenys (vegeu les equivalències i les interseccions entre pintura i música a Kandinsky o Schoenberg).

5.3. Però d'on arrenca un film? Formes narratives.

Hi ha moltes maneres perquè s'engendri espontàniament una pel·lícula. La idea inicial, sobre la qual després es basarà, pot sorgir de la manera més insospitada. Michel Audiard¹¹⁹, un guionista francès, de-

119. (Paris, 15 mai 1920 - Dourdan, 28 juillet 1985), est un dialoguiste et un réalisateur français de cinéma. S'inspirant de la gouaille du peuple parisien, les dialogues de Michel Audiard constituent l'un des meilleurs témoignages (avec les slogans de mai 68) de l'irrévérence détachée propre aux années 1960. Souvent qualifié d'anarchiste de droite^[1], un des seuls regrets qu'on lui connaisse^[2] est de ne pas avoir eu le temps d'adapter à l'écran le Voyage au bout de la nuit de Louis-Ferdinand Céline. Il est le père du dialoguiste et réalisateur Jacques Audiard.

CAPÍTOL 2. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ.

clarava en una entrevista: " Quan es parla de crisi de temes em peto de riure. Només s'ha d'anar a la Biblioteca nacional. Allí trobaran vint milions de temes que s'esperen"¹²⁰.

Le chien andalou (1928):

"Aquesta pel·lícula va néixer de la confluència de dos somnis. Dalí em va invitar a passar uns dies a casa seva i, en arribar a Figueres, li vaig explicar un somni que havia tingut, en el qual un núvol desflocat tallava la lluna i una navalla penetrava l'ull. Llavors ell em va dir que la nit anterior havia vist en el seu somni una mà plena de formigues. I afegí: I si a partir d'això féssim una pel·lícula?"

Luis Buñuel, director.

Les hurdes (1932):

" Acabava de llegir un estudi complet sobre Las hurdes, que em va impressionar molt. Un dia, A Saragossa, parlant de fer un documental sobre les Hurdes, Ramón Acín em va dir que si li tocava la grossa de la rifa em pagava la pel·lícula. Als dos mesos li va tocar una quantitat considerable i complí la seva paraula(...) Aquelles muntanyes desheretades em van conquerir de seguida. Em fascinava el desemparament dels seus habitants, però també llur intel·ligència i l'arrelament a la seva terra sense pa."

Luis Buñuel, director.

Si dormint o llegint un llibre es pot originar un film, també la lectura de diaris és una font inesgotable de temes. Una breu notícia d'un diari japonès informava de la detenció d'un matrimoni que es dedicava a llançar el seu fill de vuit anys contra els automòbils per exigir dels atribolats conductors una indemnització pel fet d'haver-lo atropellat. Nagisa Oshima, director cinematogràfic japonès, realitzà a partir d'aquí la pel·lícula Shonen, 1969.

La història del cinema és plena de diversos estímuls que han propiciat totes les variants possibles. Sigui documental o ficció, un film mostr uns fets en la seva duració, per tant s'organitza com a experiència temporal, és a dir com a relat tal com l'hem definit.

Stavinsky (1973).

"Tota pel·lícula de ficció. En el cinema, insistir sobre la il·lusió de la realitat no suprimeix de cap manera la realitat de la il·lusió. Stavinsky és una ficció que estableix relacions particulars amb la realitat històrica, a la vegada precises i fabuloses (vull dir vinculades a la fàbula, gènere eminentment moral). Articular aquesta ficció amb la realitat no fou fàcil. Testimonis, periodistes, historiadors, han explicat moltes inexactituds sobre Stavisky".

Jorge Semprún, guionista.

La escopeta nacional (1978)

" La idea de fer l'escopeta nacional neix quan m'assabento de la notícia de l'accident de la filla d'En Franco, a la qual Fraga, durant una cacera li va disparar, per error, una perdigonada al cul. Però la veritat és que no sé si la idea va néixer així o va ser per la lectura d'una d'aquestes cròniques de societat que es publiquen a l' HOLA. No em proposava fer un procés al franquisme. Jo, en realitat, dic en el film allò que dic sempre: que el grup anul·la, toreja, aniquila l'individu".

Luis G. Berlanga, director.

Scarface (1932).

" Ben Hecht, el guionista, va fer el pla general de la pel·lícula. No va haver d'investigar gaire: jo li passava la informació perquè havia llegit una barbaritat sobre el tema".

120. Philippe Durant, Michel Audiard, *La vie d'un expert* (Dreamland éditeur, Paris 2001) ; réédition revue, corrigée et augmentée de nombreuses interviews inédites parue sous le titre Michel Audiard ou comment réussir quand on est un canard sauvage (Le Cherche Midi, Paris 2005)

"Els diaris que publicaven les fotos d'un crim, sempre comentaven: la X assenyala el lloc on es troba el cos. Així que vàrem preparar quinze escenes o vint buscant totes les maneres de fer sortir una X quan havia un assassinat.

Howard Hawks, director.

Missing (1892).

"Després la idea retornava al meu cap, però no trobava cap assumpte que em permetés tornar sobre Xile. Però un dia vaig descobrir aquest llibre del periodista Thomas Hauser sobre la desaparició de Charles Horman i immediatament vaig tenir la impressió que es podia tornar sobre el procés xilè, però aquest cop a partir d'una idea típicament americana".

Constantin Costra- Gavras, director.

La estrategia de la araña (1968).

" Em va semblar que el conte "Tema del traïdor i de l' heroi" era com un esquema d'una màquina perfecta i fascinant, fins i tot en la seva perfecció d'intriga, de mecanisme precís, que es dona molt sovint en els contes de Borges, similar a un laberint, a l'esquema d'una IBM. Del conte només n'ha quedat, en el film, la idea d'un heroi que traeix i que posa en escena la seva pròpia mort".

Bernardo Bertolucci, director.

Moby Dick (1956).

"Sempre vaig pensar que Moby Dick es una gran blasfèmia. Heus ací un home que amenaça Déu amb el puny,. La línia temàtica de Moby Dick sempre m'ha semblat que era aquesta: ¿qui pot jutjar quan el mateix jutge és arrossegat davant del tribunal?. Només pot condemnar ell, el capità Ahab. Aquest va ser el punt cap al qual vaig intentar d'enfocar la pel·lícula, perquè crec que a Melville li preocupava la mateixa cosa i al mateix temps és allò que fa actual Moby Dick".

John Huston, director.

Parsifal (1982).

"Richard Wagner aportà el Grial a la utopia d'una societat pura i viril que condemna l'amor, representat sota la fesomia d'una dona seductora, aspecte femení del jueu etern, com deia Wagner, de la famós Kundry repudiada per Parsifal. Aquí és troba la força i l'essència d'allò que Hitler entenia com l'obra d'art total, producte d'un art oficial pervers que es basava en la utopia de la puresa de l'home. Sense Richard Wagner potser no hauria existit mai un Hitler."

Hans Jurgen Styberberg, director.

La narració d'uns fets pot construir-se de moltes maneres, com acabem de veure, segons com s'articulin els elements que hi intervenen. Cal considerar les particularitats que presenta el cinema a causa de la diversitat de materials expressius que utilitza (signes visuals i sonors). En un film rebem informació a través d'allò que ens mostra la càmera i a través dels sons i les paraules. Aquesta doble via perceptiva obre una diversitat de combinacions infinites.

5.4. Esquema d'anàlisi d'un film.

Abans de veure una pel·lícula convé tenir clar quins aspectes són essencials per afrontar un anàlisi en profunditat i que alhora sigui útil pels nostres objectius:

1. La informació del film la podem extreure de diferents fonts com ara els cartells anunciadors del film, la caràtula del DVD, a les crítiques de cinema dels diaris i a Internet, revistes especialitzades...

- Títol (versió original/versió doblada)
- Nacionalitat...

CAPÍTOL 2. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ.

- Any de realització i duració
- Productor o productora ..,
- Director o directora ..,
- Gènere (western, cinema negre, comèdia, cinema bèl·lic, musical, ciència ficció, cinema còmic, de terror...)
- Actors (llista d'actors principals i, si s'escau per la seva importància, algun de secundari).

2. L'anàlisi formal. Es tracta de fixar-se en els diversos elements formals del llenguatge cinematogràfic i de redactar-ne un comentari, a poder ser, sobre el la totalitat del film. Tot i així cal dir que es tracta de l'anàlisi més complicat del conjunt, i per això et recomanem centrar-lo en exemples d'escenes que s'hagin de destacar en la pel·lícula. És a dir, analitzar els següents elements dintre de les escenes que ens hagin semblat més magistrals o colpidores, aquelles que ens han agradat més. Dintre d'aquestes ens fixarem en:

- Les característiques de la fotografia (il·luminació, color, enquadrament...).
- L'ús dels plans¹²¹ (pla general, pla de detall, primer pla, pla mitjà, pla americà o pla sencer).
- El moviment de la càmera (panoràmica, tràveling¹²², zoom).
- El punt de vista (picat, contrapicat, normal)¹²³.
- La identificació dels principals elements de sonorització (música, efectes ambientals, veu en off¹²⁴ –si existeix). Es tracta de veure si aquests elements són encertats, si la banda sonora és atractiva i si es relaciona bé amb l'acció dramàtica.
- El vestuari i l'ambientació.
- Els papers generals dels intèrprets (principals i secundaris).

3. El contingut. En aquest apartat convé elaborar un comentari del temps i l'espai, i fer un resum de l'argument.

Pel que fa al temps, cal identificar:

- El temps interior (durada íntegra que ha volgut simbolitzar el director o la directora:dies, mesos, anys...).
- Els ritmes (les escenes que acceleren o calmen la narració).
- L'època històrica en la qual transcorre l'acció del film, tot relacionant-lo amb la unitat que s'hagi realitzat en el trimestre. També s'ha de mostrar el punt de vista del director sobre un moment o fet històric i si creieu que es fidel a la història tal i com l'heu estudiat.

¹²¹. Pla general: visió d'un espai ampli que permet situar l'acció en un context global.

Pla de detall: ens ofereix un detall que interessa ressaltar per el resultat d'una escena o de tot el film.

Primer pla: enfocament de tota la pantalla en un sol punt que resulta molt amplificat. Comunica la força dramàtica que expressa el rostre d'un actor o d'una actriu.

Pla mitjà i pla americà: enfocaments d'àmbits entremitjos entre el pla general i el primer pla.

Pla sencer: ens mostra el personatge en tota la seva totalitat, destacant-lo per sobre de tot l'escenari.

¹²². Tràveling: tècnica de filmació que consisteix a desplaçar la càmera, que va muntada sobre un suport en moviment.

¹²³. Picat: punt de vista aconseguit situant la càmera al damunt del personatge, la qual cosa el fa aparèixer de manera minimitzada. Se sol utilitzar per comunicar indefensió, solitud i fins i tot terror.

Contrapicat: punt de vista aconseguit situant la càmera per sota de l'actor, que apareix engrandit. És el punt de vista ideal per conferir un aire de prepotència o heroisme als personatges en les escenes on convé comunicar aquesta idea.

¹²⁴. Veu en off: veu explicativa que no correspon a cap personatge o bé que simula un pensament o un diàleg interior.

Pel que fa a l'espai, cal identificar:

- Els ambients en els quals té lloc l'acció (interiors i exteriors).
- La seva versemblança (si es tracta d'espais reals o irrealis).
- La ubicació geogràfica.

4. La significació. Per acabar de comprendre bé un film, cal desxifrar-ne el missatge o la finalitat, les idees principals que el director o la directora vol transmetre i els valors que s'hi defensen. Per elaborar el comentari, pot resultar útil plantejar-se preguntes, com les que podem veure en el darrer apartat d'aquest escrit. El debat o comentari en grup és un bon recurs per aprofundir en l'anàlisi d'un film.

Preguntes que cal fer-se per una identificació de la significació d'un film:

- Quin missatge et sembla que té globalment el film? Què han fet els protagonistes? Estava bé o malament?
- El que han fet, segons el film? És optimista (acaba bé?, què acaba bé?) o és pessimista?
- Denuncia alguna cosa o alguna persona, directament o indirectament? Qui o quina cosa?
- Quines són les principals idees del film? Quin és el tema principal de la pel·lícula?
- Quins són els temes secundaris?
- Quins valors promou? El marc social en què transcorre l'acció, és presentat positivament o negativament?
- Quins són els valors del marc, del tema i dels protagonistes amb els quals t'has identificat? Aquí tens algunes possibles respostes: solidaritat, individualisme, corrupció, amor per damunt de tot, sinceritat, etc.

Aquest esquema no és exhaustiu i caldrà adaptar-lo als nivells i a les necessitats de cada moment.

6. COM PORTAR A TERME UN PROJECTE EN COMUNICACIÓ AUDIOVISUAL COM A EINA PEDAGÒGICA EN L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL.

Catalunya és i ha estat una terra d'acollida de noves cultures. Podem concretar dos períodes bàsics i representatius d'aquest fet pluricultural

Els anys 50 i 60 es va produir l'onada migratòria endògena a l'Estat espanyol. Població del sud d'Espanya emigra a Catalunya. Actualment, representa entre un 20 i 30% de la població total catalana.

Els anys 2000-2005 s'ha produït una onada migratòria procedent de fora de l'Estat espanyol. La població estrangera emigrada fa que la taxa de natalitat catalana augmenti. Actualment la població estrangera s'aproxima al 10% de la població total catalana.

**Població estrangera per continents. 2008
Catalunya**

	Població estrangera	% sobre el total d'estrangers	% sobre el total d'estrangers del continent
Europa →	331.478	30,03	100,00
Unió Europea (27) →	282.046	25,55	85,09
Europa Central i Oriental →	44.300	4,01	13,36
Resta d'Europa →	5.132	0,46	1,55
Àfrica →	278.129	25,20	100,00
Àfrica del Nord i Magrib →	220.259	19,95	79,19
Àfrica subsahariana →	55.503	5,03	19,96
Àfrica Central i Meridional →	2.367	0,21	0,85
Amèrica →	393.105	35,61	100,00
Amèrica del Nord →	5.598	0,51	1,42
Amèrica Central →	51.829	4,70	13,18
Amèrica del Sud →	335.678	30,41	85,39
Àsia →	100.528	9,11	100,00
Orient Mitjà →	3.139	0,28	3,12
Àsia Central i Oriental →	85.847	7,78	85,40
Sud-est asiàtic →	9.616	0,87	9,57
Japó	1.926	0,17	1,92
Oceania →	497	0,05	100,00
Apàtrides	53	<0,01	100,00

Font: Idescat, a partir de l'explotació estadística dels padrons.

Font:<http://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?b=11>

Població estrangera per països. 2008
Catalunya

	Població del país	% respecte el total de la població estrangera
Marroc →	209.007	18,94
Romania →	88.081	7,98
Equador →	80.995	7,34
Bolívia →	60.801	5,51
Colòmbia →	46.287	4,19
Itàlia →	43.727	3,96
Xina →	38.890	3,52
Argentina →	35.234	3,19
França →	33.500	3,03
Perú →	32.713	2,96
Pakistan →	28.607	2,59
Brasil →	25.746	2,33
Alemanya →	22.943	2,08
Regne Unit →	20.666	1,87
República Dominicana →	19.383	1,76
Xile →	16.474	1,49
Senegal →	16.151	1,46
Uruguai →	16.033	1,45
Portugal →	15.490	1,40
Gàmbia →	15.236	1,38
Ucraïna →	15.115	1,37
Rússia →	13.939	1,26
Índia →	13.096	1,19
Polònia →	12.998	1,18
Paraguai →	12.066	1,09
Bulgària →	11.757	1,07
Hondures →	11.614	1,05
Països Baixos →	9.715	0,88
Veneçuela →	9.316	0,84
Cuba →	8.953	0,81

CAPÍTOL 2. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ.

Filipines →	8.364	0,76
Algèria →	7.759	0,70
Mèxic →	7.296	0,66
Mali →	6.139	0,56
Nigèria →	6.001	0,54
Bèlgica →	5.493	0,50
Estats Units d'Amèrica →	4.903	0,44
Guinea →	4.157	0,38
Geòrgia →	4.089	0,37
Ghana →	4.045	0,37
República de Moldova →	3.877	0,35
Bangladesh →	3.632	0,33
Armènia →	3.524	0,32
Suïssa →	3.281	0,30
Suècia →	2.839	0,26
Lituània →	2.508	0,23
Mauritània →	2.060	0,19
Eslovàquia →	1.981	0,18
Japó →	1.926	0,17
República Txeca →	1.897	0,17
El Salvador →	1.735	0,16
Irlanda →	1.704	0,15
Guinea Equatorial →	1.691	0,15
Àustria →	1.503	0,14
Dinamarca →	1.254	0,11
Grècia →	1.110	0,10
Bielorússia →	1.094	0,10
Camerun →	1.063	0,10
Nepal →	1.048	0,09
Sèrbia i Montenegro →	1.043	0,09
Hongria →	998	0,09
Nicaragua →	928	0,08
Andorra →	905	0,08
Egipte →	806	0,07
Guinea Bissau →	781	0,07

Finlândia →	749	0,07
Israel →	732	0,07
Canadá →	695	0,06
Noruega →	664	0,06
República Democrática Popular de Corea →	659	0,06
Guatemala →	627	0,06
Turquia →	597	0,05
Albânia →	541	0,05
Síria →	520	0,05
Panamá →	505	0,05
Croácia →	490	0,04
Costa d'Ivori →	483	0,04
Tunísia →	481	0,04
Letônia →	473	0,04
Costa Rica →	466	0,04
Bósnia i Hercegovina →	429	0,04
Iran →	427	0,04
Líban →	392	0,04
Austrália →	386	0,03
Congo →	377	0,03
Islândia →	269	0,02
Eslovênia →	261	0,02
Jordânia →	247	0,02
Tailândia →	235	0,02
Kazakhstan →	232	0,02
Burkina Faso →	223	0,02
Dominica →	207	0,02
Angola →	197	0,02
Sierra Leone →	197	0,02
Estônia →	177	0,02
Uzbekistan →	159	0,01
Macedônia →	159	0,01
Sud-áfrica →	156	0,01
Luxemburg →	134	0,01
Iraq →	121	0,01
Etiópia →	115	0,01
Indonésia →	114	0,01
Nova Zelanda →	106	<0,01

CAPÍTOL 2. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ.

Nova Zelanda →	106	<0,01
Kenya →	103	<0,01
Togo →	97	<0,01
Benín →	87	<0,01
Haití →	81	<0,01
Cap Verd →	80	<0,01
Malàisia →	78	<0,01
Líbia →	76	<0,01
Azerbaidjan →	73	<0,01
Libèria →	72	<0,01
Sudan →	70	<0,01
República Democràtica del Congo →	66	<0,01
Mongòlia →	63	<0,01
Vietnam →	61	<0,01
Singapur →	61	<0,01
Moçambic →	59	<0,01
Níger →	54	<0,01
Apàtrides →	53	<0,01
Afganistan →	52	<0,01
Xipre →	49	<0,01
República Unida de Tanzània →	47	<0,01
Malta →	39	<0,01
Rwanda →	38	<0,01
Kirguizistan →	36	<0,01
Sri Lanka →	27	<0,01
República Centreafricana →	23	<0,01
Aràbia Saudita →	22	<0,01
Maurici →	21	<0,01
Madagascar →	13	<0,01
Gabon →	13	<0,01
Jamaica →	13	<0,01
São Tomé i Príncipe →	12	<0,01
Eritrea →	11	<0,01
Madagascar →	13	<0,01
Gabon →	13	<0,01
Jamaica →	13	<0,01
São Tomé i Príncipe →	12	<0,01
Eritrea →	11	<0,01
Somàlia →	10	<0,01
Txad →	9	<0,01
Kuwait →	9	<0,01
Trinitat i Tobago →	9	<0,01
Cambodja →	9	<0,01
Zimbabwe →	8	<0,01
Guyana →	8	<0,01
Tadjikistan →	8	<0,01
Burundi →	7	<0,01
Iemen →	7	<0,01
San Marino →	6	<0,01
Qatar →	6	<0,01
Surinam →	5	<0,01
Myanmar →	5	<0,01
Namíbia →	5	<0,01
Liechtenstein →	5	<0,01
Malawi →	4	<0,01
Botswana →	4	<0,01
Antigua i Barbuda →	4	<0,01
Unió dels Emirats Àrabs →	4	<0,01
Reste de països	39	<0,01
Total	1.103.790	100,00

Font: Idescat, a partir de l'explotació estadística dels padrons.

Gran part de la població immigrada és infantil en edat escolar, per tant, hem de tenir en compte els següents aspectes:

- L'escola és un dels mecanismes de socialització més importants.
- L'escola representa un espai de convivència entre la societat d'acollida i les cultures forànies.
- Actualment, un 10% dels alumnes de centres educatius públics són immigrants.
- Nacionalitats amb més incidència dins l'alumnat immigrant: Marroc, Equador, Bolívia, Brasil, Romania, etc.
- La immigració diversifica l'estructura social.
- Els canvis estructurals solen generar tensions socials, provocades per la por o pel racisme.
- Es fa necessària la creació de mecanismes per resoldre els conflictes de convivència.
- Segons experts en l'àmbit de la comunicació, actualment ens trobem en la Societat de la Informació i el Coneixement. Per tant, hem de tenir en compte els següents aspectes:
- Les TIC (Tecnologies de la Informació i Comunicació) prenen un paper important en tots els àmbits socials.
- Els avenços tecnològics s'implanten ràpidament a la societat.
- Les escoles disposen de recursos tecnològics amb fins educatius i didàctics.
- La formació acadèmica competent de cara al futur passa pel coneixement de les TIC.
- La cultura visual caracteritza la societat actual.
- L'audiovisual representa un mecanisme de llenguatge universal.

Tenint en compte aquests dos àmbits el de la comunicació i el de l'interculturalitat ens plantejarem uns objectius per poder desenvolupar un projecte en Comunicació Audiovisual que contempli l'educació multicultural tant característica dels nostres centres educatius.

Així els objectius generals seran:

- Explicar la interculturalitat d'una forma pedagògica. Afavorir la integració i coneixença de les cultures novingudes a la societat d'acollida a través de l'escola o dels centres educatius.
- Aprofitar les TIC com a recurs educatiu.
- Emprar l'audiovisual com a via didàctica.
- Emprar Internet com a eina de suport.
- Fomentar la convivència cultural i quotidiana entre els alumnes.
- Fomentar la creativitat entre els alumnes.

Els objectius específics:

- Projecte educatiu dirigit a educadors i alumnat de C.S. de Primària i d'ESO.
- Projecte educatiu pensat com a assignatura, com a crèdit variable, com a alternativa a la religió, com a eina tutorial, etc.
- Proporcionar una eina de treball interactiva per a educadors i alumnat basada en les TIC: Creació d'un web com a suport del projecte educatiu.
- Oferir un espai virtual per a la interacció, la sinergia, l'assistència i la mostra de productes audiovisuals (weblog, fòrum, galeria audiovisual, etc.)
- Fer que l'alumnat conegui les cultures forànies i la catalana a través de la producció d'audiovisuals.

CAPÍTOL 2. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ.

Un cop tenim definits els objectius passem a la conceptualització. Partim de la idea que la interculturalitat i el seu diàleg ens ha de servir per l'adequada integració dels nouvinguts i la coneixença de les cultures nouvingudes a la societat d'acollida.

El projecte ens ha de proporcionar una eina de treball per a educadors, basada en les TIC i orientada al seu ús en àmbit escolar. Crear una eina educativa interactiva, on educadors i alumnat puguin intervenir-hi i compartir experiències didàctiques i vivencials. Es tracta de crear sinergies mitjançant les quals s'accedeixi al coneixement i comprensió de les cultures. El projecte educatiu proposa l'ensenyament i aprenentatge en grups cooperatius. Aprenentatge en dos àmbits:

1. Educar per la interculturalitat. Mitjançant el diàleg

- Fer conèixer els aspectes bàsics de les diferents cultures nouvingudes a l'entorn d'acollida per tal de facilitar la integració completa, de manera que els membres de la comunitat d'acollida coneguin també la cultura del nouvingut que s'integra, i viceversa.

2. Educar des de les noves tecnologies (TIC). Mitjançant el cinema.

- Familiaritzar l'alumnat amb les noves tecnologies, punt fonamental de la societat on vivim i que es projecta en un futur. Es proposa l'audiovisual com a via d'accés al coneixement.

També ens caldrà definir a qui va dirigit el projecte: mestres, professorat d'ESO, alumnes de Cicle Superior i d'ESO.

La proposta educativa es basa en continguts lligats a la interculturalitat i amb vocació didàctica. Implementarà l'estudi de les cultures mitjançant el documental. Es tractaria d'una assignatura de visionar diferents documentals o reportatges audiovisuals segons les diferents cultures. Podrem després iniciar un fòrum on explicar i debatre les experiències i conclusions dels alumnes.

El dossier de l'educador haurà de contenir els següents aspectes:

- Explicació de la proposta.
- Procediment d'ensenyament.
- Aportacions pedagògiques.

Les fases d'ensenyament i aprenentatge seran:

Fase 0: Organització de grups i definició de la cultura que es vol estudiar.

- Cada grup d'alumnes treballarà una cultura diferent (incloent sempre la cultura catalana ja que es tracta de l'entorn immediat, la societat d'acollida)
- La cultura s'escollirà en funció de:
- Propostes de l'educador.
- Prèviament estudiades i presentades en el dossier proposat i on s'inclourà un estudi estadístic analitzant la realitat i incidència de les cultures immigrants que arriben al territori català en edat escolar
- La cultura de l'alumnat nouvingut
- En cas que a l'aula hi hagi alumnat provinent d'altres països i cultures, s'intentarà distribuir els grups en funció d'aquests i s'estudiarà la cultura pròpia del noi/a nouvingut/da
- Lliure elecció

Fase 1: Estudi de la cultura en qüestió

- Testimonis com a fonts d'informació
- Companys de classe

- Amistats i coneguts de l'entorn de l'alumne/a
- Recerca documental
- Fitxa inclosa en el dossier amb una guia per acotar la recerca
- Internet, premsa, llibres, articles, etc.

Fase 2: Visionat del film o documental.

- Llenguatge i Gramàtica audiovisual. Coneixements bàsics, possible dossier de suport.
- Coneixement específic de la cultura a treballar.
- Situació geogràfica
- Característiques generals
- Llengua
- Religió
- Costums i tradicions (menjar, vestir, festes, música i dansa, etc.)
- Importància de les fonts sonores (músiques i sons)

Fase 3: Inici del diàleg intercultural.¹²⁵

Fase 4: Avaluació.

125. És el punt set del mateix capítol. N. de l'a.

7. EL CINEFÒRUM: QUÈ ÉS I COM S' ORGANITZA.

Consisteix en el visionat d'una pel·lícula i un diàleg posterior sobre ella, reflexionant sobre alguns dels temes que tracta el film per extreure'n conclusions.

1. Preparació.

Preveure a quin públic ens dirigim, interès que té el tema per aquest públic i adequació de la pel·lícula a les seves característiques. Veure abans la pel·lícula, escriure i fotocopiar un full amb la informació bàsica sobre aquesta i sobre el tema a tractar.

2. Convocatòria.

S'ha de fer amb suficient temps i utilitzar els mitjans adequats per assegurar el número i el tipus de persones que esperem.

Es recomana que hi hagi un número limitat de participants (entre 5 i 15), per tal de que el diàleg posterior es pugui fer amb més facilitat.

3. Espais i mitjans.

Assegurar una sala còmoda, ajustada al número persones. La il·luminació ha de ser l'apropiada (televisió: llum neutral per evitar un excés de contrast; projector: millor a Fosques). La pantalla ha de ser el suficientment gran per a que tots la puguin veure bé. Atenció amb les pel·lícules subtítulades: si es veuen en una televisió i algú està lluny li costarà llegir. Assegurar-se abans de que tot està ben connectat.

4. Presentació/ Introducció.

Donar la benvinguda la públic i explicar el sentit del videofòrum, el tema que el justifica i el que es farà. Repartir el full amb la informació bàsica sobre la pel·lícula i el tema. Donar algunes claus d'observació per fixar-se en certs aspectes de la pel·lícula.

5. Visionat.

Hi han llargmetratges molt interessants, però la seva duració provoca sovint que quedi poc temps per al diàleg posterior. En general, l' utilització de curts o de programes no superiors a 45 minuts de duració facilita que el tema es pugui centrar millor i que hi hagi més temps pel diàleg.

6. Debat.

Fer alguna pregunta general per trencar el gel, amb referència a les sensacions o emocions que la pel·lícula hagi provocat. Després aterrar en qüestions més específiques a partir dels comentaris del públic.

7. Moderació.

És important que el/la mediador/a vagi recollint les aportacions del públic, integrant i centrant les idees per evitar una excessiva dispersió. Pot aportar informacions, tenint en compte que la seva missió principal es motivar la participació dels presents i el diàleg constructiu.

8. Conclusions

Per acabar, resumir el que s'ha debatut, deixant constància de les idees principals. Aquesta funció la pot fer el/la moderador/a del debat, però és millor que ho faci una altra persona que hagi pres notes. És útil utilitzar una pissarra per prendre apunts durant el diàleg.

Després d'aquesta breu introducció i presentació per veure quins son els passos a seguir per a realitzar un bon cinefòrum hem arribat a les següents conclusions:

- El videofòrum és una bona eina educativa. És una eina original, diferent i dinàmica que ens ajuda en la nostra tasca com a educadors, ja que ens ofereix un recurs útil, i a l'abast de tothom.
- És una metodologia que es pot aplicar a gairebé totes les edats i grups d'alumnes. Com ja hem dit, és un recurs a l'abast de tothom, i aplicable a tots els àmbits de l'educació social, com també a totes les edats. El cinefòrum sòl tenir èxit, si es prepara i es segueix una metodologia acurada, en quasi bé totes les ocasions.
- Potencia la participació, el dinamisme, el debat i la reflexió. Aquests, són factors bàsics per tal que l'activitat funcioni, i s'obtinguin els resultats o objectius esperats. Cal que l'educador/a potenciï la participació de cada persona, ja que totes les opinions poden ser rellevants pel debat que es fa posteriorment. Pel videofòrum, és primordial que hi hagi un treball posterior de reflexió i debat, ja que si no, l'activitat es reduiria a un simple visionat d'una pel·lícula. El que precisament, fa que es diferenciï d'aquest, és la reflexió individual, i l'exposició de les idees en forma de debat.
- Treballa la cohesió de grup. Aquest és també un dels objectius de l'activitat. Exposar al grup les idees personals que cadascun de nosaltres té, suposa adquirir una certa confiança en tu mateix, i també en els companys, ja que aquests poden discutir sobre alguna de les idees, i tenir diferents opinions, però sempre respectant-les.
- És una eina educativa i alternativa que propicia la formació d'opinions en vers un tema, i afavoreix la capacitat de raonament i argumentació sobre aquest.

De fet, podríem dir que aquest és l'objectiu més important del recurs. És important que el subjecte, sigui capaç d'organitzar les seves idees per tal de poder argumentar-les més tard en el debat grupal, es posicioni davant d'un tema, o al menys crear una opinió crítica, coherent i lògica.

“Em mires amb ulls de sutge i em dius que aviat emprendre un llarg viatge, emigraràs com han fet milions de persones abans que tu, com continuaran fent-ho altres milions de persones, a pesar de les barres, els murs de ciment o de burocràcia. Creus que et canviarà la vida, que tot serà més fàcil a partir de llavors, noves oportunitats, nous reptes...

I jo què puc dir-te? T'hauria d'advertir de tantes coses que no sé si et servirà de res.

Trobaràs a faltar la flaire dels teus racons, la immensitat de l'esguard dels que t'envolten, l'onada de tendresa dels que t'estimen. Aquest coixí on deixaves caure el cap cada vespre, la flassada antiga on t'ajeies, fins i tot les parets imperfectes de casa teva.

Se't faran estranys els sons emesos per les boques que t'envolten, et semblarà de tant en tant que algú pronuncia un mot de la teva pròpia llengua, un miratge en un desert de fonemes aliens, desitjaràs que algú t'aculli amb una vocal més tancada o amb una consonant més aspirada.

Però t'hauràs de sobreposar a totes aquestes mancances, hauràs d'afrontar les absències per tal de continuar endavant. Si no, quin sentit tindria tot plegat? No podràs rendir-te tot just al començament, vés a saber quins altres obstacles et trobaràs pel camí.

Ja res no tornarà a ser igual. No perquè els altres hagin canviat, sinó perquè ets tu qui t'has transformat en algú altre, no encaixaràs, potser, ni en el món del qual vas partir ni el món on vas anar a parar.

Aprenderàs a viure, finalment, a la frontera d'aquests dos mons, un lloc de trobada. Un bon dia et creuràs afortunat de gaudir d'aquesta frontera, et descobriràs a tu mateix més complet, més híbrid, més immens que qualsevol altra persona”.

Najat El Hachmi¹²⁶.

126. Text presentat a la inauguració del Congrés Mundial dels Moviments Humans i Immigració, organitzat per l'Institut Europeu de la mediterrània, el 2 de setembre del 2004.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

INTRODUCCIÓ.

Cada cultura viu en un món propi i molts d'aquest mons són mútuament incompatibles. Per això la interculturalitat és una qüestió vital per al nostre temps.

També el diàleg entre cultures, civilitzacions i religions és un senyal positiu de la nostra actualitat. La mateixa paraula diàleg que fins fa poc temps brillava per la seva absència en la major part dels textos i diccionaris de filosofia, ara comença a brillar per la seva presència.

El diàleg intercultural té com a objectiu ampliar perspectives i establir la possibilitat d'un intercanvi. No és possible avaluar correctament el punt de vista de l'altre sense un coneixement de la seva cultura –co-neixement que no és pot assolir sense amor.

No hi ha dubte que comprendre l'altre no és gens fàcil. Normalment, partim de la nostra especificació i del nostre entorn, la qual ens dificulta la comprensió de l'altre.

L'home no és solament individu: és persona, és a dir, un centre de relacions que s'estenen fins als límits de la grandesa de la seva ànima¹²⁷.

Al parlar de Mirades Creuades ens adonem que en la tradició índia un sant és un mahâtma, una ànima gran; la saviesa xinesa ensenya que el savi és aquell el cor del qual és tot el poble; la filosofia hermètica afirma que el home és un mikrotheos; tot està relacionat amb tot, ho proclamen el budhisme, l'hinduisme, el cristianisme i moltes altres tradicions entre les quals hi ha la grega. L'ànima és, d'alguna manera, totes les coses, va dir Aristòtil. Per tant, per què se'ns fa tan difícil establir aquest diàleg?¹²⁸

Bé, encara que tot estigui relacionat amb tot, també és cert que cada part d'aquest tot és diferent, així com tots els homes són diferents. Però les diferències humanes no solament són fisiològiques, sinó també culturals, i es mostren molt diferents en innumbrables manifestacions culturals que es cristal·litzen en els diversos estils de vida que també inclouen maneres diferents de pensar i de veure la realitat. La cultura és el mite que incideix en la naturalesa humana. Per tant, les diferències culturals són diferències humanes i per tant antropològiques.

El respecte a la dignitat humana exigeix el respecte cultural, inseparable d'una coneixença mútua –sense la qual caurem en la temptació de voler imposar la nostra cultura com a model de convivència humana. Aquesta és la interpel·lació de la interculturalitat, que evidentment encara som ben lluny d'haver comprès i aquest és el nostre repte.

La interculturalitat que ens interessa és més que el diàleg amb el veí. Això s'anomena diàleg intracultural. El que ens interessa a nosaltres és el diàleg amb l'estranger, que en el món actual pot ser el veí geogràfic o el que realment ens preocupa és el diàleg amb l'immigrant, el refugiado o també el llunyà. La interculturalitat, tanmateix no es refereix als gustos o a les opinions de cada comunitat, sinó com a trobada de dos "dialogants" que s'escolten mútuament, i s'escolten per provar d'entendre allò que diu una altra persona i, encara més, allò que vol dir. Pàniker ho defineix com a diàleg dialogal¹²⁹. Nosaltres ho portarem a terme entre les aules d'acollida i les aules ordinàries.

La cultura dominant d'avui dia, d'origen Occidental, ha penetrat d'una manera tant extensa en l'atmosfera planetària que, molt sovint, l'anomenat estranger és ja una persona colonitzada per aquesta

127. Raimon Paniker. Pau i Interculturalitat. Ed. Proa. Una mirada filosòfica. 2004. Pàg. 9.

128. És un senyal positiu de la nostra època que les nacions Unides hagin proclamat el 2001, just a l'inici del nou mil·lenni, l'any d' "El diàleg de les civilitzacions" i que la UNESCO hagi programat un seguit de trobades per estudiar aquest tema.

129. Raimon Paniker. Pau i Interculturalitat. Ed. Proa. Una mirada filosòfica. 2004. Pàg. 23.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

cultura dominant. Per tant, no partim de zero, ; sinó que aquells que venen de fora coneixent millor la nostra idiosincràsia que nosaltres la de "ells". En conseqüència, les Mirades Creuades que plantegem també s'han de donar des del nostra banda. Nosaltres també hem de descobrir i apropar-nos a la seva cultura, en definitiva a la seva naturalesa humana.

Ens hem d'allunyar de discursos multiculturals que són una síndrome colonialista per endinsar-nos realment en el diàleg intercultural; que pot ser pertorbador i incòmode, però alhora ens farà alliberar-nos i descobrir altres cultures que tenen una concepció diferent de conceptes tant bàsics com la matèria, el temps i l'espai i en conseqüència de l'home i del sentit de la vida. Això ens ajudarà a construir una raó més "relativista" i no tant "absolutista" com fins ara.

Però quina actitud hem de desenvolupar en els nostres alumnes?. Segons Pàniker des del punt de vista cultural podem distingir cinc moments:

- Aïllament i Ignorància. Cada cultura viu en el seu àmbit i el problema de la interculturalitat ni tan sols es presenta.
- Indiferència i menyspreu. Quan el contacte esdevé inevitable la primera reacció és pensar que l'altra cultura no ens interessa, com a màxim la considerem una rival poc perillosa.
- Condemna i Conquesta. Si la relació esdevé més estable i duradora, l'altre cultura es converteix en una amenaça contra la qual hem de reaccionar i, eventualment suprimir-la
- Coexistència i comunicació. La victòria no és mai total i les cultures descobreixen que s'han de tolerar. L'altra cultura esdevé un repte o una curiositat.
- Convergència i diàleg. Sovint, després del xoc, hi ha la trobada i la descoberta d'una possible influència recíproca. L'altra cultura es comença a convertir en l'altre pol de la nostra i potser en un complement.¹³⁰

Està clar que des de la nostra recerca i mitjançant el cinema a on volem arribar és a establir si calen aqüeductes per definitivament arribar a la convergència i diàleg dialogal. El mètode del diàleg dialogal pressuposa, d'una banda, una certa intenció que va més enllà dels interessos particulars dels participants i, normalment, l'anomenen desig de veritat, però que Pàniker en ho tradueix com a aspiració a l'harmonia o concòrdia. Concòrdia és l'última paraula de l'últim mantra del Rg-veda. I harmonia com a sinònim de veritat però no com un absolut sinó com a pluralitat , perquè és una relació en què hi ha implicats dos pols, un dels quals és el nostre.¹³¹

El diàleg és impossible si ens esperem que sigui purament objectiu i a que exclogui la subjectivitat de cada participant. L'objectivitat, quan és reconeguda com a tal, té l'avantatge de no pertànyer a ningú i el desavantatge de ser ineficax, de no comprometre ningú, perquè no penetra en el cor humà. Per l'altra banda, la subjectivitat pura tampoc no és totalment adequada pel diàleg perquè, pràcticament, ha eliminat el logos per refugiar-se en un sentiment intransferible a l'altre.

Per tant, el diàleg dialogal implica tot el nostre ésser i no solament requereix un cor pur sinó també una mentalitat oberta. Fent una altre pas en direcció al diàleg dialogal, hem d'adonar-nos que prové justament de la necessitat de trobar, de comú acord, les bases del diàleg, és a dir, un llenguatge entenedor i despullat de perjurs i prejudicis. Així tenim que per instaurar un diàleg equilibrat és necessari que cadascun dels participant hagi après el llenguatge de l'altre.

No hi ha dubte que el problema del llenguatge ha adquirit una gran importància en el segle XXI. El llenguatge, abans de tenir un sentit, un significat, un significant i un referent, ens revela primer de tot, l'home i en el nostre cas l'alumne. Nosaltres aquesta parla la traduirem amb imatges i ho farem mitjançant el llenguatge audiovisual o millor dit cinematogràfic. L'occident ha oblidat sovint que l'home "parla" per entendre els altres i per entendre's més bé a si mateix, però també perquè l'entenguin. Aquestes son les nostres mirades creuades.

Per concloure no podem negar que l'actitud intercultural implica un risc i comporta l'acceptació de la vulnerabilitat humana. Però si no acceptem aquest risc, tot plegat desembocarà en un "xoc de civilitzacions", és a dir, en una guerra de cultures i és precisament això el que volem evitar, des de les nostres

130. Raimon Paniker . The Intercultural Challenge. Orbis Books, Nova York, 1996, p. 243.

131. Raimon Paniker. The Pluralism of Truth. World Faiths Insight, Nova York- Londres, 1990, pàg. 16.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

aules i conscients de la seva gran dificultat. Però si no ens hi posem no podrem créixer, transformar-nos, esdevenir més crítics i menys absolutistes i ampliar el nostre camp de solidaritat.

És un repte tremendament subversiu que ens desestabilitza i en definitiva rebat conviccions profundament arrelades; però no em de deixar de ser prudents i realistes.

1. ANTECEDENTS I ESTAT ACTUAL DELS CONEIXEMENTS CIENTIFICO TÈCNICS

L'educació no és només un conjunt de tècniques i metodologies per poder sobreviure en un món complex; també cal esbrinar cap on dirigim aquests aprenentatges i quina és la nostra intenció educativa. Per tant, és fonamental conèixer quines són les competències i habilitats socials dels nostres alumnes per poder posar en funcionament tot l'engranatge educatiu actual.

Les cultures i per tant el seu cinema, mai no han estat aïllades ni constitueixen cap ens immutable. Molts dels trets que hom considera propis són, en realitat, el producte de diferents contactes, influències, barreges, adaptacions.

Des de fa temps, les mirades creuades entre cineastes de diferents orígens són més significatives¹³², del que aparentment pot semblar. Les creacions artístiques beuen de diferents fonts i diferents procedències geogràfiques. És fàcil descobrir estils narratius semblants, llenguatges cinematogràfics que es comparteixen, experimentació visual coincident...

Aquesta recerca parteix d'aquest punt i vol demostrar que les influències són evidents i que no només trobem exemples analitzant les diferents cinematografies de l'última dècada, sinó que hi són presents des dels mateixos inicis del cinematògraf. Malgrat que partim de cultures oposades a priori, podem estar tranquils perquè, almenys en l'aspecte cultural, pot haver-hi una mirada distanciada, realista, curiosa, irònica o assimilada, però mai enfrontada.

Però, per començar hem de definir què és educació intercultural.

En aquest treball d'investigació el que es pretén és el d'asseure unes bases per poder realitzar un gir a l'escola del futur que ja està donant les seves primeres passes en el present.

L'educació funciona des de fa molts anys i cada vegada sembla que el seu engranatge bàsic es va perfeccionant a mesura que també creix la seva diversificació i la seva interculturalitat.

Però l'educació no són només continguts, currículums i conjunts de lleis; que es fan i desfan en funció del govern polític del moment sinó que també cal esbrinar cap on anem i el més important què volem educar.

La presència de persones d'altres cultures actua com a punt d'inflexió per als sistemes educatius que les reben. El fenomen és complex i es manifesta de diverses maneres, més enllà de les disposicions curriculars i polític-administratives.

Comprendre quins elements del sistema educatiu es mobilitzen amb l'arribada d'aquestes persones no és fàcil. Massa vegades la dinàmica institucional dona per fet que tota educació prèvia passa per l'escolarització i que, per tant, alguns infants d'altres cultures, l'experiència d'inserció en el sistema escolar del país receptor constitueix la primera experiència educativa rellevant. Això no és pas així en tots els casos. La càrrega simbòlica dels vincles socials que aporten aquests nens i nenes, més enllà de les diferències, és d'una riquesa humana extraordinària, que produeix algunes perplexitats en l'individualisme occidental: perplexitats a encobrir o bé a recuperar com un recurs significatiu que ens porti a la reflexió. Tal vegada aquesta segona via es la més suggeridora i per tant la que justifica la recerca.

El que pretenem és donar elements per a comprendre el fenomen de l'atenció educativa a persones d'altres cultures, però també fer-ho entendre als qui s'interessen per l'educació. L'incorporació a les aules de la població immigrant ens fa replantejar molts temes del nostre sistema educatiu que consideràvem resoltes (ritme i estils d'aprenentatge, formes de socialització i d'interacció, el paper de l'escola i la família, les relacions amb la comunitat, etc.).

La matèria objecte d'estudi és el diàleg intercultural, per tant una aspecte bàsic a descriure són les bases antropològiques sobre les quals es fonamenta la interculturalitat. També hi estudiarem l'origen i el desenvolupament del nou paradigma de la relació entre les cultures.

132. Inés Carles Herrero. DVD. Orient- Occident: Mirades Creuades. (Fragments de films)

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

La diversitat cultural que presenta el món actual no és un fenomen nou, sinó que ha existit sempre. Per contra, sí que ha canviat al llarg de la història el valor que hom atorgat a les diferents maneres d'adaptar-se a aquesta diversitat i entendre-la.

D'altra banda, cap societat ni país no constitueix una totalitat completament homogènia o monocultural. Tant en l'interior d'una societat com en la relació amb altres formacions socials sorgeix sempre el tema de la diversitat i l'heterogeneïtat. La clau de qualsevol identitat cultural està, precisament, en la diferència, el contrast i la cooperació intercultural, i cap no és immune a fractures, ambigüitats i contradiccions.

La coexistència i la interrelació de diverses cultures i identitats col·lectives en un mateix espai o formació social és l'objecte principal del diàleg intercultural. El nou paradigma de la pluralitat cultural tracta de superar les limitacions de l'aproximació prèvia del multiculturalisme, accentuant l'aspecte dinàmic de les relacions entre les persones de diferents cultures en contacte.

El diàleg intercultural és una resposta d'interpretació de la vida social a partir de noves eines i conceptes per abordar la seva diversitat i complexitat, que va augmentant. Aquesta manera nova d'entendre les relacions posa l'èmfasi en el respecte i el dret a la diferència, i en denuncia les visions essencialistes, esbiaixades i reificadores que en nom de la cultura intensifiquen la xenofòbia, el racisme, la marginació i l'exclusió

Com més va, el diàleg intercultural ocupa un espai més gran en diversos àmbits de la nostra societat. Actualment es produeix un procés de globalització que s'intensifica, al mateix temps que cada vegada hi ha més conscienciació sobre les diferències i s'incrementa el desenvolupament de formes d'identitat noves.

Hem de fer veure i entendre que la diversitat cultural només es descobreix per mitjà del contacte i la comparació. L'aïllament, per contra, n'impedeix el contrast. Les diferències no són un fet donat, sinó quelcom construït en uns determinants moments algun grup social específic d'acord amb uns interessos concrets. Diferenciar-se és oposar-se a la uniformitat d'un patró únic. Per tant hem de posar en evidència les diferències però reconèixer-les i això no equival a establir jerarquies o justificar desigualtats.

El diàleg intercultural, per definició, és contacte, relació entre cultures. Què significa, doncs, aquest nou paradigma? Què té de nou parlar de la relació entre cultures i entre grups com a identitats distintives? Preguntes que contestarem en el seu moment.

Les cultures mai han estat aïllades ni constitueixen ens immutables. Molts dels trets que hom considera propis són, en realitat, el producte de diferents contactes, influències, barreges, adaptacions.

Al llarg de la història les relacions entre grups humans portadors de cultures distintives no sempre han estat conflictives, violentes o de guerra. La comunicació, l'intercanvi, sigui comercial, d'idees o de persones, també forma part de la nostra tradició. A més, no hi ha cap cultura que sigui homogènia en el seu interior ni completament impermeable a les influències de l'exterior. Les cultures són flexibles, fluides, mutables, canviant: no essències eternes, idèntiques a si mateixes des de temps immemorials. La pluralitat cultural o la coexistència de diferents grups i segments socials amb diferents especificitats i identitats culturals és una característica dels estats nació moderns.

Totes les societats i cultures es construeixen a partir de la diversitat i generen contínuament noves diferències i nous grups. La integritat, l'homogeneïtat, la uniformitat i la monoculturalitat dels estats nació és un mite que hem d'enderrocar per parlar en primer lloc de multiculturalisme i després d'interculturalisme

El multiculturalisme és el reconeixement del fet de la diversitat cultural i s'ha desenvolupat com una nova forma d'articular l'heterogeneïtat dins de cada país.

Però en el projecte volem anar més enllà i per això sempre parlem d'interculturalitat, ja que la diferència més gran entre tos dos conceptes es que el multiculturalisme tendeix a mantenir les cultures separades i aïllades, mentre que la interculturalitat posa l'accent en la interrelació, el dinamisme, el canvi i la reciprocitat.

Les limitacions i els perills del multiculturalisme, amb la seva tendència a naturalitzar i essencialitzar les cultures, a considerar el món com una aglomeració de cultures separades i diverses, han donat lloc al desenvolupament d'un nou paradigma: la interculturalitat. Aquest nou model propugna la igualtat de tots els grups diferenciats que, per mitjà del diàleg i el consens, construeixen la societat i la cultura.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

L'objectiu de la interculturalitat és la comunicació, la comprensió dels altres, sense imposar-los els nostres valors ni identificar-nos necessàriament amb els d'ells. El diàleg intercultural vol i necessita interpretar la relació entre cultures posant l'èmfasi en l'intercanvi, la coexistència i la convivència, sense excloure'n el conflicte. La novetat de la interculturalitat és la re-elaboració i posada al dia de polèmiques anteriors per mitjà de la introducció de variables noves, especialment les que estan connectades amb les relacions de poder i de dominació.

La interculturalitat ha de consistir, doncs, en el contacte i el descobriment de bases i fonaments de cultures diferents a partir d'un horitzó comú. Tanmateix s'ha de manifestar en l'existència de l'inclusió en la qual tots els individus o grups que conviuen en una societat determinada són posseïdors de drets cívics i hi participen activament.

2. EL SUBJECTE DE L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL.

L'ésser humà com subjecte de l'educació intercultural i com a element clau del diàleg intercultural. En el nostre cas serà l'alumne i de retruc el professorat.

Fet aquest primer aclariment, l'educació suposa un perfeccionament de les capacitats naturals d'acord amb una perspectiva de valors. L'educació és possible i a la vegada necessària perquè el subjecte humà no neix predeterminat per la seva naturalesa, sinó que es realitza en interacció amb altres subjectes. L'home arriba a desnaturalitzar-se gràcies a l'educació. (Rousseau).

L'educació suposa avançar pel camí de la perfecció, que serà un procés permanent en la vida del subjecte. Aquesta possibilitat de perfeccionament és allò que s'ha conegut com tradicionalment en el llenguatge pedagògic com educabilitat.

Educabilitat és la capacitat d'adquirir noves conductes al llarg de l'existència i es sustenta en la plasticitat, concepte biològic que fa referència a la capacitat de canvi o d'adquisició de noves conductes en els éssers vius. No hem d'oblidar aquesta variable per a la nostra recerca.

Per tant, per poder engegar aquesta educabilitat en els nostres currículums i més en concret en les activitats que organitzem dins de l'aula; hem de tenir presents conceptes tant important com la motivació, el desenvolupament cognitiu, social i moral i evidentment la dimensió personal de l'individu que forma part d'un grup determinat.

2.1.Motivació i Necessitats Educatives.

La qüestió important és la de determinar quines són les necessitats a les que l'educació ha de donar resposta i sobretot, quin és l'origen d'aquestes necessitats. A partir de les necessitats es garanteix la motivació de l'educand cap al procés d'aprenentatge i educatiu en general.

Motivació no és altra cosa que l'orientació i activació de la conducta. Tenim dos tipus:

- Motivació intrínseca: aquella que sorgeix com a conseqüència de la satisfacció que produeix la mateixa activitat, en el nostre cas podria ser l'aprenentatge.
- Motivació extrínseca: deguda a factors externs a la mateixa activitat que es pretén (premis, càstigs).
- La motivació per aprendre no sorgeix fins que no s'han cobert les necessitats biològiques, afectives i socials bàsiques. L'eficàcia de la motivació extrínseca dependrà de què les metes proposades siguin assequibles pel subjecte, siguin presentades de manera valuosa i s'enfundi confiança en les seves possibilitats d'aconseguir-les.
- Maslow diferencia entre:
 - Necessitats de nivell inferior: fonamentals per l'individu i determinen un clar control sobre la seva conducta quan aquestes no són satisfetes.
 - Necessitats de nivell superior: un cop satisfetes les necessitats bàsiques de subsistència s'entra en les necessitats socials d'autoestima i de pertinença a un grup.

Nosaltres des d'aquí volem assolir una motivació de nivell superior i evidentment "buscada" per l'alumne.

2.2.El desenvolupament cognitiu

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

El coneixement de l'evolució que pateix l'intel·lecte humà permet comprendre els criteris bàsics que regeixen en cada etapa els processos d'aprenentatge i així s'evita plantejar demandes clarament superiors a les seves possibilitats. L'evolució de la dimensió intel·lectual està condicionada per l'evolució biològica natural (innatisme) i per la interacció amb el medi (constructivisme).

Jean Piaget explica el desenvolupament cognitiu admetent les possibilitats de l'evolució genètica, però insisteix en la relació amb el medi com a condició per a superar les diverses etapes:

- Estadi sensorio-motriu: (de 0 a 2), quan el pensament només actua sobre coses concretes, que serveixen de mitjà per aconseguir metes immediates, també s'anomena intel·ligència instrumental.
- Estadi preoperatori: (de 2 a 7-8), quan el nen és capaç de construir el seu món interior gràcies al domini del llenguatge, que substitueix els objectes i situacions per la seva simbologia. Al final de l'etapa s'assimilaran els processos d'inversió i reciprocitat.
- Estadi del pensament concret: (de 7-8 a 11-12), pel qual s'entra plenament en l'abstracció i s'elaboren hipòtesis o proposicions de les quals es poden extreure conseqüències sobre la seva possible veritat o falsedat abans d'haver examinat el resultat d'aquestes implicacions. A aquest estadi no s'accedeix amb facilitat i depèn de l'educació rebuda l'arribada a aquest més d'hora o més tard.

Piaget considera la intel·ligència com la capacitat del subjecte d'adaptar-se al medi que l'envolta. Aquesta adaptació es produeix de manera dinàmica, gràcies a un doble procés d'adaptació i d'organització:

- Adaptació: situació d'equilibri respecte al medi, al que s'arriba després de difícils processos d'assimilació o captació d'allò exterior i d'acomodació a les diverses situacions que succeeixen.
- Organització: constitueix la cara interna del procés d'adaptació, donat que aquesta sorgeix en la mida que es produeix una organització interna dels elements del medi i del propi subjecte.

Es fonamental que el professorat sàpiga en quin moment cognitiu està el seu alumne per poder plantejar les preguntes i assegurar-se que les pot comprendre, elaborar-les i respondre-les.

2.3.El desenvolupament social

La dimensió social entesa com la personalitat individual en relació als altres, es pot contemplar des de dos perspectives: una de caire psicodinàmic i una altra de vinculació amb el desenvolupament cognitiu. Dins de la psicodinàmica hem d'anomenar Freud que proposa tres etapes bàsiques de desenvolupament: la infància temprana, que arriba fins el cinquè any de vida; el període de latència, que arriba fins als 12-13 anys, i la pubertat.

Fora del camp psicoanalític, Wallon senyalava els passos que el nen/a haurà seguir per deixar de ser un subjecte "amb l'altre" fins arribar a ser un subjecte amb identitat pròpia, capaç de col·laborar amb els altres.

Durant el primer any el nen travessa una etapa emocional on no arriba a distingir entre les emocions que li produeixen els agents físics o les persones.

El joc que executa a partir dels tres anys suposa el primer pas per la col·laboració social. És a partir dels 4 anys quan apareix la imitació de persones pròximes o admirades cosa que suposa ja una expressió de desig d'inserir-se en la vida social.

La sociabilitat egocèntrica es posa a prova amb l'entrada a l'escola (3-4), on es reforça el concepte de grup i on el nen ha de compartir coses i el mateix afecte de qui el rodeja. L'escola doncs, és un important factor de socialització temprana.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

Cap als 8-9 anys Wallon parla del jo polivalent, és a dir, del jo que és a la vegada fill, alumne, membre d'un grup del barri. En aquest moment juguen un paper important les regles de convivència i del joc, que donaran lloc a l'establiment de la consciència moral.

A partir dels 10 anys resulta possible la realització de tasques de grup de manera continuada. És la fase denominada d'integració. Aquest és el moment en què es consoliden els criteris de relació social que es vinculen amb la raça, cultura, etc. de manera que resultarà decisiva la influència educativa, familiar i escolar rebuda. I és en aquest moment que no podem deixar passar per incidir de manera clara en l'educació intercultural.

Cal tenir clares aquestes fases per poder actuar correctament i saber quan l'alumne està preparat per iniciar un diàleg intercultural i sortir-se'n en cert èxit.

2.4.El desenvolupament moral.

L'evolució moral de les persones s'associa a un procés de maduresa pel qual s'aniran aconseguint successives quotes de major autonomia i compromís personal cap als valors morals. Està directament lligat a les experiències socials viscudes i, més concretament, a l'educació.

La teoria del desenvolupament moral de Piaget:

- Un primer estadi anomenat realisme moral, on les regles són absolutitzades i es mostren indiscutibles.
- Un segon moment: on es creu que les normes es poden canviar, és el que denomina relativisme moral

La moral heterònoma o de dependència, provocada per una imposició exterior de la norma, que portaria al seu acatament automàtic o irreflexiu. Aquest tipus de moral es correspon també amb el respecte unilateral entre educador i educant. Pel contrari, la presentació reflexionada de la norma i el respecte mutu senten les bases de la moral autònoma, per la qual es compleixen les normes sense necessitat de l'exterior, per propi convenciment de la seva necessitat i pertinència. La moral autònoma facilita la cooperació social i l'ajuda mútua.

És precisament aquest moment quan l'alumne ja està preparat per iniciar-se en un diàleg intercultural que el porti al desig de conèixer allò que li és aliè però que cada cop està més a prop seu. Fins i tots seu al seu costat. És el professor l'encarregat d'oferir les eines i els recursos per possibilitar aquest coneixement mutu o d'ambdues parts. Nosaltres, el que aquí proposem es que això s'encari des de les dues aules, l'ordinària i la d'acollida, doncs no deixa de ser com la metàfora del món exterior.

La teoria de desenvolupament moral de Kohlberg estableix els següents nivells segons les etapes per assolir la capacitat de raonament:

- Preconvencional. Obediència per temor al càstig/Moral de reciprocitat.
- Convencional. Conformació a les expectatives alienes/ Respecte a l'autoritat social.
- Posconvencional. Valoració de les regles generals acceptades per tots/ Principis ètics universals.

És essencial conèixer en quina etapa està el nostre alumne per poder realitzar amb ell una aprenentatge que li sigui rentable per la seva adquisició de capacitats socials.

2.5.L'autoconcepte com a dimensió personal

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

L'autoconcepte implica una clara distinció entre el jo i el no jo. No apareix fins que el subjecte té capacitat per percebre al món i als altres, com elements separats de si mateix. A partir d'aquest instant podrem iniciar el diàleg intercultural i educar la mirada envers el món.

En un primer moment l'autoconcepte ho estableix el nen en funció d'allò que els altres considerin d'ell. Després si les experiències són bones, es desenvoluparà en funció de les seves pròpies conviccions. L'adolescència portarà una profunda revisió de l'autoconcepte, en funció de la imatge corporal i de les relacions afectives establertes amb els altres. En la joventut es consolidarà la imatge pròpia amb tendència a l'estabilitat.

Segons Shavelson, l'autoconcepte a l'educand en edat escolar es pot dividir en dos parts: l'escolar o acadèmic (comportament corresponent a les diverses àrees acadèmiques), i el no acadèmic (depèn de les relacions amb els iguals i els adults).

De manera general, a un autoconcepte més elevat correspon un rendiment acadèmic alt, i un alt rendiment acadèmic també fa un autoconcepte alt.

Hem definit de manera extremadament ràpida quines son les característiques que ha de presentar el nostre alumne per poder realitzar una intervenció de qualitat i alhora significativa per a iniciar-nos de veritat en el diàleg intercultural . Només així estarem construint un subjecte que es mogui amb comoditat en paradigma de l'educació intercultural.

3. EL CURRÍCULUM ESCOLAR.

3.1 Aspectes conceptuals rellevants per la nostra investigació.

3.1.1. Què és el currículum?

Des de la perspectiva de l'alumne, la definició de currículum s'empra per designar el conjunt de matèries i activitats que cal realitzar per assolir un nivell educatiu. Pel que respecta al professorat, el currículum constitueix l'àmbit acadèmic sobre el qual es materialitza l'actuació professional; i la font de projecció, reflexió i valoració de la professionalitat mateixa.

Hem d'afegir una visió del currículum que sorgeix de l'administració educativa. Llavors el currículum és el conjunt de prescripcions que els centres escolars han de fer per assolir els estadis acadèmics legalment establerts.

3.1.2. Fonaments del currículum.

Una primera fonamentació és de caràcter filosòfic, i fa referència a la determinació dels fins últims que persegueix el currículum, allò que es pretén com bo per l'ésser humà.

Una segona fonamentació està en el context social on es desenvoluparà el currículum, ja que és un producte social i històric. Tota la dimensió social del centre escolar, de l'educand i l'educador es projecta sobre el currículum, determinant el model de societat que es pretén fomentar i que té en els objectius i continguts curriculars la seva concreció notòria. El currículum succeeix en una cultura, un lloc i un temps concret.

El currículum pren així una funció mediatra entre el subjecte i el context social, entre l'educand i la cultura. La societat participa en el currículum en la seva orientació inicial, però també en el control dels resultats. Per tant, aquest currículum haurà de recollir l'educació intercultural de manera significativa i com a element fonamental per la cohesió social.

Els límits de la incidència social en el currículum sempre planteja problemes: la forma de participació dels destinataris directes i indirectes (pares, alumnes), però també s'expressa en la forma d'intervenció política (quan és l'administració educativa la que intervé en nom dels interessos generals). Quan més intervenció política, menys intervenció social.

Però el problema resideix en el nivell d'incidència que l'autoritat política tingui en el currículum. Ens trobem amb prescripcions molt detallades en alguns governs i prescripcions molt genèriques o inexistentes en altres.

Des del Desembre del 1996 el Departament d'Ensenyament de Catalunya va editar la seva primera publicació sobre Educació Intercultural. Són orientacions per al desplegament del currículum on per una banda és justificada la necessitat de marcar unes pautes per a les escoles de Catalunya, ressenyant arguments antropològics, sociològics i legals; i per l'altre unes exemplificacions i recursos per treballar la interculturalitat en les aules.

El currículum intercultural es fonamenta també en els mateixos coneixements científics que integren les diverses àrees i matèries, es tracta d'una fonamentació epistemològica. Aquesta fonamentació s'ha de tenir en compte a l'hora de realitzar la planificació i aplicació concreta del currículum.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

El currículum precisa del coneixement psicològic dels subjectes en el procés d'ensenyament aprenentatge i del coneixement de la naturalesa psicològica dels processos d'aprenentatge. Això és vàlid fins el punt que cal establir una proposta curricular directament vinculada a una teoria psicològica de l'aprenentatge, i així es parla de models curriculars de tipus conductista, cognitivista, social, etc. encara que hi ha més tendència a buscar la combinació de varies teories. Es consideren principis bàsics d'aprenentatge per a tota proposta curricular les següents:

- Es parteix dels estadis evolutius del desenvolupament infantil i adolescent. Es precis conèixer les característiques psicològiques de cada alumne, en especial el seu estil d'aprenentatge, les seves aptituds, interessos, etc. per a poder adaptar el currículum a aquesta realitat.
- El procés d'aprenentatge haurà de ser contemplat en perspectiva constructivista, en el sentit de destacar el seu caràcter actiu, fruit del compromís i la construcció personal, que resulta perfectament compatibles amb la interacció social i adquisició d'aprenentatges específics. Només amb aquesta premissa podrem assegurar la construcció de les noves identitats. Tot això suposa estructurar l'ensenyament de manera que els successius aprenentatges s'impliquin amb els anteriors per a que tots ells cobrin sentit.
- Una tercera fonamentació és la dimensió psicològica del docent, que influirà en l'aplicació del currículum. La fonamentació pedagògica, que recull la corresponent fonamentació teòrica sintetitzadora de l'experiència docent compartida. Dóna resposta als interrogants com què s'ha d'aprendre?, com es confegeix aquest aprenentatge, quan hi ha que organitzar els processos didàctics, on...

"La formació del professorat és la clau real d'una educació intercultural". (Rey, 1986).

- Una quarta fonamentació és la dimensió pedagògica del currículum. Existeix una immensa complexitat del currículum, ja que suposa la síntesi de tot el procés d'ensenyament aprenentatge que es materialitza a l'escola.

La fonamentació pedagògica del currículum es vincula directament amb la professionalització pedagògica en la seva perspectiva docent, en quant determina la seva posada en pràctica des de la perspectiva tècnic-científica, sense oblidar les altres dimensions inherents a la professionalitat: empatia, capacitat d'improvisació, creativitat, etc.

3.1.3. Enfocaments teòrics actuals.

Etimològicament, el mot currículum ens ha arribat a través de l'anglès però procedeix del llatí. Es tracta d'un cultisme sense modificar. El verb "currere" significa córrer, i el substantiu que se'n deriva es refereix a una cursa de carros, l'itinerari o també el mateix espai on es corre. Notem que el mot català curs té el mateix origen etimològic.

Es podria considerar el currículum com a aquell document que planifica l'aprenentatge, incloent-hi objectius, continguts, estratègies metodològiques per dirigir l'aprenentatge i formes d'avaluació o també, com a un conjunt d'experiències d'aprenentatge, incloent-hi tant les activitats que es proporcionen a l'educació formal, com les experiències procedents de l'anomenat currículum ocult o absent.

Però el currículum no és ni pot ser només un simple catàleg. Concebre'l així seria la millor manera de falsejar-lo, de convertir-lo en una cosa inerta, sense vida, inútil per al procés educatiu o fins i tot potser perjudicial.

"Un currículum és la temptativa per comunicar els principis i trets essencials d'un propòsit educatiu, de manera tal que romangui obert a discussió crítica i pugui ser traslladat efectivament a la pràctica" (Stenhouse, L. 1984, 29). Per a aquest autor, el currículum inclou tant la descripció del projecte educatiu com l'anàlisi del que realment succeeix a l'aula. Essent un projecte per experimentar a l'aula, l'aula es pot convertir així en un lloc d'experimentació per millorar els mètodes.

Coll (1986), afirma que:

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

"el currículum és el projecte que presideix les activitats educatives escolars, precisa les seves intencions i proporciona guies d'acció adequades i útils per als professors que tenen la responsabilitat didàctica de la seva execució".

El currículum "és una guia per als encarregats de desenvolupar-lo, un instrument útil per orientar la pràctica pedagògica, un ajut per al professor". (Coll,1986,14). El currículum, com diu Coll, ha de ser una guia del professor, però no ha de limitar la seva acció personal, la seva iniciativa ni la seva responsabilitat. El currículum, com a projecte, no pot preveure com el professor tindrà en compte els factors que intervenen en cada situació concreta en que és durà a terme.

Jackson (1968) va caracteritzar dos tipus de currículum: el preactiu i l'interactiu. El primer constaria de les activitats prèvies necessàries per a definir-lo i el segon seria la mateixa realització implementació en forma de procés didàctic. El primer seria com la planificació d'un viatge mentre que el segon seria la realització del viatge projectat. També Young (1977) presentava el currículum com a fet davant del currículum com a pràctica. Ens interessa més aquest últim pel que té de vida, de realitat. Això sí ben preparat i planificat.

Goodson (1988) arriba a parlar del currículum com a conflicte social. Això només és una petita mostra del que pot representar el currículum. Només cal pensar en la situació que es viu cada vegada que es canvia el pla d'estudis. El canvi curricular és un procés polític. I, a continuació, requereix actuacions tècniques.

El currículum com a procés es pot contemplar des de cinc enfocaments, cadascun d'ells per separat és parcial i incomplet si no es consideren tots els altres.(Gimeno, 1988):

I. Currículum prescrit. Àmbit de les decisions polítiques i administratives, prescriptiu i normatiu. Comprèn el compendi dels continguts legalment ordenats i que apareixen als textos legals, concretament al Butlletí Oficial de l'Estat o al Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya.

II. Currículum dissenyat. Contingut en els llibres o manuals, en el material didàctic. Cada autor i cada editorial transmet uns continguts oficialment programats pel currículum prescrit. Com a material de consum, exerceix una influència real dependent del seu ús.

III: Currículum organitzat. Projectes curriculars de cada centre, elaboració de les programacions pròpies dels centres i departaments. Així com els projectes d'aula, propis de cada professor.

IV. Currículum en acció. Conjunt de les tasques que fan els alumnes i de les quals n'extreuen les pròpies experiències d'aprenentatge. Correspon a la vida de l'aula, del taller o del laboratori. Fins i tot l'estudi individual a casa o a la biblioteca. Sense oblidar les experiències reals.

V. Currículum controlat o avaluat. Tot el que fa referència a les pràctiques de control extern i intern. Aquí s'hi recull tot allò que el professorat exigeix en els exàmens, la manera com es demana i també els criteris de valoració.

Us hem presentat un breu resum dels enfocaments curriculars més actuals que afecten tota la recerca en programació de l'ensenyament, superat ja el punt de vista només purament tècnic.

3.1.4.Principis bàsics per al desenvolupament curricular

Els principis que guien el desenvolupament de la programació curricular segons Zabalza (1986) serien els següents:

I. Principi de realita. Els programes oficials i els més generals han de ser flexibles per donar pes a la riquesa de matisos, a la provisionalitat i, fins i tot aspectes canviants de la programació feta a l'aula i per a l'aula. De seguida ens adonem que dos grups de classe no sempre responen igual, que un mateix tema pot costar més en un grup i no tant en un altre, dependent de variades, i sovint imprevisibles, circumstàncies.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

II. Principi de racionalitat. El currículum juga el paper de guia de la pràctica docent i també de l'activitat de l'alumnat, de manera que un i altre sàpiguen per què fan cada cosa concreta i quin sentit té aquella activitat aïllada respecte al resultat global que es vol obtenir o fins on es vol arribar.

III. Principi de socialitat. Un currículum molt més dinàmic, dialèctic i adaptable a cada situació vol dir no només plantejar-se la naturalesa de les disciplines, les activitats, els plantejaments a desenvolupar, sinó també el seu origen, la dinàmica social que els genera. El currículum es converteix doncs en espai de comunicació-negociació.

IV. Principi de publicitat. A través de la programació curricular es fa explícit el marc d'intencions, el curs previst d'accions, etc . La instrucció es converteix en una activitat pública, reconeguda explícitament, i no pas en alguna cosa oculta i privada.

V. Principi d'intencionalitat. A través del procés de realimentació curricular, a mesura que les dades es van coneixent s'adopten les decisions o bé per integrar-les dins els propòsits, objectius desitjats o per rebutjar-les com a obstacles, perquè així es pugui seguir el camí més adequat.

VI. Principi d'organització o sistematicitat. Tota programació suposa una organització funcional de les parts que formen el currículum. El programa ha de ser variable, ja que cada subjecte, cada escola i cada ambient son diferents, a partir del qual es desenvoluparà la programació introduint-hi les modificacions necessàries per adequar-lo a cada realitat.

VII. Principi de selectivitat. La programació curricular segueix un procés de selecció de continguts i activitats d'entre la gran varietat possible. La selecció ha de tenir les qualitats de valor, oportunitat, coherència i funcionalitat situacional.

VIII. Principi de decisonalitat. L'elaboració curricular suposa un complex procés de presa de decisions per part de la comunitat acadèmica en conjunt o bé per part del propi docent.

3.1.5. Fonts i fonaments del programa.

En el currículum es concreten diversos principis; ideològics, pedagògics, psicopedagògics, que en conjunt mostren l'orientació general del que es pretén. Elaborar una programació curricular suposa traduir aquests principis en normes d'acció en prescripcions educatives, amb la finalitat d'elaborar un instrument útil i eficaç per a la pràctica docent. La fonamentació del programa es trobarà en les quatre fonts següents.

Les fonts són aquelles disciplines que recolzen i fonamenten el currículum. Aquella informació necessària per precisar les intencions, continguts i pla d'acció a seguir en educació.

Tyler es fixa tres principals fonts: sociològica, psicològica i epistemològica; però Cèsar Coll (Coll,1986,16) n'hi afegeix una altra, la pedagògica, adoptada també pel Disseny Curricular Base. Totes quatre aporten informacions necessàries encara que cap no és suficient per si mateixa:

I. La font sociològica permet determinar les formes culturals i continguts, (coneixements, valors, destreses...) l'assimilació de les quals és necessària perquè l'alumne esdevingui membre actiu de la societat i agent de creació cultural. Es refereix sobretot al medi social.

II. La font psicològica aporta informació sobre els processos d'aprenentatge personal de l'alumnat, estudia també les seves necessitats i interessos. (professorat/alumnat).

III. La font epistemològica es basa en l'anàlisi de l'estructura interna dels continguts culturals o científics que s'han d'impartir. Distingeix els continguts principals dels secundaris, selecciona els més valuosos, busca l'estructura interna de les relacions per poder preparar les seqüències ordenades a fi de facilitar l'aprenentatge significatiu. (continguts/cultura, matèria).

IV La font pedagògica aporta nous punts de vista metodològics i ofereix alternatives, però integra també experiències que han tingut èxit. Cosa que exigeix una reflexió sobre l'acció pedagògica realitzada (finalitats/mitjans).

3.1.6. Funcions del currículum i de la programació.

Les funcions del currículum i de la programació es poden agrupar en diversos apartats:

- En primer lloc, serveixen per determinar i fer públics els objectius, definint de manera clara què pretenem. Ajuden per poder decidir que caldrà ensenyar, com i quan. Així com, què i quan avaluar.
- També serveixen per fer de pont entre la teoria i la pràctica, de nexa entre la prescripció i l'execució o sigui, entre les idees i els fets.
- Com a instruments al servei del professorat, han de facilitar-li la feina, tot contribuint al seu millorament continu orientant la seva investigació pràctica. Els programes i plans docents faciliten la interacció entre el professorat, obliguen a coordinar-se amb un llenguatge comú.
- Com a funció d'informació serveixen de referència obligada per a la millora de la qualitat de l'ensenyament. Tots els processos actuals de renovació educativa han començat amb un procés de reforma curricular. També quan volem millorar el nostre ensenyament introduïm reformes en els programes. Alhora que informen l'alumnat i el públic, els nostres programes també ofereixen una visió de la cultura.
- Proporcionen pautes per a l'elaboració de materials didàctics, guies, etc. basats en els continguts i orientacions dels nostres programes.
- La funció de control o verificació dels aprenentatges de l'alumnat porta a terme quan comparem els resultats obtinguts amb els que ens havíem proposat i analitzem les causes de la ineficàcia o fins i tot del possible fracàs abans que no siguin irreversibles.

3.1.7. Nivells de concreció curricular.

Primer nivell ve determinat per l'Administració, elaborat pel Ministeri d'Educació publicat al Butlletí Oficial de l'Estat. Té un caràcter general i prescriptiu. A l'ensenyament no universitari, el Disseny Curricular de Base és el document que respon a aquest primer nivell de concreció s'hi formulen els temes molt generals, un conjunt de prescripcions, suggeriments, orientacions sobre la intencionalitat de l'educació escolar i sobre les estratègies pedagògiques més adequades.

Segon nivell. És particular; són els centres, l'equip docent mitjançant el cap d'estudis qui contextualitzen i precisen els continguts fixats en el Decret de Pla d'estudis general. S'aparta del nivell anterior només en el fet d'adaptar-se millor a la idiosincràsia de cada centre.

Tercer nivell. Ve definit pels Projectes o Plans Docents, programacions realitzades pel professorat o equips docents de la mateixa àrea i Departament, amb l'objecte de dur a terme el procés d'instrucció. És l'últim punt de planificació abans de ser realitzada.

Aquesta programació d'aula s'adapta al grup concret. Conté a més dels objectius i continguts, les activitats ordenades i temporalitzades. Tant els continguts com els objectius han de respondre als principis recollits en els nivells anteriors i ho ha de fer d'una manera finalista.

3.2. Aprendre a aprendre.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

3.2.1. Què val la pena aprendre?

Es refereix als objectius i continguts del currículum. Si l'escola està al servei de la societat, ha de ser aquesta la que determini que s'ha d'ensenyar, encara que també ha d'estar la veu dels professionals.

La insistència en què les metes fixades siguin avaluables és la conseqüència lògica de la necessitat que l'acció pedagògica pugui emetre judicis de valor sobre el nivell d'assoliment curricular dels alumnes, utilitzant tècniques i instruments de diversa índole, sempre d'acord amb la naturalesa dels resultats que es pretén aconseguir.

La polèmica sobre els objectius conductuals de fa unes dècades ja ha quedat minimitzada., perquè en les orientacions i prescripcions curriculars sortides de les administracions educatives s'acostumen a presentar les corrents cognitives i socials com a fonament prioritari de l'aprenentatge escolar.

Els objectius curriculars són la concreció dels fins que pretén aconseguir l'educació escolar. El model curricular espanyol, és qualificat d'obert per part del Ministeri: "per permetre la intervenció de les comunitats autònomes amb competències educatives i la seva adequació a la realitat del context socioeconòmic i cultural de cada centre escolar i a les característiques específiques dels seus alumnes".

Així tenim:

El primer nivell del currículum¹³³ espanyol és l'anomenat Disseny Curricular Base (DCB)¹³⁴ i té caràcter prescriptiu per tots els centres. El DCB elaborat pel Ministeri, és complimentat per les administracions educatives de les respectives Comunitats Autònomes, afegint-lis els continguts que son propis a la seva realitat cultural: llengua, història, literatura.... També componen el DCB els horaris mínims per àrees i matèries, així com tota la normativa referent a l'organització general dels centres i las condicions laborals del professorat.

El segon nivell de concreció del currículum ja és responsabilitat dels centres escolars, cosa que permet contextualitzar-ho a les seves necessitats concretes. És el que anomenem Projecte Curricular del Centre (PCC), que està insertat en el ampli marc del Projecte Educatiu del Centre (PEC). El PCC exigeix del treball conjunt i coordinat de tots els equips docents del centre.

El tercer nivell de concreció que es porta a terme a nivell de l'aula, on cada professor desenvolupa el currículum d'acord amb el grup d'alumnes que té assignat. Es tracta d'allò qualificat com programació d'aula. És precís ajustar el currículum a l'horari escolar, a les prescripcions administratives sobre l'horari de les matèries i als temps necessaris per l'aprenentatge.

Sigui quin sigui el nivell de planificació curricular, resulta necessari estructurar els objectius¹³⁵ d'acord a una taxonomia com a garantia de que no restarà a l'oblit cap dimensió important de l'aprenentatge:

3.2.1.1. Objectius de coneixement:

- D'interiorització.
- D'integració.
- D'innovació

3.2.1.2. Objectius d'habilitats:

- Puntuals
- Processals

133. LOE. LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Cappingulo III. Currículum Articulao 6. Pàg www.mepsyd.es/horizontales/iniciativas/desarrollo-loe.html

134. REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

135. Resaltem aquest objectius, ja que són els que tindrem en compte en la nostra tasca educativa.N. de l'a.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

3.2.1.3.Objectius d'actituds:

- D'autonomia personal
- De compromís social

El continguts curriculars són els elements susceptibles de transmissió i precisen una codificació prèvia. Els continguts curriculars representen una síntesi significativa de la cultura en els diferents àmbits acadèmics, síntesi d'acord amb les necessitats de cada etapa evolutiva dels alumnes. El desafiament que es planteja al professional docent és el de seleccionar els continguts que són més pertinents per cada cas. Criteris per realitzar aquesta selecció són els següents:

Preferir els continguts més pròxims (geogràfics, temporal i d'interès) als més llunyans, per poder comprendre el món immediat.

Donar especial importància als continguts més bàsics, aquells que és forçós dominar per poder assimilar altres ulteriors.

Donar preferència als continguts amb major poder de transmissió, és a dir, aquells que són útils per desenvolupar diverses aptituds i diversos àmbits de coneixements (o matèries escolars).

S'han de seleccionar els continguts tenint present el criteri de perdurabilitat; procurar aquells coneixements que, en principi semblen més consolidats, menys discutibles científicament, encara que no es pot oblidar que tot coneixement científic és sempre provisional.

A l'igual que fem amb els objectius, als continguts li hem d'aplicar alguna taxonomia que faciliti la seva estructuració. Així necessiten algun tipus d'estructuració o organització per fer-los accessibles als alumnes. Existeixen formes diverses d'organització dels continguts, d'acord amb la naturalesa dels mateixos, el nivell educatiu i el tipus d'aprenentatge que es desitgi fomentar:

- **Estructuració disciplinària**, quan els continguts es volen vincular a una matèria escolar entesa com a camp específic del saber i el que es pretén és assolir una coherència interna, especificada en nivells concrets d'aprofundiment.
- **Estructuració interdisciplinària**, quan els continguts apareixen vinculats a matèries acadèmiques diverses, més o menys afins. L'organització entre matèries pròximes, formant blocs més amplis, dona lloc a les "àrees de coneixement": ciències naturals, ciències socials...
- **Estructuració conceptual**, es fonamenta amb la vinculació que poden tenir els conceptes entre sí, representada mitjançant esquemes gràfics de caràcter divers.

3.2.2.Com s'ha d'aprendre.

Aquesta pregunta comporta la correlativa de com ensenyar?. S'insisteix en el caràcter actiu de l'aprenentatge, per garantir que aquest sigui significatiu pel propi subjecte, però també cal destacar la vinculació d'aquesta activitat amb la pertinència dels continguts seleccionats i amb els recursos didàctics que el facin possible. Cada aprenentatge requereix les estratègies didàctiques pertinents; no existeix un únic paradigma explicatiu, sinó que es produeix una acumulació dels mateixos.

En aquest apartat del com aprendre es poden situar els recursos didàctics: aportar els continguts i també instruments que fan possible la realització d'activitats d'ensenyament-aprenentatge. Els recursos plantejegen les seves pròpies exigències del llenguatge i d'ús, tant per part del docent com dels alumnes, de manera que s'ha arribat a dir que el docent actua com una variable independent. Les consideracions que han de ser valorades a l'hora d'escollir els recursos són:

La millora de la qualitat de l'educació escolar passa per la revalorització dels recursos didàctics, en la mesura que puguin substituir la simple transmissió verbal d'informacions per part del docent. D'aquesta manera el professorat queda parcialment alliberat per dedicar-se a les tasques més pròpiament personals com l'orientació, l'ajuda, l'avaluació, la motivació...

L'utilització de recursos didàctics de manera autònoma per part de l'alumne afavoreix la personalització educativa, desenvolupa la seva iniciativa i l'esperit d'independència.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

L'utilització de certs recursos aproxima la vida escolar a la vida social i professional, afavorint així la preparació per la vida adulta.

Per part del docent, la selecció i aplicació de medis didàctics diversos obliga a una planificació ajustada del procés didàctic, amb les conseqüents avantatges que suposa el realitzar una reflexió prèvia que després permetrà efectuar les modificacions que siguin convenientes.

3.2.3. Quan s'ha d'aprendre?

Aquesta pregunta es pot contestar des de diverses perspectives. Una fa referència al temps de maduració de l'alumne, en aquest camp tenim una gran influència sobre educació escolar de Piaget, Wallon, Montessori, que han assenyalat etapes evolutives bàsiques. Però resulta que l'aprenentatge no és el simple resultat de l'acció pedagògica en el moment oportú, sinó que tal moment també s'arriba a produir en un temps o un altre, segons la naturalesa d'aquesta acció pedagògica.

La conclusió general haurà de ser que l'edat cronològica no pot ser l'únic referent per la determinació d'un aprenentatge.

Sense forçar inadecuadament els moments madurats, l'educació escolar haurà d'afavorir l'aprenentatge qualificat com "temprà" i que en molts casos no és més que l'aprenentatge com metodologia diferent que demostra les possibilitats reals dels alumnes.

Posats ja en el procés curricular, la gestió del temps apareix novament com un factor important per l'assoliment dels objectius proposats. Aquest és el moment de distingir entre:

- Temps de tasca, que fa referència al temps que l'alumne dedica al procés d'aprenentatge.
- Temps assignat, que és el temps que en principi concedeix el docent a la tasca programada
- Temps d'aprenentatge acadèmic, que es refereix al temps que l'alumne efectivament dedica a la tasca que ha resultat eficaç

El calendari ve marcat per la normativa legal. El punt crític d'un debat són els períodes vacacionals, en el nostre context molt concentrat a l'època estiuenca. Una altra qüestió és l'horari escolar, la jornada continuada, els autors insisteixen que la jornada única no s'adapta als ritmes biològics. L'administració determina el temps assignat a les diferents àrees del currículum, i al fer-ho es decanta per una determinada opció política i econòmica. El centre ha de decidir com reparteix les hores de les diverses matèries; i és aquí on entra en consideració la Cronobiologia, per evitar fatigues o frustració.

3.2.4. On s'ha d'aprendre.

L' on ens remet al context ambiental en el que es desenvolupa el procés curricular: en l'aula, en altres dependències del centre, en el barri, en la ciutat, en el propi domicili.

L'aula continua tenint sentit per l'assoliment dels aprenentatges més abstractes i per la consolidació de tot tipus d'ells, però també per tenir un contacte amb les realitats llunyanes a través de les possibilitats que ofereix la realitat virtual. I és que al referir-nos a l'aula s'ha d'incloure tot el material que en ella permet aprendre de diverses formes i realitzar un variat tipus d'activitats. Però l'aula no ho és tot, el món de fora ha de formar part integrada del mateix aprenentatge escolar: museus, parcs, edificis, auditoris...

Nosaltres volem introduir les sales de cinema com a centre d'aprenentatge.

3.2.5. Com fer l'avaluació.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

L'avaluació és una fase consubstancial de la planificació curricular, però no és l'objectiu principal del procés, sinó l'element que permet el control i l'optimització del mateix. S'avalua com a garantia de qualitat del currículum. Les situacions d'avaluació han d'estar inserides en el procés curricular i els seus resultats han de servir per reconduir les situacions d'aprenentatge. Les tècniques d'avaluació són diverses, de manera que el professorat ha d'emprar aquella que en cada moment sigui la més adequada per una concepció personalitzada i crítica de l'aprenentatge

L'avaluació ha de poder discriminar entre objectius d'assoliment mínim i comú per tots els alumnes i objectius optatius. En perspectiva administrativa, la no superació dels primers suposa una qualificació acadèmica insuficient. Les situacions d'avaluació no han de convertir-se en situacions de conflicte ni d'angoixa pels alumnes. Les situacions d'avaluació hauran de ser lo més properes possible a les situacions d'ús normal de coneixements. L'avaluació ha de contemplar l'actuació col·laborativa quan aquesta forma part del mateix procés d'aprenentatge. L'avaluació ha de proporcionar retroalimentació, tant pel professor com a l'alumne, de manera que ambdós puguin reconduir el procés si els hi és necessari.

Tot procés d'avaluació inclou tres fases d'actuació:

- Obtenció de la informació necessària: requereix tècniques i instruments apropiats:
- Observació dels subjectes, processos o productes objecte d'avaluació
- Aplicació de proves específiques, escrites, orals, de manipulació, etc. entrevistes, guiades o no, individuals o col·lectives, descriptives o projectives, que permetin el coneixement d'opinions, actituds i creences individuals o col·lectives

Autoavaluació: l'alumne s'avalua ell mateix, es requereix una gran maduresa per part de l'alumne. De manera general, l'avaluació curricular avarca tres fases: l'avaluació inicial, que inclou l'avaluació del context i la mateixa planificació curricular; l'avaluació del procés; i l'avaluació dels resultats. Es pot citar l'informe Delors on es diu: "s'ha d'instaurar un dispositiu d'avaluació objectiu i públic, per què l'opinió sigui capaç de captar la situació del sistema educatiu i el seu impacte a la resta de la societat".

3.3.El currículum ocult.

Tot el que s'ha dit fins ara feia referència al currículum explícit o manifest, aquell que es fa públic. El currículum ocult explica aquells resultats no previstos. Sota el nom de currículum ocult pot amagar-se tant aspectes educatius sobre els quals no incideix directament la institució escola, com aspectes socials que procedeixen de l'entorn immediat.

Jackson (2003) 136 denomina el currículum ocult com: "Designar el conjunt de sistemes de recompensa i poder que existeix en el grup escolar, pel qual els alumnes aprenen a conformar els seus valors socials d'acord amb la normativa i jerarquia existents". És a dir, el currículum ocult s'acostuma a referir a la conformació de la ideologia social, més que a l'adquisició de coneixements i destreses no contemplades en la planificació curricular acadèmica. Apareix com un reforçador de les normes bàsiques socials, incideix en els subjectes de manera inconscient, i fa del pensament del professor una expressió de la necessitat de congruència personal en l'actuació professional.

Mitjançant l'observació poden realitzar-se anàlisis microsocials, per exemple, de l'aula. Fa falta observar allò que queda ocult, què fan i diuen els educadors a les aules que no és intencionat i que pot anar d'acord o no amb el que expliciten que fan, verbalment o per escrit. Pretén posar a la llum pràctiques tant dels educadors com de la institució on treballen. Es fixa en les conductes no explicitades ni a nivell verbal, a l'entrevista, ni el que està escrit, sinó en la interacció quotidiana, ja que les actituds poden ser diferents de les explicitades: com i de quina manera pretenen que els alumnes aprenguin, a nivell verbal i no verbal actituds relacionades amb l'educació intercultural.

Observant la vida a l'aula es pot analitzar el currículum ocult en les pràctiques docents reals. Podríem dir que el currículum ocult és el conjunt d'elements de l'ambient escolar que no formen part del currículum oficial i explícit però que contribueixen de forma implícita als aprenentatges socials rellevats. El configuren tots els aspectes de l'aprenentatge no intencionals resultants d'elements presents en l'àmbit escolar.

136. La vida moral en la escuela. Jackson, Philip W.; Boostrom, Robert E. i Hansen, David T. (2003)

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

Aspectes com les característiques estructurals de la classe i la vida a l'aula, les relacions d'autoritat, l'organització espacial, la distribució del temps, els patrons de recompensa i càstig, transmeten codis culturals igual que el contingut explícit, com els llibres de text, la normativa, l'ideari i el projecte educatiu.

Ocult s'entén respecte a aquests continguts explícits, respecte als elements visibles, són ocults per no explicats. Els efectes d'aquest currículum ocult poden ser desitjables o indesitjables, pot haver-hi discrepància entre el que és ocult i el que és visible. El que és ocult es correlacional sovint amb el no desitjable, ja que les pràctiques desitjables s'incorporen a allò que s'ha manifestat per la institució escolar. Per exemple, es poden estar transmetent implícitament actituds, valors i orientacions, que fomentin el conformisme, l'obediència, la competitivitat, l'individualisme, la jerarquia social, la subordinació, el sexisme, el racisme, etc., encara que no es pretengui explícitament. No sempre s'ensenya realment el que es pretén ensenyar. D'altra banda, una part del missatge del currículum ocult és que el que no es transmet a l'escola no mereix ser après. En la mesura que aquestes pràctiques actuen i no són desitjables posant a la llum aquests aspectes del currículum ocult es poden escollir estratègies diferents per a neutralitzar-les.

4. L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT: L'EDUCACIÓ PERSONALITZADA¹³⁷.

La personalització educativa suposa l'atenció a tots els alumnes en funció de les seves característiques pròpies, siguin de tipus físic, aptitudinal o social.

Una escola oberta a la diversitat haurà de realitzar les adaptacions curriculars pertinents, l'atenció escolar a les diferències grupals i personals requeriran en primer terme, un currículum obert i una organització flexible. També es necessitarà recursos humans i materials.

4.1. Les diferències aptitudinals davant l'educació.

Els alumnes amb necessitats educatives especials es solen agrupar en tres grups: causes d'origen físic, intel·lectual i caracterial. Però s'ha d'evitar que una etiqueta condicioni les expectatives de l'aprenentatge.

4.2. Atenció als alumnes discapacitats.

L'atenció curricular individualitzada s'haurà de contemplar amb el foment de la interdependència entre tots els alumnes de l'aula i del centre per aconseguir els objectius socials que justifiquen la integració.

4.3. Atenció als alumnes sobredotats.

La sobredotació mostra evidència d'alta capacitat intel·lectual, artística, capacitat de lideratge o en camps acadèmics específics i que requereix serveis o activitats no previstos habitualment per l'escola, en ordre a desenvolupar plenament les seves capacitats.

Característiques comuns de la sobredotació en un àmbit són: Curiositat desenvolupada en el camp de sobredotació. Capacitat d'organitzar significativament informacions diverses. Ràpida en l'aprenentatge. Capacitat de planificació de les activitats. Sentit de la realitat.

4.4. Les diferències de gènere davant l'educació

La coeducació és una manifestació expressa de la igualtat d'oportunitats. En principi el gènere se'ns presenta com una variable més a l'hora de tenir en compte la personalització educativa. Les diferències observades en els gèneres depenen en gran mesura de l'edat, nivell social i context cultural, cosa que demostra que estan en relació amb el paper que se'ls hi ha atorgat en cada comunitat, així com amb les expectatives que tingui la mateixa escola al respecte. Conseqüentment, es constaten diferències de tipus biològic, psicològic i social entre els gèneres però amb l'advertiment que moltes d'elles es consideren més fruit de la cultura que d'origen genètic.

137. Fem cinc cèntims de les diferents situacions d'atenció a la diversitat, per poder entendre millor la que a nosaltres ens pertoca.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

En la perspectiva biològica: els mascles són més agressius que les dones i aquesta agressivitat es manifesta ja des dels primers anys. La dona es caracteritza per una acceleració en el desenvolupament, assolint la maduresa física i per analogia, se li ha vinculat una major acceleració en la maduresa mental.

En quant a les aptituds: superioritat femenina en allò que es refereix a les habilitats verbals i la capacitat d'intuïció. Els homes destaquen més en la percepció i orientació espacial, així com en habilitats mecàniques (grans moviments).

En el terreny de la relació social: incloent aquí la comunicació lingüística, els nens prefereixen els jocs competitius, mentre que les nenes tenen més tendència a establir relacions d'intimitat entre iguals.

L'avantatge dels nens en matemàtiques, física i tecnologia, i de les nenes en llenguatge, ciències socials... Però estudis recents sobre rendiments en l'aplicació experimental de la nova secundària en Espanya, han demostrat l'avantatge de les dones en totes les matèries. Tot sembla indicar que l'estructura i funcionament del sistema educatiu planteja majors problemes d'adaptació pels varons adolescents que es materialitza massa sovint en aspectes de relacions socials.

4.5.Coeducació i educació sexual

La coeducació ha estat l'expressió manifesta del desig de promoure la igualtat dels dos gèneres davant la vida social, partint del principi que la formació en contacte afavoreix el mutu coneixement i respecte, evitant-se així possibles discriminacions posteriors.

L'educació sexual es presenta vinculada amb la coeducació, l'educació sexual ha de ser plantejada en l'escola d'acord amb dos principis: la interdisciplinarietat i la graduació. Pel principi de graduació es farà l'educació sexual atenent a les necessitats específiques de cada etapa evolutiva,

L'educació sexual ha de passar paulativament de la informació biològica a les conseqüències psíquiques, socials i morals, sempre adaptant-se a la comprensió dels alumnes i prevenint anticipadament els problemes. No és finalitat de l'educació sexual l'eliminació de tots els "tabús" sexuals, en tot cas l'educació ha de plantejar-se què significa el trencar tabús i què principis poden arribar a substituir-los.

És molt important saber com hem d'encarar aquesta educació quan a les nostres aules tindrem alumnes procedents d'altres cultures on aquest tema representarà un tabú o estarà tractat amb unes altres connotacions.

4.6.Estils d'aprenentatge.

Els estils d'aprenentatge es coneixen com característiques bipolars, respecte a les quals els subjectes es situarien més o menys pròxims a un dels extrems:

- Reflexibilitat-impulsivitat. Un subjecte es situa més pròxim a un o a l'altre segons el temps que trigui en emetre una resposta o hipòtesi de solució a un problema. Per mesurar l'estil d'aprenentatge segons aquest criteri s'utilitza el test Matching Familiar Figures Test (MFFT) de J. Kagan, que consisteix en buscar la parella idèntica d'una figura entre una sèrie de molt semblants.
- Dependència-independència de camp. Senyala que la percepció dels dependents de camp es caracteritza per ser global i difosa, mentre que els independents de camp tenen una percepció analítica i es veuen menys condicionats pel context general.
- Pensament convergent-pensament divergent. Per a Guilford, el pensament divergent apareix dintre de les denominades "operacions mentals". Es tracta d'un tret que diferencia als subjectes en funció de les seves diferències per les situacions més conegudes o bé per allò novedós o imprevist. El subjecte de pensament divergent és més creatiu i se'ls associa les característiques d'influència i flexibilitat.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

- Aproximació dura-aproximació tova. Es deu a S.Papert, creador del llenguatge informàtic LOGO. Aquest autor assenyala que els subjectes actuen d'acord a dos estils cognitius principals: aquell que utilitza la planificació i organització i que qualifica de "dur", i aquell comportament menys planificat, o "tou".

4.7.Les diferències culturals davant l'educació.

El context cultural és la segona font de diversitat a la que ha d'atendre l'educació. La interculturalitat fa referència a una relació de reciprocitat entre les cultures en contacte, mentre que la multiculturalitat es refereix a una situació de fet en el nostre context, l'existència de diversitat cultural. Per això en l'àmbit pedagògic s'acostuma a utilitzar la primera. L'educació intercultural es planteja en la doble perspectiva de respecte per una part i actuació per l'altre.

La interculturalitat escolar demanda del mínim coneixement de les cultures presents que desemboquen en un respecte mutu, així com l'estratègia pedagògica de partir de la pròpia identitat cultural dels alumnes minoritaris per aproximar-se a la cultura majoritària.

Un altre aspecte que convé tenir present és l'exigència que tots els alumnes han de ser educats en la interculturalitat i no solament els que pertanyen a cultures minoritàries (així s'indica en el llibre verd de la dimensió europea de l'educació).

A tall de resum, hem considerat important fer cinc cèntims sobre atenció a la diversitat en els nostres centres ja que constitueixen elements i factors que s'han de conèixer, ja que tindran molt a dir en una educació pel diàleg intercultural.

5.L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL EN EL PROJECTE EDUCATIU I EN EL PROJECTE CURRICULAR DELS CENTRES ESCOLARS.

Donat que el projecte anomenat Projecte Educatiu del Centre (PEC) és l'expressió del conjunt de valors, principis i estratègies de caràcter general que regeixen l'actuació pedagògica en un centre determinat, en ell haurà d'estar reflexat el pluralisme cultural i el seu tractament. El PEC ha de marcar les estratègies generals d'acció, el procés a seguir, l'ordre de prioritats en les diverses metes proposades.

És evident que les respostes que han de donar dependran de la realitat concreta de cada centre. L'estudi previ de cada realitat serà un requisit imprescindible, així com la valoració dels recursos disponibles, humans i materials. Alguns principis pedagògics que podrien figurar en el PEC són:

El centre tindrà com a principi el respecte a la diversitat ideològica, cultural, religiosa..., expressades a través dels diversos membres de la comunitat escolar

Als alumnes procedents de l'estranger se'ls acollirà en principi considerant la seva realitat sociofamiliar, per a passar progressivament al coneixement de la cultura pròpia del país. (Aula d'acollida i aula ordinària).

El centre avaluarà als alumnes d'acord amb la seva cultura d'origen i el període transcorregut des de la seva incorporació a la comunitat escolar del país. Per aquells alumnes que presentin especials dificultats d'adaptació es programaran activitats específiques de recuperació.

En el menjador no es forçarà als alumnes a vulnerar amb el menjar preceptes religiosos. Els menús tindran sempre present l'alternativa per tots els alumnes.

El Projecte Curricular del Centre incorporarà les propostes pedagògiques que tinguin en compte la diversitat i hagi determinat l'administració educativa, però fàcilment es podrà advertir que aquestes soles resulten insuficients, per quant en els objectius i continguts bàsics ha primat la referència a la cultura majoritària, sense excessiva preocupació per les minories culturals.

De la proposta negociada podrà sortir una seqüència d'objectius a assolir en cada cas i, sobre tot, la consideració de continguts i activitats que podran ser comuns per donar continuïtat als objectius més actitudinals respecte a la interculturalitat: cooperació, respecte mutu, acceptació de la diferència, diàleg...

5.1. La diversitat lingüística com a expressió de la diversitat cultural

La diversitat cultural té en la diversitat lingüística la seva manifestació més concreta. El domini de més d'una llengua (bilingüisme o polilingüisme) es presenta en aquests moments com una necessitat per la comunicació entre grups i cultures diferents, en el currículum es pretén el domini de diferents llengües.

Per exemple en Euskadi existeixen tres models lingüístics en el sistema escolar: escoles d'ensenyament en castellà (model A), escoles on s'empra castellà i euskera (model B), i escoles on s'ensenyava en euskera (model C).

Des de l'estricta plantejament pedagògic, l'escola haurà de resoldre les situacions de confluència lingüística tenint en compte els principis bàsics següents:

El polilingüisme no afecta al desenvolupament de les capacitats dels alumnes, ans al contrari.

Quan la llengua escolar no coincideix amb la familiar serà precís determinar l'estratègia metodològica adequada en cada cas. S'inclou en el tractament de la diversitat cultural al PEC.

És precís un domini lingüístic mínim en la pròpia llengua per iniciar l'aprenentatge d'una segona, perquè es produeix una interdependència entre les llengües objecte d'aprenentatge

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

L'aprenentatge de la lecto-escriptura en una llengua requereix del domini oral previ de la mateixa, amb la qual cosa l'aprenentatge adquireix significat per l'alumne.

Es pot iniciar amb èxit l'escolarització en una llengua no familiar quan la llengua escolar té prestigi, la actitud familiar és positiva i l'alumne no té dèficits aptitudinals importants

El bilingüisme no és per si sol font de fracàs escolar; són els factors sociofamiliars els més determinants al respecte.

5.2. Què hem d'educar?

5.2.1. Educació intel·lectual.

5.2.1.1. Què és l'educació intel·lectual?

S'ha considerat com a instrucció, no només la possessió de coneixements sinó també l'habilitat per adquirir-los, emprar-los i valorar-los críticament.

5.2.1.2. Objectius de l'educació intel·lectual.

Els objectius pedagògics fonamentals s'il·lustren amb textos legals d'aplicació de la Reforma:

- Coneixements bàsics, actualitzats segons la cultura vigent.
- Domini de les tècniques de recerca, selecció i organització de la informació.
- Domini de les tècniques d'identificació i de resolució de problemes.
- Adquisició de l'hàbit d'auto-aprenentatge, que faci de la formació una activitat permanent.
- Desenvolupament de la capacitat crítica de la realitat, que permeti prendre decisions personals.
- Comprensió dels temps actuals (educació Intercultural) i de la nostra integració al mercat europeu.

5.2.1.3. Estratègies per l'educació intel·lectual.

L'aprenentatge dels coneixements bàsics, propis de la cultura vigent: primer captar l'atenció dels alumnes amb l'ús de tècniques audiovisuals... i el pas següent és garantir l'assimilació i permanència, mitjançant tècniques de repetició, l'organització dels conceptes en estructures lògiques (mapes conceptuals, esquemes..) i aplicar estratègies d'evocació, de recuperació de la informació, la qual cosa demana una avaluació continuada. L'adquisició d'hàbits de recerca i d'organització de la informació es fomenta mitjançant metodologies d'ensenyament en les quals l'alumne ha de buscar per ell mateix les informacions en fonts diverses.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

La capacitat d'identificació i de resolució de problemes. Fases:

- Identificació clara i detallada del problema: que suposa esperit de curiositat i capacitat de síntesi, la fomenta l'acció d'interrogar-se sobre la realitat.
- La generació d'opcions suposa recórrer als coneixements estructurats. Aquí entra en joc la capacitat d'anàlisi per valorar la viabilitat de cada opció..
- La selecció d'una opció ens remet a la presa de decisions.
- L'aplicació i control de l'opció demana hàbits de sistematització, rigor i autoavaluació en l'activitat.
- Finalment, l'eficàcia i eficiència suposa tenir sempre perfilats objectius clars per aconseguir objectivitat en els judicis sobre les accions.
- L'hàbit d'autoaprenentatge es vincula directament a l'aprendre a aprendre.
- La capacitat crítica és expressió de maduresa intel·lectual. Aplicació d'estratègies d'anàlisi de la realitat. Nosaltres ho farem a través de l'educació audiovisual i més concretament mitjançant el cinema.
- Afegim la comprensió de la realitat social actual. Aplicació dels coneixements a la vida quotidiana.

5.2.1.4.Avaluació.

Per avaluar l'aspecte bàsic de l'educació, l'objectiu de resoldre problemes intel·lectuals caldrà analitzar els processos cognoscitius emprats durant l'aprenentatge, mitjançant l'observació, la demanda de justificació de les actuacions concretes, la petició de representació gràfica del procés seguit, etc. Pel que fa als resultats finals, cal plantejar proves obertes, que l'alumne hagi de resoldre.

L'avaluació dels objectius intel·lectuals ha de permetre diagnosticar els possibles dèficits que hauran de ser compensats per aconseguir els dominis complets.

5.2.2.Educació física¹³⁸

5.2.2.1.Què és l'educació física?

Entenem per educació física el conjunt d'exercicis motors, sota la forma de gimnàstica, joc i esports, que es realitzen segons uns criteris pedagògics, justificats en base als valors educatius i als criteris tècnics i científics.

5.2.2.2.Objectius de l'educació física.

La reforma educativa recull la revalorització del paper de l'activitat física en l'educació escolar.

¹³⁸. Fem cinc cèntims d'aquesta àrea curricular ja que es important conèixer continguts i objectius, doncs tanmateix els nostres alumnes novinguts els haurem d'educar també en aquesta àrea.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

Globalment, l'educació física pretén objectius que contribueixen a la maduració psicobiològica així com a l'adquisició de determinats valors que guarden relació no solament amb el propi cos sinó també amb el medi físic i social que envolta al subjecte.

Cal entendre d'aquesta manera que la proposta curricular del Departament de l'Ensenyament quan estableix que l'educació física "ha d'encaminar-se a la consecució de finalitats utilitàries, higièniques i ètiques que es concreten en el coneixement corporal, el domini de l'acció motriu en l'espai, i la implicació de cadascú en les relacions afectives que s'estableixen entorn l'activitat física.

El nivell secundari afegirà als objectius anteriors al coneixement de les activitats físiques sobre l'organisme, a més de potenciar el rendiment en les diverses qualitats físiques bàsiques. El joc té una doble finalitat: canalització de les pròpies energies i preparació per la vida social posterior. Els jocs compartits són factors de socialització.

Objectius generals de l'educació física:

- Coneixement i domini del propi cos.
- Adquisició d'hàbits higiènics.
- Hàbits de participació en activitats físiques respectant les normes, quan són reglades.
- Compromís personal vers els valors que defineixen l'esperit esportiu.
- Coneixement tècnic de la pràctica esportiva.
- Coneixement de la incidència de l'activitat física sobre l'organisme la ment.

5.2.2.3.Estratègies metodològiques

Donar informacions de tipus anatòmic, fisiològic, higiènic, psicològic. L'apartat de l'anàlisi és complicat, suposa la revisió permanent de l'activitat desenvolupada (individual o en equip) per aconseguir una millora constant, una potenciació de les actuacions, i és aquí on s'ha de fomentar la dimensió positiva de competitivitat. L'apartat valoratiu, on el professor d'educació física és l'educador, en el sentit més ampli del terme, ha d'ensenyar el paper de model moral i en conseqüència l'educació intercultural. Les accions, paraules i actituds del professor han de ser fidels expressions dels valors que hem vinculat a la pràctica esportiva.

5.2.2.4.Avaluació

Es tindran en compte els progressos realitzats en l'aprenentatge dels continguts establerts en cada cicle de forma global, partint de la situació inicial dels alumnes i atenent a la diversitat de ritmes d'aprenentatge. L'avaluació de l'educació física s'haurà de fer mitjançant l'observació directe de l'activitat realitzada. La qualificació, però, haurà de tenir present la capacitat pròpia de cada alumne pel que fa als moviments físics. L'avaluació s'haurà de centrar en l'esforç realitzat i en les actituds manifestades en l'actuació quotidiana.

5.2.3. Educació Sexual

5.2.3.1.Què és l'educació sexual?

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

L'educació sexual suposa proporcionar els coneixements necessaris per interpretar una realitat objectiva i fomentar l'adquisició d'actituds i valors envers un model sexual de persona i societat.

5.2.3.2.Objectius de l'educació sexual

Les referències a l'educació sexual a la LOGSE són pràcticament inexistents. Una correcta proposta del tractament de l'educació sexual en el marc escolar, hauria d'incloure:

- Conèixer l'autonomia i funcionament dels òrgans sexuals.
- Conèixer el procés de la reproducció humana, tant des del punt de vista físic, com dels canvis psíquics que es produeixen en la dona.
- Conèixer els canvis físics i psíquics que suposen l'arribada a la pubertat.
- Assumir la pròpia sexualitat.
- Comprendre la importància de l'afectivitat en les relacions sexuals, així com les implicacions socials i morals que comporten.
- Adquirir hàbits i normes de comportament que suposin un tractament igualitari envers les persones de l'altre sexe.
- Conèixer les malalties de transmissió sexual, especialment la SIDA i les mesures de prevenció.
- Conèixer els diferents mètodes anticonceptius.
- Conèixer i comprendre el fenomen de l'avortament a partir de les diferents postures ètiques.
- Tenir actituds d'acceptació i de tolerància envers les minories sexuals i les diferents concepcions de la sexualitat segons cultures i procedències geogràfiques diverses.
- Desenvolupar una capacitat de crítica envers l'anomenada sexualitat de consum.

5.2.3.3.Estratègies metodològiques

Com a norma general tots els temes són abordables en les diferents matèries, el que varia és el nivell d'aprofundiment. El tractament és preferible que sigui d'aire interdisciplinari. Cal que participi tot el professorat del centre escolar, coordinació. La col·laboració entre pares i professors es veu totalment imprescindible de tal forma que el programa que es dugui a terme ha d'aconseguir el màxim de consens possible. Ha de ser un marc coeducatiu, de respecte i d'igualtat entre sexes.

Passem a anomenar les principals estratègies metodològiques:

- El fet que l'objecte d'estudi sigui el propi cos i els dels altres facilita l'aprenentatge des de les primeres edats, ja que es tracta d'un coneixement proper i d'implicacions personals. Podem utilitzar filmacions...
- L'adquisició d'hàbits d'higiene corporal pressuposa tenir una actitud de cura envers el propi cos, inclosos els òrgans sexuals. Caldrà explicar amb claredat com fer-ho i predisposar a l'alumne a l'acció present i futura.
- Els objectius de tipus actitudinals, els pares, mares professors es convertiran en paradigmes referencials dels alumnes; convé que ambdós sexes estiguin representats en proporció semblant en el professorat al llarg de la vida escolar dels alumnes.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

- Els objectius vinculats a la valoració crítica de l'ús que la publicitat a la societat de consum fa de la sexualitat s'hauran de vincular en l'anàlisi de continguts d'anuncis, programes...
- Informacions sobre la prevenció de malalties.

5.2.3.4.Avaluació

L'avaluació de l'educació sexual té bàsicament dues vessants: per una banda establir si s'ha aconseguit l'adquisició d'uns determinats coneixements pertanyents a diferents disciplines i que a més són tractats de forma interdisciplinari. D'altra banda, determinar si els alumnes han incorporat a la seva vida diària les aptituds envers la sexualitat que hem presentat com a positives.

Per avaluar aquests objectius es poden utilitzar l'elaboració de treballs de recopilació d'informació per part de l'alumne i l'aplicació de tècniques d'observació sistemàtica.

5.2.4. L'educació moral

5.2.4.1.Què és l'educació moral?

En primer lloc s'ha de fer una distinció entre educació moral i educació per/en valors. La primera forma part de la segona perquè els valors no es redueixen als valors morals. A més de valors morals hi ha valors ètics, jurídics, cívics... Entenem l'educació moral com una pel desenvolupament o pel raonament moral de l'individu. En aquesta primera concepció, la moralitat és una finalitat del procés educatiu. Una segona perspectiva permet copsar l'educació moral com una educació tècnicament moral. Aquí la moralitat no es situa en les finalitats de l'acció educativa, sinó en els mitjans. I una tercera explicació, l'educació moral significa educació en l'encontre moral. La moralitat rau en la mateixa relació antropològica i social.

En definitiva, entenem per educació moral, aquella educació que tendeix a assolir determinats comportaments i raonaments en els educands que poden ser qualificats de moral. Es pot qualificar de moral un raonament si aconsegueix les següents condicions: és altruista, estableix una relació d'empatia, és deontològica i, fonamentalment universal.

5.2.4.2.Objectius de l'educació moral

En el preàmbul de la LOGSE manifesta els valors que han de presidir en el nou projecte educatiu: la crítica, la llibertat, la tolerància i la solidaritat.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

Els objectius generals de l'educació moral són:

- Adquirir hàbits de convivència social, fonamentats en els valors de llibertat i col·laboració.
- Mantenir una actitud de respecte envers els altres, la seva personalitat i creences.
- Respectar les lleis i normes socials, sense que això exclouï la possibilitat de crítica.
- Vincular-se lliurement a una escala de valors, que sigui fonamentació dels comportaments morals.

De manera global podem dir que l'educació moral pretén la consolidació d'un judici moral que sigui guia de la conducta habitual del subjecte en tot allò que té conseqüències morals. Assumir fermament uns valors morals, com a guia de les actituds consolidades que han de portar al compliment de les normes conductuals.

5.2.4.3. Estratègies metodològiques

Facilitar la informació per elaborar els judicis morals:

- Observació de situacions que són reflexa dels valors imperants en la societat.
- Diàleg per contrastar les pròpies opinions amb les dels altres.
- Provocar la presa de decisions i la conseqüent responsabilitat.
- Facilitar la participació en l'elaboració de normes de conducta.
- Crear un clima de llibertat, de confiança que permeti les interaccions personals i la llibertat d'expressió.
- Organitzar situacions escolars on s'hagi d'aplicar els valors propis del projecte moral: cooperació, respecte...
- Proporcionar l'ajut personalitzat perquè cada alumne arribi a la consolidació de la maduresa moral.
- Exemple del professorat.
- Bibliografia especialitzada.
- Discussió de dilemes morals: consisteix en oferir un problema moral i a l'aula es discuteix el dilema a partir d'una sèrie de qüestions que proposa el docent.
- El joc de papers: també conegut com role-playing. Es tracte d'escenificar una peça teatral identificant-se amb la posició moral dels personatges que s'interpreten.

5.2.4.4. Avaluació

L'observació del comportament de l'alumne vers sí mateix i vers els altres. Aquesta observació s'haurà de dur a terme en situacions molt diverses, moments de joc, de treball en grup, de convivència social. També l'observació de l'alumne en situacions de treball individualitzat, per constatar el grau de perseverança en el treball, l'esperit de superació...

També es pot avaluar mitjançant tècniques projectives, com qüestionaris situacions, anàlisi de casos...

5.2.5.L'Educació Artística

5.2.5.1.Què és l'educació artística?

Les manifestacions artístiques tenen una presència constant en l'entorn i en la vida de les persones i esdevenen espais de relació en els quals flueixen experiències, significats, emocions, idees i pensaments. L'àrea d'educació artística de l'educació primària pretén desenvolupar en les nenes i els nens la percepció i l'expressió estètica amb l'objectiu que adquireixin una formació que els permeti comprendre els mons artístics i culturals, i de manera molt especial els del seu entorn més proper i els d'altres pobles, i participar-hi.

L'educació artística afavoreix l'estructuració del pensament de l'alumnat en tant que analitza la realitat, ajuda a comprendre i respondre, a sentir i a distingir, a pensar i a construir. L'aprenentatge de l'art i a través de l'art, genera coneixement i transferència a altres situacions i contextos tot desenvolupant un pensament crític, obert i flexible.

L'educació artística també té una gran rellevància des de la perspectiva social i cultural, ja que les manifestacions artístiques no tan sols són generadores d'espais de coneixement sinó també d'espais d'experiència dins l'entorn proper (centre escolar, barri, poble, ciutat...) i de diàleg amb d'altres manifestacions artístiques i culturals del món.

5.2.5.2.Objectius de l'educació artística.

Fent una síntesi dels objectius corresponents als diferents nivells del sistema educatiu, podríem proposar com a objectius generals de l'educació artística els següents:

- Desenvolupar l'expressió personal mitjançant els llenguatges musicals i plàstics.
- Adquirir una "alfabetització estètica" que permeti interpretar les diverses manifestacions artístiques passades i presents.
- Fomentar la capacitat creativa, realitzant productes de naturalesa artística.
- Respectar les realitzacions artístiques, com a expressió que són d'inquietuds personals i de manifestacions culturals col·lectives.
- Vincular els processos i productes artístics amb el conjunt de l'activitat curricular.
- Donar a l'art en el seu conjunt un lloc de rellevància en la formació personal i en el temps d'oci

5.2.5.3. Estratègies metodològiques.

- Informacions sobre tècniques, instruments i codis lingüístics de les diferents manifestacions artístiques.
- Pràctica de les tècniques en qüestió, emprant materials diversos.
- Ambient fomentador de l'expressió personal i col·lectiva, que permeti el respecte i la sensibilitat d'acceptació.
- Contacte amb realitzacions artístiques.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

- Aplicació de els anàlisis personals i col·lectives a realitzacions artístiques; incloent-hi els mitjans audiovisual
- Avaluació.

5.2.6.4.L'avaluació

Haurà de ser bàsicament de processo més que de productes. Caldrà valorar les capacitats espontànies de cada alumne en concret per poder personalitzar les expectatives vers cadascun d'ells. Seguiment acurat dels processos comprensius i expressius desenvolupats pels alumnes.

Caldrà evitar la competència sistemàtica entre els productes acabats dels alumnes, s'ha de fomentar la competitivitat d'un mateix per superar-se.

5.2.6.L'Educació Intercultural.

5.2.6.1.Què és l'educació Intercultural?

L'educació intercultural ha de permetre una concepció bàsica global, que passaria per capacitar els educands per desenvolupar en el seu propi context cultural sense discriminacions, alhora que estarien preparats per comprendre i respectar les altres cultures amb les quals tindran relacions immediates i previsibles. Si dels subjectes passem al marc social, haurem de parlar de la igualtat d'oportunitats per a tots els membres de la comunitat, especialment si es tracta de grups socials minoritaris.

5.2.6.2.Objectius de l'educació Intercultural

Hi ha objectius en l'ordre cognoscitiu, aplicatiu i actitudinal. L'educació intercultural no ha de ser un obstacle per assumir plenament els valors de la pròpia cultura, de la mateixa manera que l'acceptació d'un pluralisme ideològic en la societat democràtica no ha d'impedir l'adhesió ferma a un dels corrents existents.

5.2.6.3.Estratègies metodològiques.

Les estratègies metodològiques de tipus informatiu seran les més oportunes per aconseguir la coneixença de la diversitat cultural. Caldrà fomentar la convivència entre persones i grups diversos. La convivència quotidiana es fa possible quan es dona un autèntic pluralisme intraescolar. S'utilitzaran també llibres de text, audiovisuals... No caldrà insistir que l'inter-culturalisme és una fita de caràcter institucional, que s'ha de veure reflectida des del projecte pedagògic del centre fins a la pràctica habitual de la docència.

5.2.6.4.Avaluació

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

L'observació sistemàtica que donarà al professor indicacions prou fiables per poder jutjar el grau d'assoliment dels valors inter-culturals en els alumnes; observació dels llenguatges, dels jocs, dels grups de treball, de les activitats extra-escolars. Aquesta observació directa es pot complementar amb tècniques projectives com:

- Anàlisi i valoració, individual i col·lectiva, d'esdeveniments on es troben situacions positives o negatives pel pluralisme cultural
- Aplicació de tècniques socio-mètriques quan hi ha diversitat en l'aula
- Aplicació d'escala valoratives per identificar valoracions positives o prejudicis.
- Aquesta avaluació és de caire qualitatiu

5.2.7.El valor de la tolerància i les seves qüestions.

Quan el poder polític no vol, no sap o no pot resoldre un conflicte recorre a la propaganda. La tolerància és presentada com el gran valor del canvi de segle que ha d'acompanyar les dues grans fites, la interculturalitat i la globalització.

Actualment, en el llenguatge comú, la tolerància té una triple aplicació, però els propagandistes de la tolerància s'agafen a la definició que descriu l'actitud de qui respecta les conviccions polítiques, religioses o artístiques dels altres i en permet el seu exercici. Però hem d'anar un pas més enllà, no només ens hem de tolerar sinó que també hem de mostrar solidaritat envers els altres. Hem d'aplicar patrons que no estiguin subjectes a l'individualisme, que fins aquests moments han estat l'única opció de les democràcies lliberals.

Tolerar només és tenir paciència? Crec que moltes vegades la tolerància és entesa com la capacitat de resistència davant de les molèsties que ens causen els altres amb les seves diferències i, per tant, a la pràctica, esdevé la mesura de fins on aguantem sense perdre la calma.

La primera crítica que vull fer a la idea de tolerància, doncs, és que sigui reduïda, a la pràctica, a defensar de manera més emfàtica allò mateix que sempre n'havíem dir tenir paciència o saber aguantar.

Qui ha de ser tolerant, qui mana o qui obeeix? El terme tolerància delata una relació desigual de poder, Si algú pot tolerar, és que hi ha algú altre susceptible de ser tolerat o que convé que sigui tolerat. I qui és receptor de tolerància és el feble; la tolerància emmascara una relació de condescendència entre poderós i feble.

Així, s'ha de tolerar tot? La tolerància com a valor social és un principi mancat de contingut (lleï d'estrangeria). La tolerància pot emmascarar l'absència de les normes socials. La tolerància dissimula les relacions de desigualtat, la dificultat de la convivència entre individus diferents.

En definitiva, el relativisme moral que porta implícita la tolerància, fomenta la indiferència, que és la màxima expressió del deixar fer.

5.2.7.1.Els límits de la tolerància

De la tolerància al respecte. La meua proposta seria la de parlar menys de tolerància i substituir aquesta paraula per respecte. Perquè el respecte no convida a aguantar per aguantar, no suggereix la indiferència passiva, no proposa una mirada relativista i amoral, sinó tot el contrari. El respecte exigeix un tracte d'igual a igual. El respecte proposa una aproximació intel·ligent, informada, conscient, activa cap l'altre.

Les condicions del respecte. El respecte demana com a punt de partida sòlid una identitat personal relativament madura. La incapacitat d'un grup per al reconeixement d'un altre grup amb el qual està en contacte es produeix en comunitats insegures del seu propi futur. El respecte demana estar entrenat per a la reflexió. I la reflexió necessita una certa disponibilitat per a l'aïllament. I en conclusió, una educació per

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

al respecte necessita prèviament, un entrenament per al silenci i la soledat, en el sentit més pràctic d'aquestes paraules: aprendre a estar en silenci i aprendre a estar sol. El respecte també suposa la capacitat per al reconeixement de les identitats alienes.

Entrenament per a la comprensió. Finalment el respecte exigeix el desenvolupament d'una certa capacitat per analitzar les situacions de conflicte i per entrar-hi en diàleg. El respecte entre generacions, i el respecte entre cultures exigeix capacitat per al diàleg. I el diàleg no és possible si els interlocutors no tenen veu pròpia i no saben escoltar. És per això, que el respecte també es fonamenta amb l'aprenentatge dels procediments racionals i efectius per a la resolució de conflictes. El respecte s'educa en les pràctiques de diàleg a partir dels conflictes quotidians reals. I és que la bona educació ens fa necessàriament respectuosos.

6. DEFINICIÓ DELS TERMES CULTURA I DIÀLEG.

El breu text de Najat El Hachmi¹³⁹ ens planteja la possibilitat d'un diàleg entre cultures. Un refrany català diu: "El no conversar desfà les amistats".

Hi ha dos termes claus que estan en joc: "diàleg" i "cultures". A partir de finals dels noranta, ha sorgit la conveniència de plantejar-se un "diàleg entre cultures". L'increment de la diversitat cultural en el nostre territori ha posat al descobert l'escassa cultura dialogal de la nostra societat. Sigui com sigui, amb la globalització econòmica i tecnològica, el món s'ha fet més petit, però més diversificat. La cultura global i la sociodiversitat es desenvolupen alhora, encara que amb prou contradiccions en aquests temps inicials.

És innegable el fet que som 5.000 cultures vivint en un sol món i que el nombre de cultures que conviuen en una sola comunitat política cada vegada és més alta. En el nostre territori, fa cinc-cents anys que no es donava una condició multicultural com aquesta, quan vivien les cultures cristiana, jueva i musulmana.

Cal definir primerament què entenem per "cultura" i què entenem per "diàleg".

Cultura segons una vessant social ho definiríem com: " Conjunt dels símbols, valors, normes, models d'organització, coneixements, objectes, etc., que constitueixen la tradició, el patrimoni, la forma de vida, d'una societat o d'un poble." Tanmateix des d'una perspectiva antropològica: "Conjunt de tradicions (literàries, historicosocials i científiques) i de formes de vida (materials i espirituals) d'un poble, d'una societat o de tota la humanitat."

Respecte diàleg hi ha diferents definicions possibles:

- "Forma discursiva caracteritzada per l'intercanvi d'idees —si no és en casos de simple exposició o conversa— i personalitzades generalment en dos subjectes".
- "Composició vocal dels ss XVI-XVII, el text de la qual procedeix per alternança de dues veus, que poden prendre la forma de diàleg.
- "Col·loqui entre dos personatges o més."
- "Comunicació bidireccional".
- "Conversa entre els personatges d'una obra teatral, d'un film, etc.
- "Obra literària en forma de conversació caracteritzada per l'intercanvi d'idees sovint contraposades".

En definitiva es tracta de compartir discurs i en cap moment d'imposar-ho, ni com a monòleg. Per tant, a priori tothom està d'acord amb el diàleg, però tenim com a exemple masses binomis que ens reflecteixen una confrontació: Orient- Occident, modernitat i tradició, cristianisme i marxisme, món musulmà i món cristià, laïcitat i religió. Però amb aquesta recerca el que farem és que el diàleg sigui "necessari", establir ponts i aproximacions per dotar-lo d'ètica . Així hem de refermar els següents postulats:

- Per què cal dialogar , enlloc de resoldre un conflicte amb la violència?
- Per què el diàleg i no limitar-nos a complir allò que és llei i està manat?
- Per què cal trobar-se en lloc de dedicar-se cadascú als seus afers?¹⁴⁰.
- I la qüestió clau seria per què m'ha d'importar l'altre?

L'esclatxa social creix al nostre món malgrat l'anomenada "globalització" o potser gràcies a ella. Per tant ha de ser l'ètica la que ha de contribuir a evitar que es facin més profundes les fronteres divisòries de la

139. Najat El Hachmi (Nador, 2 de juliol de 1979) és una escriptora catalana i mitjancera cultural d'origen amazic, estudià filologia àrab a la Universitat de Barcelona i presentà un informatiu setmanal en llengua amazic a l'antiga emissora Catalunya Cultura. Actualment resideix a Granollers, on treballa de tècnica a l'ajuntament. És la darrera guanyadora del Premi Ramon Llull de novel·la amb la novel·la L'últim patriarca.

140. Bilbeny, N. Per una ètica intercultural, Barcelona, Ed. Mediterrània, 202

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

humanitat. Són fronteres estranyes que no poden servir per separar el "nosaltres" amb els "altres". Si separem aquestes dues entitats ens quedem sense identitat.

La identitat només es construeix a partir de la comunicació entre els nostres referents, entre les nostres particularitats i de la dels altres. El diàleg recompon una realitat social esquincada per la incomprensió mútua i tota la seva gamma de manifestacions: des de la silenciosa indiferència fins al soterrat perjudici, des del ressentiment paralitzar fins al menyspreu declarat per passar amb massa facilitat al conflicte obert.

És evident que quan hi ha diàleg és perquè la raó es troba en actiu i comença l'enteniment, però també perquè els interessos contraposats és comencen a articular, és comencen a amortir les col·lisions i crear interessos nous, que passen a dir-se interessos comuns. El diàleg és materialitza mitjançant l'acord i les seves transaccions. Així a través del diàleg haurem de descobrir les coincidències entre les parts, trobar la complementarietat entre algunes de les posicions antagoniques i promoure, si encara fos possible, les afinitats.

Després d'haver definit el perquè del diàleg intercultural hem d'anar esbrinant altres interrogants. Així tenim:

- El qui dialoga. Els nostres interlocutors seran **Orient i Occident**. Per tant, aquest diàleg no es entre dos sinó entre molts. Estem davant d'un diàleg "polifònic" com diu Habermans. No sols intervenen molts "jos", sinó diverses formes i concepcions culturals del jo. Això suposa pensar que la raó comunicativa que defensen Habermans¹⁴¹ i d'altres autors coincidents s'ha de fer encara més pluricultural. És la segona "revolució copernicana" que ens queda per fer. Són les concepcions del bé les que han de girar a l'entorn de la raó pràctica, i no a l'inrevés? Interessant qüestió. La necessitat, avui, és la de desfer el "egocentrisme" d'aquesta raó pràctica basada encara en els patrons culturals occidentals. Però per construir una bona base pel diàleg no es suficient l'adjectiu polifònic. També cal que es doni en condicions de simetria, no de desequilibri entre les parts. Hem de considerar, doncs, qui crida a dialogar i quin interès hi té, però alhora quins interessos hi tenen els altres interlocutors. En conseqüència hi hauria d'haver un tercer agent imparcial que ajudés a la comunicació i el respecte entre les parts. Aquest serà indubtablement el mestre.
- El què dialoga o contingut del diàleg. En realitat és el que li dona significació. La **diversitat cultural** per intervenir en el desenvolupament de les competències i habilitats socials. Hem de partir de la idea que el diàleg no és fàcil i menys i si l'establim a partir de la discussió per arribar a un possible acord entre els interlocutors que conversen des de visions culturals ben diferents. Si els interlocutors són les cultures, s'haurà de saber entrar en el diàleg de manera cautelosa i si cal per vies indirectes –per exemple a través de motivacions narratives o referents cinematogràfics com és en el nostre cas- cal però evitar els signes de colonialisme cultural, i fins i tots d'etnocentrisme, tant en el discurs com en les referències utilitzades i evitar l'ètica colonitzadora que Orient està tan acostumada a utilitzar.
- El com ha de tenir lloc el diàleg. **El cinema** i el seu anàlisi serà l'eina que utilitzarem per plantejar les qüestions i respondre a les preguntes. però el diàleg no ha de quedar limitat a un intercanvi d'arguments o de opinions, l'hem de saber transformar, d'acord amb la seva finalitat interculturalitat, en una forma d'intercanvi accessible a totes les experiències culturals. Segons Norbert Bilbeny el diàleg argumentatiu només és característic de la cultura occidental, ja que està històricament determinat per logocentrisme de l'antiga filosofia grega i per l'individualisme de la moderna concepció liberal del lideratge polític i educatiu. Cal, per tant, desenvolupar un diàleg de tipus "conversacional" obert a totes les cultures atent a aspectes narratius, simbòlics, gestuals... més personalitzats sense presses ni pressions- com anteriorment hem parlar de diàleg dialogal segons el pensament de Raimon Paniker. Això vol dir que hem de fer prevaler l'èsser" per damunt del "pensar". L'intel·lectualisme no és necessàriament el millor punt de partida pel diàleg intercultural sinó el món vital de cada cultura.

Però per satisfer el diàleg entre cultures no n'hi ha prou amb "saber dialogar", sinó que, sobretot, cal voler dialogar. I aquest és el paper del mestre, potenciar aquesta inquietud pel diàleg. És la motivació i no la raó la que ha de posar en marxa el diàleg intercultural. Per tant, no és suficient, conversar amb l'altre;

141. Habermans, J., *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus, 1987.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

cal preguntar per ell, interessar-nos per saber qui és i perquè diu allò que diu. Ha de prevaler el desig d'acostament cap a l'altre. La informació i el raonament influeixen sobre aquest interès, però no el decideixen, com ho fa la voluntat o la curiositat. Per tant, el mestre no pot oblidar mai que al costat dels continguts ha d'haver unes actituds.

Tanmateix, si allò que importa és voler dialogar aleshores el següent requisit pel diàleg entre cultures tingui lloc i continuïtat és la condició de veracitat; que no vol dir la "veritat". Per exemple la veritat del Nou testament no té res a veure amb la veritat de satya (veracitat) dels Vedes¹⁴²...que són els textos sagrats de l'Índia. Marcelo Barros ens diu "Una mica tancats, com estem, en el nostre propi llibre, els textos sagrats dels Vedes ens obren a l'horitzó ample del món, al «Déu de tots els noms» que va parlar «en múltiples ocasions i de moltes maneres»...¹⁴³.

Sense la sinceritat dels interlocutors, el diàleg falla per la seva base. Per tant, la veracitat és condició *sinoqu岸um*, però aleshores una altra condició serà el fet de disposar d'un espai i d'un temps per a la reflexió. el soroll, la pressa, la pressió ambiental i altres obstacles de la conversa tranquil·la i acurada també estan contraindicades per al manteniment del diàleg intercultural.

Per acabar, caldria afegir dos desmentits. El primer és que sempre hi ha hagut diàlegs interculturals. Per exemple, la història de la humanitat es una historia de trobades e intercanvis, de creació, de transformació i oblit de les cultures. Així partint d'aquesta indiscutible premissa Fernando Wulf Alonso¹⁴⁴ en el seu llibre *Grècia en la Índia. El repertori grec del Mahabharata*; analitza un dels més rics i perllongats intercanvis culturals del món antic: la composició i redacció del Mahabharat, el gran text èpic indi de l'antiguitat. De la mà de la mitologia comparada, l'autor argumenta com aquesta obra va ser elaborada fent ús sistemàtic de materials èpics i mitològics grecs, començant per la Ilíada. L'autor ens descobreix la importància de les relacions de l'Índia amb el món hel·lenístic i el seu paper dels poblats grecs instal·lats per Alexandre Magno, el conqueridor macedoni en la zona nord occidental del seu imperi.. Serà a partir del repertori cultural hel·lènic, dels innovadors budistes i de les tradicions brahmaniques que acabaran donant lloc al hinduisme.

"Quizá sea parte integrante de la necesidad humana de sentir el suelo bajo nuestros pies mucho más firme de lo que es en realidad, el que con frecuencia las sociedades humanas se hayan mirado a sí mismas, y a las demás, con perspectivas estáticas, rígidas, como destinadas a una relación marcada por la inmovilidad y la desconfianza. Puede que tenga mucho que ver en ello el que la tendencia general hasta el momento haya sido la de definir a los grupos, y en particular el propio, en términos de oposición, a menudo hostil, respecto a los otros.

En todo caso, nada más lejano de la historia real del mundo que esas representaciones de la humanidad como una acumulación de culturas o de países constituidos como realidades incommunicables e impermeables que transitan por los siglos impolutos, imaginando con una identidad dibujada como permanente y fija desde poco menos que los orígenes de los tiempos a base de adaptar lo ajeno a esas realidades propias e impermeables al cambio.

La historia de la raza humana es la historia del encuentro, del intercambio, y de la formación, alteración y desaparición que esas combinaciones específicas de los humanos u de sus producciones que llamamos culturas o sociedades. Y nuestro avance es el fruto de la capacidad de crear, poner en común, tomar y reinterpretar todo lo hallado y todo lo aprendido. Ésa es la aventura humana, el único suelo firme en el que podemos pisar sin temor a equivocarnos".¹⁴⁵

El que plantejo en aquesta recerca ens situa dins d'aquesta perspectiva. Tractarem de demostrar el fruit d'aquest intercanvi cultural, centrar-ho en el cinema i que dura ja un segle. Desenvoluparem aquí una idea que esperem demostrar que és més que una hipòtesi. Que les mirades creuades entre orient i occident són certes, demostrables i estan en continu moviment.

142. satya dels Vedes El Veda i el destí humà.<http://www.tinet.cat/~sattva/articulos/veda>.
<http://www.raco.cat/index.php/Comprendre/article/viewFile/57970/68038>.

143. Marcelo Barros. Llibres sagrats de les religions del món. Paraules divines en escrits humans <http://servicioskoionia.org/agenda/archivo/catalan/obra.php?ncodigo=216>

144. Fernando Wulff Alonso, professor titular d'Història antiga de la Universitat de Màlaga, es especialista en mitologia comparada, estudis de gènere, historiografia, nacionalisme i historia de la república en Itàlia i a Hispània.

145. Pàg 9. Fernando Wulff Alonso. *Grecia en la India*. Ediciones Akal 2008.

7. UNA CATALUNYA INCLUSIVA.

A Catalunya, s'ha d'assumir que la nació és possible si ens sabem reconèixer en un "nosaltres" inclusiu. Sense aquesta premissa no podrem consolidar un país mestís, que es reconegui en l'harmonia social i pensi que és positiu conviure amb la simultaneïtat de les identitats.

El concepte de cultura és possiblement un dels més difícils de definir. Difícil per la seva importància bàsica, d'arrel, i perquè tots hi som immersos, depenent del nostre desenvolupament personal. I difícil perquè és, a més, territori de lluites i d'enfrontaments. En el capítol anterior ja hem definit els termes, però ara ho fem tenint en compte que diuen els antropòlegs, els especialistes, d'aquest assumpte:

"Cultura és el conjunt de significacions adquirides, les més persistents i les més compartides que els membres d'un grup, per la seva afiliació a aquest, han de propagar sobre els estímuls provinents del seu entorn i d'ells mateixos, induint amb respecte a d'altres estímuls, actituds, representacions i comportaments comuns valorats per poder assegurar la seva reproducció per mitjans no genètics." (Carmel Camilleri, 1985:146)

"Cultura és l'estil de vida socialment adquirit d'un grup de persones, que inclou els models pactats i recurrents de pensar, sentir i actuar." (Marvin Harris, 1996:147)

Dins la història, aquests grups es defineixen d'una manera canviant: primer pels llaços de sang, després pel territori o pel sistema polític; més enllà, per raons fonamentalment econòmiques. La història és més creativa que no pas destructiva. De manera que un individu i qualsevol grup—un ciutadà català, per exemple, i centrant-nos en el tema que ens ocupa—tenen o pertanyen alhora a diverses cultures, a diferents nivells culturals; adopten com a orígens les cultures judeocristiana, mediterrània, hispànica, europea, catalana, capitalista occidental, etc. Quin d'aquests nivells és el més determinant? Probablement aquesta sigui una pregunta sense resposta. De fet, si parlem de cultura hem de parlar d'història, de dinàmica. I també, per allò que comporta, de conservació.

El punt de partida ha de ser que l'espècie humana està formada alhora per éssers individuals i éssers socials. La cultura desenvolupa el nostre component social (el grup que comparteix un territori i organitza la producció i la reproducció) i és al mateix temps el vehicle del nostre creixement individual.

El problema, o la font de molts dels problemes, és que el contacte humà entre els diferents grups (familiars, territorials, polítics, econòmics...) ha estat, històricament, més presidit pels conflictes que per la col·laboració.

El desenvolupament de l'individu es produeix en bona part a base d'establir diferències amb els altres. Per tant, el desenvolupament cultural es produeix a través de l'endoculturalització, la qual cosa porta en molts casos a l'etnocentrisme i a la seva perversió, el racisme.

La relació entre les cultures no és ni igualitària ni de col·laboració, sinó de jerarquització, de domini i de colonització; fins al punt que una cultura, "la capitalista-occidental"—que representa un mar de cultures diferenciades, alhora que jerarquitzades i dominades per una d'elles—pretén ser la cultura universal, via colonització, fins i tot quan es parla de respecte vers les altres cultures. La Declaració dels Drets Humans és, en aquest sentit, racista pel fet de partir de la concepció d'una cultura dominant, l'occidental, impedit el desenvolupament propi d'altres cultures, com la islàmica, la indígena, etc. Possiblement sigui aquest l'obstacle del propi creixement cultural, la imposició del desenvolupament del dominador, i aquest és l'efecte més pervers de la colonització i aquell que explica (sense justificar-los) fenòmens com el fonamentalisme islàmic.

Aquest és el nostre neguit en aquest treball de recerca i en definitiva la seva realitat a les nostres aules. Per això volem iniciar aquest diàleg entre Orient- Occident, doncs fins ara només s'ha fet des de la nostra perspectiva. Creiem necessari i imprescindible crear aquest espai de diàleg en els nostres centres escolars i que sigui també des d' Orient que ens mostrin els seus trets característics i la seva percepció del

146. Camilleri, Carmel. *Antropología cultural y educación*. Publicació Paris : UNESCO, cop. 1985

147. Marvin Harris .*Antropología cultural* -. Alianza Ed. Madrid 1996

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

món. Ens adonarem que el tret en comú són més significatius i definidors del que en un principi ens podem imaginar.

El fet cultural es barreja a més amb la desigualtat de classes, fins al punt que, de fet, existeixen cultures de classe diferenciades, o d'aspectes de classe que creuen les diferents cultures, sovint configurant-les. El racisme està entrecreuat per les diferències de classe: al milionari àrab no se'l margina, sinó que se'l busca. És evident que, fins i tot dins d'una mateixa cultura, existeixen de manera diferenciada la cultura d'elit i la cultura de masses.

El manteniment de la pròpia cultura és bàsic per a l'individu. Sense aquesta cultura es queda orfe, mutilat. El fenomen de la «desculturització», o el fet de no poder desenvolupar la cultura pròpia, és summa-ment greu, i aquest és un factor que cal tenir en compte quan tractem d'un tema cada dia més present: la immigració.

Existeix, al mateix temps, una «desculturització» positiva, ja que altrament les cultures serien cadàvers estàtics. Una cultura ha de ser dinàmica i, per tant, oberta a les aportacions de les noves generacions i d'altres cultures. El pitjor que es pot fer a una cultura és mantenir-la a ultrança, sense que hi hagi espai per a les adaptacions i per als canvis.

Així doncs, la multiculturalitat no és només necessària, sinó que és un requisit mínim, com també ho és la interculturalitat, la barreja. De fet, tota la cultura és el resultat d'un mestissatge que per ell mateix és també un objectiu, el millor enriquiment possible.

En funció del que hem exposat, i si volem fer una tipologia que ens sigui útil per actuar dins d'aquests nivells culturals, podem diferenciar tres perfils de cultura:

- Tancades en si mateixes.
- Dominades o dominants.
- Enriquidores en la diversitat.

La cultura catalana oscil·la entre tots tres, però és bàsic que prevalgui el tercer. Som, evidentment, una cultura dominada (de forma que hem d'autoafirmar-nos), però també tenim símptomes propis de les dominants (amb minories ètniques com els gitanos) i tenim la riquesa històrica suficient, pròpia i fruit de la immigració rebuda i que rebrem, com per aportar alguna cosa a la humanitat. I d'això es tracta.

Fins aquí hem parlat de cultura, sense adjectius, la qual cosa facilita la suavitat argumental i evita les aspreses. En canvi, sí que s'han esmentat la cultura d'elit i la cultura de masses.

Dins de la cultura de masses hi trobem infinites contradiccions, i aquest és motiu suficient per aprofundir-hi. Allò que s'anomena cultura popular i tradicional¹⁴⁸; que hem de tenir en compte per:

- Fomentar processos educatius interculturals i inclusivament per construir una ciutat bressol de cultures que parteix de la seva història i es projecta en el futur. (Polítiques culturals).
- Fer visible la diversitat d'expressions culturals en la programació d'activitats de la ciutat per superar l'etnocentrisme i la visió folklorica d'altres cultures.
- Desenvolupar propostes per desvetllar l'interès per les festes i tradicions de la societat d'acollida, estimulant la participació activa de persones o col·lectius immigrants.
- Corregir les desigualtats en l'accés a la programació cultural i promoure els intercanvis entre grups minoritaris i els professionals de la cultura.
- Desenvolupar al màxim les possibilitats dels grans equipaments culturals perquè assumixin el repte d'equilibrar la relació entre un públic i una programació interculturals.
- Promoure el paper de l'escola com a facilitadora de l'accés als equipaments culturals de la ciutat, especialment per a l'alumnat nouvingut, i a productes culturals que afavoreixin la interculturalitat.

148. Document base per a la declaració de les IX Jornades del PEC. IX Jornades del PEC de Barcelona. Educació, Interculturalitat i Cohesió Social. Barcelona compromesa per una ciutadania inclusiva.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

- Fomentar la lectura entesa com a lleure i com a instrument d'inclusió social.

La cultura popular i tradicional dona a vegades la sensació que només pot avançar d'esquenes a la modernitat. Hem d'acceptar que avui dia preval o domina la societat postindustrial, en la qual convergeixen els serveis, el coneixement, Internet, el turisme, el tercer sector i la mobilitat social. Una societat densa i líquida¹⁴⁹ alhora.

Hi ha un altre aspecte que també enterboleix l'àmbit de la cultura popular: ficar-la al mateix sac que la cultura de masses. El marxisme va estendre la creença que la cultura popular era la que sorgia de les masses. Pensaments progressistes s'ho van agafar al peu de la lletra i, conscients que la fe mou muntanyes, l'embolic va adquirir unes dimensions considerables.

Dos exemples actuals defineixen molt bé aquest aspecte; els parc temàtics -de creació privada- que són un espai públic i de relacions socials on es representen diàriament aspectes tòpics i superficials dels mestissatge cultural i el projecte Fòrum de les Cultures (2004) - de creació pública. Que va esdevenir un escenari perfecte per representar el multiculturalisme, però no l'educació intercultural malgrat els bons propòsits.

Les instàncies polítiques participen de la distinció feta entre cultura i cultura popular i tradicional. És així com la Diputació de Barcelona, dins de la seva Àrea de Cultura, manté un àmbit específic de cultura popular. Exactament igual que fa la Conselleria de Cultura de la Generalitat de Catalunya. També en els currículums escolars es present aquesta idea que es porta a terme a partir de diferents matèries entre elles l'educació musical i l'educació física i d'una forma transversal l'educació intercultural.

Dilema etern, discussions obsessives, dubtes permanents que ni etnòlegs, ni antropòlegs ni sociòlegs han estat capaços d'aclarir. Després de trenta anys de democràcia i després d'aquesta última onada d'immigració, Catalunya no només ha de marcar línies per reforçar i donar a conèixer als nous nadius la seva pròpia "cultura" sinó que també ha de tenir clar que ha de incorporar les noves "expressions culturals" procedents d'arreu del món

I de Catalunya, els fluxos migratoris, la cultura popular, les tradicions, la cohesió social i l'educació pel diàleg intercultural n'opinarem a partir d'aquesta línia, reivindicant la fusió. Només així l'avanç serà possible. Les tradicions es mantenen si són capaces d'evolucionar, sempre que l'adaptació no les dilueixi. La cultura popular es renova, fa virtut de la permeabilitat, intercanvia papers i sap flexibilitzar postures. Els entesos, si no anem mal informats, d'això en diuen osmosi, reciprocitat, simultaneïtat, i darrerament es comença a sentir allò d'identitats compartides.

Com que tenim clar que volem per a Catalunya una educació al servei de la cohesió social i no la segregació, hem d'intentar emmarcar històricament algunes coordenades que ens allunyin de postures irreconciliables.

Fem cinc cèntims de les primeres immigracions rellevants en el nostre territori. A Andalusia, l'arribada dels primers gitanos es remunta al 1400 i a Catalunya cap al 1600. Malgrat la persecució ferotge del poble gitano (especialment sota el regnat dels Reis Catòlics) el seu assentament es va consolidar en tots dos territoris. La història també ens explica que els musulmans de l'islam van exercir durant vuit segles la seva hegemonia cultural, política, científica, arquitectònica i literària a Al-Andalus (entre els anys 700 i 1500). Sembla que van conviure amb la resta de cultures presents, la cristiana i la jueva. Varen ser també els reis catòlics els que van enarborar la punta de llança homogeneïtzadora, perseguint i fent fora musulmans i jueus. Cal ressenyar que els musulmans varen ser el grup capdavanter dels avenços socials. No hem d'oblidar-ho.

Com ja hem dit abans la cultura catalana oscil·la entre tres tipus de cultura: la tancada en ella mateixa, la dominada o dominant, i l'enriquidora en la diversitat. No hem d'obviar que ha estat una cultura dominada i hem hagut d'autoafirmar-nos. Potser aquesta reacció hagi posat una tanca massa grossa a la porta d'entrada d'altres cultures amb un component emocional molt fort. Ja comença a ser hora, malgrat no estar assolit al 100% que esdevinguem una cultura immersa en la diversitat i disposada a mostrar-se oberta a tots els corrents procedents dels nous nadius.

La tendència vital dels catalans a mostrar-nos moderns, liberals progressistes, ha convergit en assumir una educació multicultural amb facilitat. Però ara ens queda el gran repte del diàleg intercultural. I aquesta primera mirada sobre la societat intercultural ha de sorgir de les aules i dels centres educatius del nostre país.

149. *Tiempos líquidos* Zygmunt Bauman Editorial: Tusquets 2007

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

La nova societat escolar comporta ser capaços de mantenir per una banda les identitats culturals de cadascú, i per l'altra, enfortir cada vegada més la cohesió social. Això no és fàcil. La institució escolar està acostumada a unes formes d'organització i de funcionament arrelades en l'imaginari comú d'un país. A l'escola, com a tota institució amb molts anys de vida, li costa molt introduir i consolidar canvis en les estructures profundes i trobar nous mecanismes de funcionament que representin el conjunt de l'alumnat actual.

Però no podem situar només en el sistema escolar la responsabilitat del canvi i de la construcció de la societat intercultural. Cal tenir molt present que, l'escola, representa a una societat que trontolla i que se sent insegura davant les onades migratòries i la globalització. Aquesta inseguretat es constata, entre d'altres, amb manifestacions de diversos tipus que expressin la por a perdre la identitat com a poble.

La recerca de ponts de contacte cal fer-la al lloc d'acollida, i per això ha de ser desitjable que el catalanisme cultural i polític mostri una actitud receptiva a la condició mediterrània. Cal fer-ho i hem de poder palpar el contacte i el floriment de la viva riquesa cultural, plural i diversa, que conté el Mediterrani, un traspàs d'idees i d'identitats simultànies. Només a través de la mediterrània podrem establir autèntics ponts amb l'Orient .

Del que es tracta es d'aconseguir viure amb harmonia, mirant-nos al mirall del mediterrani, el de la connexió cultural. A banda i banda d'aquesta mar hi trobarem cants, músiques, danses tradicionals, cinema que s'assemblen i que tenen aquestes Mirades Creuades La transhumància marítima transporta economia, costums, músiques, tradicions, ritmes, imatges històries una tràfec d'influències mútues.

Amb aquest potencial, pot Catalunya permetre's mirar cap a un altre cantó i actuar amb indiferència vers aquesta realitat cultural incontestable? Serem inclusius, participant de l'enriquiment que ens brinda l'Orient mitjançant la mediterrània.

7.1. EL DIÀLEG INTERCULTURAL I L'ESCOLA INCLUSIVA.

El Departament d'Educació considera la innovació com un dels motors de canvi del sistema educatiu i un element important per millorar-ne la qualitat i la progressiva adequació als reptes que l'evolució social planteja. Considera que una educació innovadora és aquella que incideix en el que s'ensenya i en com s'aprèn, que prioritza el gust per aprendre, l'estímul a pensar i l'esforç per entendre i que ajuda a despertar el sentit crític de l'alumnat .

Partint d'aquesta premissa plantejo una recerca d'Educació en Comunicació Audiovisual¹⁵⁰ i més en concret en el camp del cinema. Tenint en compte la meua formació –Mestra i Llicenciada en Comunicació audiovisual- ; amb aquest projecte formulo com a objectiu bàsic potenciar la competència comunicativa audiovisual de l'alumnat, per tal que sigui capaç de comprendre i analitzar críticament els missatges audiovisuals entesos com a portadors d'ideologia i de valors. Aquest diàleg tindrà com a espais reverencials l'aula d'acollida en comunicació directa amb l'aula ordinària. Els alumnes nouvinguts porten a les seves espatlles una identitat pròpia que cal que la resta de l'alumnat, primer conegui per després poder entendre i respectar; i a l'inrevés.

Volem que els nostres alumnes siguin "Prínceps Etruscos Entre Orient- Occident"¹⁵¹; és a dir posar de manifest els aspectes culturals que defineixen les diferents civilitzacions per construir-ne entre tots una de nova.

El model d'escola inclusiva¹⁵² és una proposta engrescadora que ens permet repensar cap on orientar l'educació actual. Es justifica, entre d'altres aspectes, per la voluntat d'organitzar contextos educatius de qualitat, adequats per a tothom.

150. Generalitat de Catalunya. Departament d' Ensenyament. Orientacions per al desplegament del currículum Ed Infantil i Primària. L'Educació àudio-visual. Pàg 12.

151. Exposició en el Caixa Fòrum de Barcelona, on se'ns mostra que els etruscos van saber moure's entre dues cultures. La clau per entendre aquesta diferència és la integració de la seva procedència amb la incorporació dels nous valors culturals que van trobar al seu voltant.

152. Mel Ainscow. Desenvolupant els sistemes educatius inclusius: quins són els propulsors per al canvi. 2004.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

Cal crear un marc teòric on conflueixin les investigacions i opinions i que tindrà com a finalitat bàsica la millora de l'èxit escolar de tot l'alumnat que permetrà promoure l'intercanvi de tots per aconseguir l'excel·lència educativa. Això ho farem mitjançant un treball en equip que comporta desenvolupar habilitats comunicatives i interpersonal; un treball cooperatiu que consisteix en fixar uns objectius que satisfacin a tots els membres i interdisciplinarietat. El problema es pot plantejar en el context d'una matèria concreta, però la seva solució requereix el coneixement d'altres matèries.

El diàleg Intercultural¹⁵³ ha esdevingut un dels discursos socials més en voga en el tombant de mil·lenni; com ja hem descrit en els punts anteriors La qüestió de la diversitat cultural ha ocupat d'una manera creixent l'atenció del pensament filosòfic i antropològic d'Occident. I la ciència social en general s'ha vist interpellada sovint sobre quines són les condicions socials en què apareix la diferència cultural i com es gestiona políticament.

Però hi ha una qüestió fonamental que no podem oblidar: Som davant d'un tema polític que només afecta les minories culturals, o bé estem davant els gèrmens d'un debat social més ampli que cada vegada ens concerneix a tots? Per tant, no només són ells (si ens referim als alumnes d'aula d'acollida) qui entren a les nostres vides, sinó que també nosaltres hem d'entendre i conèixer el seu bagatge cultural per poder créixer conjuntament amb el màxim d'inclusivitat possible. Aquest debat el volem traslladar a les aules. Però potser l'element diferenciador d'aquesta proposta és que no només "ells" han de conèixer "allò que és nostre"; sinó que cal que nosaltres hem coneixem "allò que és seu".

Dins del context europeu, Catalunya presenta unes condicions històriques pròpies que fan que sigui un terreny propici per a l'aparició del diàleg de la interculturalitat com a qüestió política rellevant. S'han produït onades migratòries notables des del darrer quart del segle XX.

La finalitat del treball de recerca és: "Promoure el diàleg Intercultural, és a dir els intercanvis culturals entre alumnes de l'aula d'acollida i alumnes de l'aula ordinària per contribuir al coneixement dels països i pobles mitjançant una millor comprensió i cooperació mútues que facilitin l'aprofundiment de la democràcia, l'empatia envers la diversitat i per a una globalització més justa, on tothom se senti representat" El Diàleg ha de servir d'instrument per abatere estereotips a tots dos costats i apropar-nos; i buscar solucions a partir d'allò que ens uneix. En un món dominat per la globalització, les amenaces del terrorisme global i per un sistema internacional en transformació, el Diàleg ha de ser l'instrument que ens faciliti l'acostament entre cultures i civilitzacions, és una necessitat i un repte indispensable.

El cinema serà l'eina per desenvolupar les competències socials i potenciar el diàleg Intercultural En conseqüència l'objectiu del projecte és elaborar un catàleg de les produccions audiovisuals, disponibles en DVD, que facin visibles aquests axiomes. En aquest catàleg s'inclouran produccions diverses d'arreu del món, però que comparteixen aspectes comuns, tant a nivell temàtic com a nivell d'expressió artística; és a dir tant en el seu aspecte formal com en el dels continguts. L'elecció - classificació s'elaborarà en funció del seu interès educatiu i de les seves possibilitats didàctiques .

Després d'aquesta breu reflexió en veu alta ens adonem que l'Educació Intercultural és, avui, un tema ineludible en el marc del nostre sistema educatiu. Impregnar l'ensenyament de coneixements i valors referits a la interculturalitat ha de contribuir a donar compliment als principis bàsics i a les finalitats establertes en els currículums de les diferents etapes educatives del nou sistema educatiu.

En aquest moment, el nostre país es troba immers en els corrents d'adaptació a fortes pressions migratòries procedents de cultures força diferents a la nostra. Ara, es el moment de dotar als nostres alumnes dels coneixements suficients sobre els valors de les relacions intercultural, per tal de promoure reflexions raonades sobre la riquesa que suposa el contacte entre cultures i l'acceptació de la diversitat. És per això que des dels currículums de cadascuna de les etapes educatives hem de fomentar actituds no discriminatòries i de reconeixement de l'existència d'altres cultures com a valors positius.

Es evident que l'objectiu final serà la creació d'actituds solidàries i de tolerància i el respecte als principis bàsics de la convivència i la democràcia. Això no és possible si no s'aprofundeix en el coneixement de les diferents cultures que conviuen amb la nostra, deixant de banda els prejudicis i la intolerància a allò que es desconeix.

Però aquest projecte a més a més de tot això vol elaborar recursos didàctics per facilitar la tasca del docent que ha de portar a la reflexió i la concreció de fórmules d'ensenyament i aprenentatge a tot

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

l'alumnat. Per tant, es tracta d'investigar i alhora elaborar materials didàctics per que els nostres alumnes puguin educar-se en els següents aspectes:

- Conèixer que és : Orient- Occident.
- Determinar quins són els valors de l'Interculturalitat
- Saber analitzar missatges de multiculturalitat que estan al voltant nostre .
- Analitzar l'impacte emocional que l'alumne rep en el seu context social respecte el tema de l'immigració
- Mostrar com viu la incorporació a les aules ordinàries la població immigrant quan arriba des de diferents parts del món i amb un equipatge propi i en molts casos marcadament diferenciat.

Després de tota aquesta formalització de conceptes queda entès que els valors de l'interculturalitat es treballaran no a partir d'un àrea sinó des de la interdisciplinarietat i tenint com a eix vertebrador ELS MITJANS AUDIUSUALS i de retruc poder també educar a l'alumne en l'interpretació DE LA COMUNICACIÓ AUDIOVISUAL En la societat catalana, cada vegada més diversa i multicultural, és de vital importància la educació per a la inclusivitat.

La interculturalitat ha esdevingut un dels discursos socials més en voga en el tombant de mil·lenni. La qüestió de la diversitat cultural ha ocupat d'una manera creixent l'atenció del pensament filosòfic i antropològic d'Occident. I la ciència social en general s'ha vist interpel·lada sovint sobre quines són les condicions socials en què apareix la diferència cultural i com es gestiona políticament. Aquest projecte és una proposta d'aplicació d'aquestes teories i conceptes en un àmbit concret i a la vegada proper: el camp de les polítiques públiques educatives a Catalunya.

El que aquí proposo és, doncs, un exercici de recerca. Es tracta de veure per què i per a què ha esdevingut rellevant l'origen cultural de les persones.

Es tractarà en definitiva, d'explorar les possibilitats i els límits polítics d'allò que en diem interculturalitat particularment a la que afecta al camp educatiu.

Però hi ha una qüestió fonamental que no podem oblidar: ¿som davant d'un tema polític que només afecta les minories culturals, o bé estem davant els gèrmens d'un debat social més ampli que cada vegada ens concerneix a tots? Per tant no només es tracta de l'Orient que entra a les nostres vides, sinó que també nosaltres hem d'entendre i conèixer l'Orient per poder créixer conjuntament amb el màxim d' inclusivitat possible.

Dins del context europeu, Catalunya presenta unes condicions històriques pròpies que fan que sigui un terreny propici per a l'aparició de la interculturalitat com a qüestió política rellevant. D'una banda, s'hi ha produït onades migratòries notables des del darrer quart del segle XX i, de l'altre, el debat sobre l'articulació entre estat i nació, ha estat viu durant tot aquest segle. Tanmateix, la diversitat cultural, si més no expressada com a tal, no ha esdevingut un problema polític estratègic fins a dates ben recents.

L'educació inclusiva és una proposta que pot ajudar a orientar les pràctiques educatives en aquesta direcció. Entenem que la formació ha de facilitar que els centres incorporin els coneixements necessaris per a una educació de qualitat.

La interculturalitat és una paraula de nova creació que ha aparegut en els últims decennis per definir una realitat: relació entre cultures, diversitat i mestissatge.

El concepte interculturalitat ha nascut de la necessitat de trobar unes actituds socials positives davant la mescla de cultures a conseqüència dels moviments humans migratoris i la desaparició de fronteres. El crit d'alarma dels mitjans de comunicació amb notícies esgarrifoses de guerres i conflictes violents per motius de creença religiosa o diferència cultural o el perill d'extinció de cultures i ètnies molt allunyades i poc conegudes pel món occidental, han creat dins la societat una sensibilitat especial.

L'educació intercultural a l'escola té com objectiu primordial informar als estudiants de l'existència d'altres maneres de viure i entendre la realitat, altres filosofies i religions, en definitiva donar una visió global del món com a una comunitat de persones amb unes característiques comunes i d'altres molt diferents. És el que s'anomena la diversitat i que s'ha d'entendre en un clima de tolerància a fi que no s'esdevinguin conflictes violents.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

L'educació intercultural a l'escola té com objectiu primordial informar als estudiants l'existència d'altres maneres de viure i entendre la realitat, altres filosofies i religions, en definitiva donar una visió global del món com a una comunitat de persones amb unes característiques comunes i d'altres molt diferents. És el que s'anomena la diversitat i que s'ha d'entendre en un clima de tolerància a fi que no s'esdevinguin conflictes violents.

El model d'educació inclusiva és una proposta prometedora que ens permet repensar cap on orientar l'educació actual. Es justifica, entre altres aspectes, per la voluntat d'organitzar contextos educatius de qualitat, adequats per a tothom: alumnes, mestres i altres professionals relacionats amb l'educació. L'educació inclusiva "és el procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la discapacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat per continuar sent membre de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins l'aula".

Durant els darrers anys l'escola inclusiva ha estat el model escolar pensat i dissenyat per tots aquells que creuen en una escola per a tothom, amb atenció a la diversitat i una veritable igualtat d'oportunitats. El concepte de escola inclusiva s'oposa radicalment al concepte d'escola selectiva. L'escola inclusiva és fonamentada en una anàlisi rigorosa de les condicions que han de fer possible una escola per a tothom, tot els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula com a instrument metodològic i didàctic, però també com a via de pensament filosòfic, ètic i pedagògic per ensenyar a tothom i, sobretot, per ensenyar una nova forma de viure.

L'educació en la diversitat en una escola inclusiva hauria de ser la base del funcionament de qualsevol societat i, a la vegada, un reflex de la realitat social i cultural.

Educar en la diversitat no és solament un concepte acadèmic, escolar o educatiu, és, fonamentalment, un concepte social que hauria de desenvolupar-se, de manera més natural i sense necessitat de posar en marxa mecanismes suplementaris d'afecte, de protecció i d'atenció tan especials. No hem d'oblidar que el concepte educació no ha de fer referència a un àmbit específic, és un concepte global i inclou tots els àmbits de relació de les persones. Si és veritat que la finalitat de l'educació en la diversitat és «viure junts», aleshores, cal que la resposta educativa de l'escola inclusiva sigui vàlida per a tot l'alumnat i en contextos normalitzats. Es tractaria de garantir els drets de tots els alumnes de manera que les regles del joc fossin vàlides per a tothom i possibilitessin una vida i un desenvolupament òptims.

Malgrat tenir un sistema educatiu únic i, suposadament, vàlid per a tothom, hem pogut observar i comprovar que les «regles del joc» no han sigut vàlides per a uns sectors determinats de la població.

Quan parlem d'educar en la diversitat en l'escola inclusiva hem de ser conscients que, de vegades, s'han dut a terme experiències negatives o poc exitoses que no han animat a una generalització positiva dels resultats, però, també és cert que s'han dut a terme experiències positives que no han transcendit i és evident que algunes pràctiques educatives mostren que l'educació en la diversitat en una escola per a tots, també és possible.

Certament, encara s'especula molt i es concreta poc. Els discursos teòrics i les pràctiques educatives segueixen demostrant, en moltes ocasions, que existeix certa desconexió entre si i, de vegades, pot afirmar-se que les actituds i les pràctiques educatives reals no mostren suficient sensibilitat ni professionalitat pel tema. L'educació en la diversitat a l'escola inclusiva no genera adeptes incondicionals sense provocar controvèrsies. Ja fa molts anys que el tema és controvertit a l'escola, l'institut, la universitat, l'administració, el professorat, els pares i la societat en general. És una qüestió polèmica perquè és al carrer, es coneix i, en certa manera, hi ha una consciència social que, per una banda, genera suports i, per una altra, suscita incerteses, rebuig i manifestacions més o menys encertades.

En moments com l'actual, en què les polítiques de benestar social estan en crisi, és necessari reflexionar sobre aquest tema per crear àmbits d'informació i diàleg i sobretot, per convenir accions concretes en una escola oberta a la diversitat. Un dels obstacles que dificulten la comprensió del tema, quan es parla d'educació en la diversitat, és que encara i de manera simplista i reduccionista s'identifiquen i s'estigmatitzen les persones. Es tendeix a focalitzar un aspecte definitori de la persona i s'oblida la perspectiva més oberta i global.

Evidentment, a les darreres dècades, les lleis han tendit a prioritzar el que s'ha anomenat atenció a la diversitat, però també és cert que és necessari replantejar-se de manera rigorosa el sentit veritable d'una educació per a tots.

L'educació en la diversitat és un procés de llarga durada i s'ha d'anar supervisant, revisant i modificant en funció de la seva avaluació i aquest ha estat, potser, un dels errors de l'administració, que no ha avaluat el procés i no ha pogut modificar actuacions i comportaments. És necessari trobar punts d'acord i de

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

trobadura que ens permetin seguir treballant per una escola inclusiva i és obligat treballar per generar una dinàmica de canvi que faci factible el dret a l'educació de tot l'alumnat de l'escola.

Perquè aquest canvi es produeixi, l'escola haurà de seguir adaptant-se a una nova realitat. Aquesta nova realitat podria generar-se si som capaços de proposar una nova formació inicial de qualitat del professorat del sistema educatiu. No podem perpetuar un model de formació que no connecti amb les necessitats que genera una societat canviant, dinàmica i intercultural.

8. ORIENTACIONS PER AL DESPLEGAMENT DEL CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

Les previsions de futur ens diuen que el fenomen migratori continuarà encara durant molt de temps. Les pors, els recels o la indiferència i la ignorància no ajuden gens als processos d'acceptació, d'intercanvi i d'enriquiment que comporta el contacte cultural des de la convivència.

Catalunya des de sempre és vol caracteritzar per ser un país inclusiu on totes les cultures i identitats puguin conviure en base al respecte i al coneixement per després poder prendre partit i actuar en conseqüència.

Per tant, les institucions educatives hauran d'incorporar i adequar a les característiques pròpies de cada centre el diàleg intercultural. És per això que des dels currículums de cadascuna de les etapes educatives es promou el foment d'actituds no discriminatòries i de reconeixement del diàleg intercultural com a valor positiu i evidentment necessari.

Per aquest motiu, el Departament d'Ensenyament ofereix la publicació d'unes orientacions que van des d'alguns conceptes teòrics fins a l'exemplificació concreta¹⁵⁴.

El diàleg intercultural és cosa de tots, i especialment, en el cas de Catalunya, el fet de fomentar el sentiment de pertinença i alhora promovent la curiositat, el coneixement i la valoració d'altres poble si culturals, facilitarà la tasca comuna per aconseguir una major i millor convivència i comprensió.

La diversitat cultural, com a construcció intel·lectual lligat a les actuals característiques de les migracions per definir la no homogeneïtat ètnica i cultural d'un territori en el qual hi ha una presència, notable o no, de persones originàries d'altres ètnies, és un tema de preocupació i actualitat candent. Des de l'anàlisi de la sociologia de la cultura i els fonaments antropològics culturals, i sobretot si entenem aquest concepte com un conglomerat de components d'ideologia i poder, no podem obviar l'element de conflicte cultural que és inherent a aquest tipus de fenòmens. I, en conseqüència, ens plantejem una reflexió en la qual el posem en relació d'una banda amb el factor emblemàtic i hegemònic per excel·lència de casa nostra: el sentiment nacionalista tradicional; i de l'altra amb l'experiència de la nostra història recent.

8.1. Arguments antropològics de la cultura.

Homo sum, humani nihil a me alienum puto

(Sóc un ésser humà, res que sigui humà m'és aliè).

Es parteix de la idea que Catalunya desitja avançar progressivament cap a un model de societat intercultural, buscant harmonitzar el cultiu de la seva rica identitat cultural amb el respecte i incorporació d'altres grups culturals que formen i formaran part del país. Aspirar aquest equilibri és el signe de la maduresa social d'un poble que vol evitar tot tipus de' etnocentrisme, de xenofòbia o de formació de guetos marginals.

Les nostres escoles reflecteixen, d'una forma progressiva i en un grau ja notori aquesta configuració multicultural. Això es tradueix en una necessitat de diàleg intercultural per augmentar la sensibilitat en el nostre entorn social. Tot això es tradueix en la proliferació d'organismes, entitats, debats... com ara el vehiculat per casa Àsia i que es va iniciar l'any 2004.

Catalunya ha de mantenir la seva identitat cultural però això no significa que no pugui incorporar nous elements i estigui oberta a noves perspectives que l'enriqueixin. Un exemple seria la incorporació de població de magrebins a la tradició catalana dels castells.

154. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Orientacions per al desplegament del currículum Ed Infantil i Primària. L'Educació àudio-visual. 1era edició desembre 1996

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

El segle que obrim serà el segle de les revolucions pendents. Algunes de les noves utopies estan instal·lades en el vell debat econòmic, però en l'agenda dels canvis s'han d'incorporar les revolucions socials i culturals, aquelles que havíem aplaçat perquè anteriorment tot era economia.

Catalunya ha saltat dels sis milions als set milions de forma gairebé silenciosa. Imagino que no ha estat el resultat d'una libido col·lectiva o dels talls de llum anunciats per Enher ni tan sols de la gris programació televisiva, sinó l'efecte (directe i indirecte) de la immigració. La fractura clàssica entre rics i pobres, entre els qui tenen i els qui somien, entre els qui manen i els qui obeeixen, es reproduïx novament entre "nosaltres" i "ells". "Els" són els magrebins, subsaharians, asiàtics o sud-americans que treballen en les barques de pesca de Palamós, en els camps de maduixes de Calella, en les càmeres frigorífiques del Vallès o en els pisos benestants de Sant Gervasi, passejant l'àvia de 93 anys. Si en algun moment han dubtat que les lleis clàssiques de dominació del capitalisme encara perdurarien en el segle XXI, passen una tarda en el locutori de la cantonada i escoltin furtivament les converses. Afegim a més una xenofòbia expansiva, que ja no s'amaga entre els eufemismes i es manifesta amb tota la seva cruesa. Hem de recuperar la dignitat en la vida dels nouvinguts: ells són els nous explotats.

Tota cultura és bàsicament pluricultural. Es a dir, s'ha anat formant i continua formant-se a partir dels contactes entre comunitats de vides diferents que aporten les seves manera de pensar, sentir i actuar. Evidentment els intercanvis culturals no tindran tots les mateixes característiques i efectes. Però es a partir d'aquests contactes que es produeix el mestissatge cultural, la hibridació cultural...

Una cultura no evoluciona si no es a través del contacte amb altres cultures. Però els contactes entre cultures poden tenir característiques molt diverses. En la actualitat s'aposta per la interculturalitat que suposa una relació de respecte entre cultures.

Mentre el concepte "pluricultural" serveix per a caracteritzar una situació, el diàleg interculturalitat descriu una relació entre cultures. Tot i que de fet, parlar de relació intercultural es una redundància, potser necessària, perquè la interculturalitat implica, per definició interacció.

No hi ha cultures millors ni pitjors. Evidentment cada cultura pot tenir formes de pensar, sentir i actuar en les que determinats grups es trobin en una situació de discriminació. Però si acceptem que no hi ha una jerarquia entre cultures estarem postulant el principi ètic que considera que totes les cultures son igualment dignes i mereixedores de tot el respecte. Això significa també que la única forma de comprendre correctament a les cultures és interpretar les seves manifestacions d'acord amb els propis criteris culturals. Encara que això no ha de suposar eliminar el nostre judici crític, però si que suposa inicialment deixar-lo en suspens fins que no haguem entès la complexitat simbòlica de moltes practiques. Es tracta d'intentar moderar un inevitable etnocentrisme que porta a interpretar les pràctiques culturals alienes a partir dels criteris de la cultura de la persona - interpretant.

Per tant, els arguments antropològics i sociològics respecte els aspectes culturals¹⁵⁵ refusen fermament els mites monoculturals. Nosaltres, en tant que persones, som fruit d'una cultura pròpia, que nosaltres no hem triat, i que ens ha estat donada pel context social i familiar en què hem nascut. El nostre creixement i evolució com a persones s'ha anat produint en el marc d'unes costums i d'unes maneres de fer en concret, que ens han ajudat a formar-nos un concepte d'identitat personal, per mitjà d'uns llaços que ens lliguen a la nostra cultura pròpia i a la nostra gent. Així, part de la nostra identitat pot definir-se pel context familiar, social i cultural que ens ha envoltat durant el nostre creixement i que ens ha donat uns referents amb els quals ens solem identificar.

Estem davant d' un gran repte i Adela Ros és un defineix com:

"Un repte d'interpretació de la cultura en la globalització, donat que és un fenomen nou en certes formes com la capacitat de moviment de les poblacions o la velocitat en que es mou la informació. Defuig el terme multiculturalitat, perquè no es tracta de fer poti-poti sense sentit, sinó d'entendre l'altre com a pas previ per a la seva acceptació tal com és. Acceptar la diferència/ pluralitat com una cosa que ens ha d'enriquir, agafant les coses positives i defugint les negatives, és la multiculturalitat. Perquè les cultures no desapareixeran mai, l'ésser humà té una capacitat de creació infinita, però s'influencien en estar en contacte."¹⁵⁶

155. Adela Ros (Coordinadora). Joaquim Bertan, Montserrat Guibernau, Jordi Pascual i Natàlia Ribas Interculturalitat (Bases antropològiques, socials i polítiques). Interculturalitat 1a Ed. Barcelona: Edicions de Àgora biblioteca Oberta i Pòrtic amb Enciclopèdia Catalana, núm 16, Barcelona 2003.

156. Idem. 165p.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

Si visquéssim sempre immersos en aquest context cultural propi i prescindíssim d'altres contextos culturals que no són el nostre, però que observem en els costums i maneres de fer d'altra gent, ens perdríem una altra visió d'interpretar la realitat. La realitat no és només com nosaltres la pensem i la interpretem, ja que la nostra percepció del món és només una manera més de concebre la realitat. La visió del món per part de la nostra cultura, d'aquella que nosaltres en som fruit, és només una visió més del món, però la realitat és massa complexa i polièdrica per tal d'encabir-la només en el nostre context cultural, en el nostre propi motlle. Si prescindíssim de donar importància a altres cultures que no fossin la nostra, ens perdríem altres maneres de veure la realitat que ens envolta, que són diferents de la nostra i que, de vegades, són fins i tot més riques.

La cultura d'una comunitat en concret sol englobar la manera en què una comunitat percep el món i la realitat, i aquesta percepció sol reflectir-se en moltes manifestacions culturals, de les quals la més important és la llengua.

Cada llengua és la manifestació més preuada d'una cultura. El vocabulari que conforma una llengua defineix la realitat que envolta una comunitat en concret, de ben segur sabeu que els esquimals tenen diferents termes per descriure els diferents tipus de neu, quan nosaltres només en tenim un. Així, la riquesa i la multitud de llengües reflecteix la multiculturalitat, i l'intercanvi entre cultures, és a dir, el diàleg intercultural que nosaltres plantejem ho farem a través de la comunicació audiovisual i més en concret mitjançant el cinema.

En el nostre món actual, la globalització no ens hauria de barrar el pas d'acceptar el diàleg intercultural i d'apropar-nos més a cultures que no són les pròpies i respectar-les. De fet, la globalització hauria d'implacar que tots fóssim més iguals, però, això sí, sense privar-nos de la riquesa que caracteritza cadascuna de les cultures. Un món amb només una cultura, una realitat descrita només per mitjà d'una sola llengua, seria massa avorrit. La interculturalitat ens dona més riquesa de visió, més flexibilitat a l'hora d'interpretar allò que ens envolta; i no tinguem por d'enriquir-nos amb altres cultures, sense perdre, evidentment, la nostra pròpia.

Ralph Linton¹⁵⁷ defineix el concepte de cultura des de l' antropologia cultural¹⁵⁸ i diu:

“ La cultura és refereix a la forma de vida d'una societat, no només a aquells aspectes de la forma de vida de la societat considerats millors o més desitjables. D'aquesta forma, la cultura, quan l'apliquem a la nostra forma de vida, no té res a veure amb tocar el piano o llegir el Tirant lo Blanc. Per a les ciències socials, aquestes activitats són elements dins el nostre conjunt cultural. Aquest conjunt també inclou activitats tan quotidianes com rentar els plats o conduir, i per a l'estudi de la cultura són al mateix nivell que "les coses més selectes de la vida". D'això es dedueix que per a l'investigador no existeix una societat o fins i tot un individu inculte. Cada societat té una cultura, encara que sigui simple, i qualsevol ésser humà és culte en tant que participa d'una cultura o altre.”

Partint d'aquesta definició i de les notícies proporcionades pels exploradors, els colonitzadors i els missioners van anar generant una vasta literatura de descripcions de comportaments i trets culturals que van quallar en les primeres col·leccions etnogràfiques.

Aquest primer material està en l'origen de l'antropologia cultural, que es constitueix com a ciència durant el segle XIX, i en el context de l'acceptació de les teories evolucionistes, encara que en els seus inicis aquesta ciència estava fortament marcada per una concepció etnocèntrica, ja que la tendència dominant era la de considerar les «altres» cultures com altres tantes etapes menys desenvolupades de la cultura europea occidental. El corrent de l'evolucionisme cultural, que va ser la primera de les tendències a imposar-se en aquesta ciència naixent, estava influïda tant per l'evolucionisme de Darwin com per la idea de progrés cultural.

L'Antropòleg anglès Sir Edward B. Tylor ¹⁵⁹, i l'americà Lewis H. Morgan ¹⁶⁰, són els autors més destacats d'aquesta línia d'investigació. Tylor va introduir el terme «cultura» en l'antropologia i va donar-ne

157. Linton Ralph. *Cultura y personalidad*. México : Fondo de Cultura Económica, 1969

158. Branca de l'antropologia que estudia les característiques del comportament après en les societats humanes, és a dir, ciència de la cultura humana. En general, és la ciència que estudia l'origen, desenvolupament, estructura, característiques i variacions de la cultura humana tant de les societats del passat com de les del present. L'etnografia, l'etnologia, l'arqueologia, la lingüística i l'antropologia física són les disciplines sobre les quals es funda l'antropologia cultural. <http://www.pensament.com/>

159. Tylor, E.B. (1976) *Cultura primitiva* . Madrid. Ayuso.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

una definició clàssica. Per la seva banda, l'obra de Morgan va influir directament en les concepcions marxistes, especialment en F. Engels¹⁶¹ (L'origen de la família, la propietat privada i l'Estat). Un altre autor evolucionista, Sir James G. Frazer (La branca daurada¹⁶²) va influir molt en les concepcions de Freud. Des de la perspectiva de l'evolucionisme es considerava la història del gènere humà com una història única, fins i tot en l'aspecte cultural, idea sota la qual subjeia el supòsit (etnocèntric) d'una única línia d'evolució que va des dels altres fins a nosaltres, de manera que també es consideraven els suposats estadis evolutius com altres tantes passes cap a la realització de la societat civilitzada.

Els descobriments no confirmaven aquestes hipòtesis i els antropòlegs posteriors van abandonar els supòsits del primer evolucionisme cultural, evitant pronunciar-se sobre concepcions generals de la cultura, raó per la qual es van centrar en estudis concrets. Fruit d'aquesta reacció va ser l'aparició de l'historicisme cultural i del difusionisme. Amb Franz Boas¹⁶³, als Estats Units, l'antropologia cultural deixa de considerar-se com un estudi general de tota cultura, per passar a ser un estudi descriptiu i comparatiu dels trets culturals de pobles determinats, considerant la cultura com un procés particular per a l'estudi del qual ha de practicar-se el treball de camp i una metodologia naturalista i inductivista. Al mateix temps, i sota la influència de l'escola americana de Franz Boas, es van desenvolupar els corrents psicologistes de la cultura encapçalades per Margaret Mead, Ruth Benedict i Ralph Linton. Aquesta escola considera que la cultura específica d'una societat és la causa essencial de l'estructura de la personalitat dels seus membres. En aquest context va sorgir la tesi del relativisme cultural, que va abandonar tota pretensió de pensar la cultura per estudiar les cultures.

B. Malinowski No obstant això, l'investigador polonès Bronislaw Malinowski¹⁶⁴ (Teoria científica de la cultura i altres assajos) va reaccionar, amb el seu funcionalisme, contra una consideració fragmentària de la cultura. Les tesis funcionalistes posen l'èmfasi en la necessitat d'interpretar tot traç cultural dins una totalitat funcional integrada. Un altre representant del funcionalisme va ser l'antropòleg anglès Alfred Reginald Radcliffe-Brown, però va centrar els seus estudis més en la societat que en la cultura, la qual cosa va marcar l'orientació general de l'antropologia britànica.

Durant els anys vint i trenta es va desenvolupar l'anomenada «escola sociològica» francesa, el precursor de la qual va ser É. Durkheim, integrada per Marcel Mauss, P. Rivet i Lucien Lévy-Bruhl. L'estructuralisme en l'antropologia cultural es deu, fonamentalment, al també investigador francès Claude Lévi-Strauss¹⁶⁵, i es basa en la producció de models culturals sustentats en els mètodes de la lingüística i de la lògica formal, per establir principis relatius al comportament social. Aquests elements s'organitzen tenint en compte les seves propietats i les seves interrelacions amb altres elements integrants d'una cultura, de manera que la reconstrucció de les pautes de la cultura a partir del «model» ha de manifestar les funcions de les esmentades pautes. L'estructuralisme estudia sobretot les uniformitats psicològiques subjacents a les aparentment diferents cultures, uniformitats que tenen el seu origen en l'estructura mateixa del cervell humà i en l'estructura dels processos de pensament inconscient. Per això, l'estructuralisme, més que estudiar i explicar les diversitats culturals, explica les semblances entre cultures, ja que per a l'estructuralisme totes les cultures, per aparentment diferents que siguin, són una reproducció d'aquestes estructures originades al cervell humà (d'entre les quals destaca, per exemple, l'estructura de l'oposició

160. Morgan, L. H., [1877] 1963, *Ancient Society*, Cleveland, The World Publishing Cy.

161. Friedrich Engels (Barmen (Alemanya), 28 de novembre de 1820 - Londres (Anglaterra), 5 d'agost de 1895) fou un filòsof socialista alemany i co-fundador, conjuntament amb Karl Marx, de la teoria del comunisme modern.

162. Aquest llibre figura amb justícia entre les grans investigacions del nostre segle. Constitueix una de les exposicions més clares, completes i sistemàtiques que s'han publicat sobre els costums i el folklore de tot el món. Amb menys de 100 anys d'edat, aquest llibre és ja tot un clàssic imprescindible per a conèixer com vivien i com celebraven les festes els nostres predecessors. Es va publicar entre 1011 i 1915 i està format per 12 volums Fondo de cultura econòmica (FCE). Onzena reimpressió, 2001 México D,F.

163. Kroeber, A. L. Franz Boas 1858-1942. Ed. American Anthropological Association. 1943.

164. Bronislaw Malinowski (Cracòvia, 1884 - New Haven, Connecticut, 1942) va ser un antropòleg polonès. Defensor i impulsor del funcionalisme, fou professor a les universitats de Londres i Yale, i realitzà nombrosos treballs de camp, especialment entre els pobles de les illes Trobriand (Nova Guinea) i Austràlia. Se'l considera també el pare del modern mètode etnogràfic consistent en l'observació participant sobre el terreny. Una teoria científica de la cultura (1944).

165. Claude Lévi-Strauss (Brussel·les, 1908) és un antropòleg francès. Professor de sociologia a la universitat de Sao Paulo de 1935 a 1939, s'interessà per les poblacions indígenes de Brasil i va realitzar diversos treballs de camp entre els indis bororo i nambikwara. Al 1959 va ocupar la càtedra d'antropologia social al Col·legi de França, que va mantenir fins la seva jubilació al 1982. Teòric destacat de l'estructuralisme, ha estat el seu introductor al camp de l'antropologia cultural i social, ha estat també una gran influència per a pensadors com ara Roland Barthes, Michel Foucault, Gilles Deleuze...

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

dicotòmica, ja que la ment humana tendeix a dicotomitjar, és a dir, a pensar en parells d'oposats que se sintetitzen en un tercer element).

Una altra tendència és la del neoevolucionisme cultural, representat per Leslie A. White 166 i per Julian Steward 167. És un corrent fortament influït pel marxisme, que considera que el conjunt de la societat humana evoluciona cap a formes cada cop més complexes d'estructura social, i que l'estudi de l'antropologia ha d'enfocar-se des d'aquesta perspectiva. Els neoevolucionistes han reexaminat les aportacions dels evolucionista culturals del s. XIX, als que han reivindicat, encara que sense caure en les seves ingenuïtats ni en les seves concepcions etnocentristes. Especialment remarcable és el punt de vista de L. White, segons el qual la direcció fonamental de l'evolució cultural està determinada en gran part per les quantitats d'energia disponibles.

El materialisme cultural és una reelaboració del neoevolucionisme que, encara que s'aparta de les concepcions més marcadament marxistes, continua considerant que l'antropologia cultural ha de basar-se en l'estudi dels condicionants materials que sorgeixen en les necessitats de produir aliments, refugis, màquines i, en general, de tots aquells condicionants materials de la cultura. Entre els seus representants més destacats es troba Marvin Harris. D'altra banda, també la sociobiologia ha fet les seves aportacions a l'antropologia cultural.

Taylor al 1871 va fer aquesta descripció clàssica:

"La cultura és tot aquell conjunt complex que inclou coneixements, creences, art, moral, lleis, costums i totes les altres capacitats i hàbits que l'home adquireix en tant que membre d'una societat donada".

Posar portes al camp segons Kottack 168 ho abasta tot. No s'ha de confondre cultura amb civilització o sofisticació tecnològica. Ha de ser capaç d'expressar diferències, no jutjar-les. Totes les persones es desenvolupen en contextos apresos de generació en generació.

Segons Alfred L. Kroeber i Clyde Kluckhohn 169 les característiques principals de la cultura són quatre:

I. És compartida. No s'hereta genèticament. És el que fa que un membre formi part d'una societat.

II. S'aprèn. És adquirida al llarg d'una vida, conscientment o inconscientment i de forma directa o indirecta.

III. És simbòlica. El llenguatge, per exemple, facilita l'aprenentatge. La relació entre el símbol i la idea és abstracta i arbitrària. Segons Leslie A. White 170 (1953):

"La cultura comença quan els avantpassats obtenen la capacitat d'usar símbols que poden o no ser verbals".

IV. És integrada. Tot està relacionat d'una forma estable, però hi ha tensions que provoquen canvis generals, és a dir, que la cultura no és fixa, sinó que evoluciona. Martin Harris 171 afegeix:

166. White, Leslie A. La Ciencia de la cultura : un estudio sobre el hombre y la civilización. Paidós, 1964

167. Julian Haynes Steward (31 de gener de 1902 - 6 de febrer de 1972) va ser un antropòleg estatunidenc creador de la teoria de l'evolució cultural. Nasqué a Washington, DC Sense mostrar un interès especial per l'antropologia fins que quan tenia setze anys es va inscriure en el Deep Springs College de Sierra Nevada (Estats Units) entitat encarregada de formar als nous polítics. En aquest ambient va entrar en contacte amb les tribus índigenes xoixon i Paiute i van despertar el seu interès per l'antropologia. Va iniciar els estudis d'antropologia a Berkeley l'any 1925. i es va graduar el 1929 amb un estudi sobre els pallassos cerimonials entre els indis americans. El 1935 Steward entrà a participar en el Bureau of Indian Affairs on va aconseguir reformes importants per aquesta comunitat i va fer treballs d'arqueologia a Nordamèrica i Sudamèrica (projecte La vall del Viru al Perú) Va estudiar la teoria de l'evolució (neoevolucionisme) sota el model d'ecologia cultural i d'una evolució multilínia.

168. Kottak, Conrad Phillip. Una exploración de la diversidad humana con temas de la cultura hispana 6ª ed. Madrid : McGraw-Hill, 1994

169. Alfred L. Kroeber i Clyde Kluckhohn. Culture. Chicago, University of Chicago Press, 1952.

170. Leslie A. White. La interpretación de las culturas. Mèxic-Barcelona, Gedisa, 1987.

171. Martin Harris. Cultural Materialism. Nova York 1979. El materialismo cultural. Madrid: Alianza. 1982.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

“En tecnologies similars, aplicades en ambients similars, tendeixen a crear formes socials de treball en la producció i distribució; i aquestes implicarien tipus similars d'agrupacions socials que justifiquen i coordinen les seves activitats per mitjà de valors i creences”.

Hi ha dues principals tendències culturals en els investigadors actuals: L'adapcionista o totalitarista i la ideacionalista o mentalista.

Segons, una descripció de cultura a partir del mètode adaptatiu, l'ecològica, és aquesta:

“Mitjans amb els quals les societats humanes mantenen els sistemes ecològics”.

L'Antropologia ecològica s'enfronta a delimitar recursos i concordar cultures (models percebuts) i real de la natura (operatiu).¹⁷²

Per exemple, a casa nostra (i moltes parts del món actualment, com la Xina), l'aigua que enfronta a una comunitat nacional (Catalunya) amb una visió ideacionalista del riu, sustentada en un model particular socioeconòmic a una visió estatal (operativa) que veu en el riu un recurs inesgotable del qual disposar com de qualsevol propietat privada es tractés pensant només en els seus interessos especulatius econòmics.

La cultura entesa com a sistema, segons Clifford Geertz¹⁷³, seria la visió ideacionalista. La cultura d'una societat consistiria en tot allò que coneix, o creu que coneix, amb la finalitat d'operar acceptablement sobre els seus membres, no en funció material, no consisteix en gent, conductes o emocions, sinó més aviat en una organització de tot això, és la forma que la gent té al cap, la forma d'interpretar-les, la seva forma de percebre-les.

Imposa la visió EMIC (la del participant) sobre l'ETIC (la de l'investigador), el problema és que tant si es vol com si no tot passa pel filtre cultural de l'investigador, que no es pot posar el cervell a la butxaca.

En la nostra recerca haurem de definir millor conceptes tant importants com etnocentrisme i racisme.¹⁷⁴ La raça és un concepte arbitrari, biològicament parlant no existeix, es basa simplement en diferències taxonòmiques.

Els humans actuals pertanyem tots a la mateixa espècie, la prova per saber això és molt simple: si agafem un senyor de l'Hospitalet i el creuem amb una dona esquimal tindran descendència fèrtil, igual que si fossin bantús o mongols.

El tret característic més destacat per definir què havia de ser una raça ha estat el color de pell, sovint sense importar que, per exemple, una persona negra medís més de 2 metres i un anglès tibet no passés d'1,70. Un exemple de l'arbitrarietat és que no ha estat l'únic tret físic destacat, per exemple els nazis destacaven dels jueus els seus nassos, suposadament grans i afilats, i els primers a Europa a proclamar la seva superioritat racial van ser els anglesos respecte els irlandesos en plena edat mitjana, i tots eren del mateix color de pell.

Popularment es tendeix a confondre el racisme amb l'etnocentrisme. La diferència és que aquest concepte no implica una idea de superioritat cultural heretada genèticament, sinó la creença que els nostres valors són universals, els millors, l'exemple a seguir, i que, per tant, els nostres interessos han de passar per davant de tothom. L'exemple més clar és el de l'explorador anglès a Austràlia que en veure un aborigen defecant al riu decideix civilitzar-lo endegant-li un tret: « així aprendrà a fer servir el wc » - segurament diria.

Tampoc no cal autoflagelar-nos, tot ésser en tant que membre d'una cultura determinada és més o menys etnocèntric, l'important és ser-ne conscient d'aquest fet (cosa que hem fet els occidentals, malgrat tot) i no voler imposar res a d'altri, menys per la força.

Totes les persones som diferents, ni que sigui en matisos, és cert. Ara bé, també és evident que hi ha persones que s'assemblen més entre si que amb d'altres, i que tothom tria (o discrimina) amb qui es vol o no ajuntar, amics, dona, etc. Una nació pressuposa l'existència d'un món ple de nacions, per la qual

172. Rosep Ramon Llobera: Manual d'antropologia social 1a Ed. Barcelona: Edicions de l'Universitat Oberta de Catalunya i Pòrtic, núm 9, 1999.

173. Geertz, Clifford. La interpretación de las culturas Editorial Gedisa (1988) Col. Hombre y sociedad.

174. Nigel Barley: L'antropòleg innocent Ed. Edicions 62, Barcelona 2004.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

cosa són finites no com els estats, un estat és una altra cosa, és simplement una organització jurídic-administrativa.

L'estat-nació és en teoria un estat que comprèn una nació, a Europa això només passa en dos casos: Portugal i Irlanda. La resta són nacions que han creat un estat a mida passant per sobre dels drets d'altres nacions que encara avui són minoritzades. És a dir són estats plurinacionals, però encara cap estat ha trobat la forma d'encabir aquesta diversitat en fronteres creades artificialment en guerres fratricides i acords de compromís. Ans al contrari, fins avui el que han intentat és homogeneïtzar culturalment i lingüística les altres nacions subordinades a la força, i sembla que la futura constitució europea va per aquest camí també: posar portes al camp. La nació es basa en un sentiment comú de pertinença a un grup amb voluntat de futur i que comparteix uns trets específics: llengua, història, territori... L'adscripció és voluntària, no s'hereta genèticament, i sovint es viu amb normalitat, inconscientment, si no és el cas de nacions que estan sotmeses a una constant pressió o amenaça, casos on la reanimació nacional esdevé una forma de supervivència. El cas català seria un d'aquests casos anomenats Nacions Culturals.

El patriotisme vindria a ser una forma desmesurada de nacionalisme quan aquesta nació no és en perill, quan simplement es volen imposar els valors de la pròpia nació a d'altres pensant que és millor.

Són una associació entre un referent que és present i un contingut que no. No tots els símbols són iguals, hi ha de tres tipus:

- **Senyals:** referents en la natura, i que ens remetent a un element no present. Per exemple la febre és senyal de malaltia o una planta al desert és senyal d'aigua.
- **Signes:** arbitrària associació convencional que depenen d'un codi. Per exemple les llengües, o el codi de circulació.
- **Símbols:** En els casos anteriors els referents tenen significats únics. Els símbols per cadascú pot remetre a referents diferents, són polisèmics. Els símbols, fins i tot tenint un mateix significat, poden variar segons el context, són emotius (encara que no sempre), són cognitius i exploratoris i, sobretot, serveixen per condensar la realitat.

Tot i que tenen un fort element compartit, això no evita que hi hagi sempre una part que sigui d'interpretació individual. Per això els senyals i els signes poden ser utilitzats com a símbols. Per exemple, tothom entén el que vol dir, perquè és un signe, un senyal de prohibició automobilístic i tothom reconeix el dibuix d'una bomba, la seva superposició s'ha fet famosa arreu com a símbol contra la guerra, quan en realitat allà no posa res, però tothom ho entén.

8.2. Arguments sociològics de la cultura.

La qüestió fonamental de la sociologia és: " Si un individu no és acollit per un grup humà no té una vida pròpiament humana, perquè la humanitat és un fet cultural, més enllà de biològic". La societat és un grup humà en la que els homes estableixen dos tipus de relació: cooperació i competència. La societat pot ser permanent o inestable, conscient o inconscient, volguda o forçada.

Aristòtil (384 ac - 322 ac) va afirmar que la sociabilitat és natural en l'home (no hi poden haver "homes" si no hi ha "societat") i que les formes bàsiques socials són la família, els pobles i la ciutat.

Hobbes imagina que en l'estat natural, els homes tendeixen al conflicte per tal d'obtenir el que tenen els altres. Sense un ordre imposat, els homes esdevenen "llops" pels altres homes. Hobbes anomenà "Gran Leviatan" aquell déu mortal que posseeix tant poder i tanta força que pel terror que inspira pot aconseguir la pau. La societat és la creació d'un Gran Leviatan que la crea.

Rousseau pensa que en l'estat natural els homes tendeixen a la indiferència. Els cataclismes, la manca d'animals i el clima, van forçar als homes a cooperar espontàniament per protegir-se. L'ordre social és, per tant, fruit de l'auto-organització humana. El "Pacte social" és la voluntat general que representa l'interès general, que no és la suma dels interessos individuals. La "voluntat de tots" (suma de voluntats individuals) no és el mateix que "la voluntat del tot" (voluntat general).

Però els fundadors de la sociologia varen ser:

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

- Auguste Comte (1798-1857) estava obsessionat pel desordre social de la seva època, es va posar com a objectiu comprendre científicament la societat per després reorganitzar-la sobre bases científiques. Seguia la idea del segle XVIII, segons la qual la societat, igual que la naturalesa, està sotmesa a un conjunt de lleis que regulen l'esdevenidor social i la història. Creia que la sociologia ha de descobrir aquestes lleis. Les lleis són independents de la voluntat dels individus, els transcendeixen.
- Karl Marx (1818-1883) va afirmar que les causes dels canvis socials no són les idees ni els valors, sinó les influències econòmiques. Això el portà a una concepció materialista de la història.
- Durkheim (1858-1917) afirmava que la societat s'ha d'estudiar amb la mateixa objectivitat que s'estudia la naturalesa. Per ell, "la divisió del treball", l'especialització creixent en tots els àmbits socials, és el fet més rellevant de les societats modernes. Definí "l'anèmia" com la situació en la que l'home viu sense normes de conducta, buit de lleis i d'ordre, desesperat; això és degut a què les expectatives que crea la societat moderna mai no es poden satisfer amb els mitjans disponibles. Per evitar l'anèmia, hi ha una condició bàsica: "la consciència col·lectiva", el conjunt d'idees i de principis morals compartits per tothom. Els individus s'han de sotmetre a la societat.
- Max Weber (1858-1917) opinava que les religions, i en definitiva els valors ètics, són el que explica els canvis socials, els mecanismes que creen la ciència, base de la tecnologia moderna, i la burocràcia.

El segle XX ens aporta nous coneixements i noves definicions:

- L'estructuralisme-funcionalista (Parsons, Merton), que defensa que la societat és com un organisme viu, un tot format per elements interdependents entre si. Cadascun d'aquests elements té un paper important a l'hora de mantenir l'equilibri del tot. Així, si estudiem quina és la funció d'una determinada pràctica social, podrem analitzar de quina manera contribueix a la continuïtat de la societat.
- L'interaccionisme simbòlic (Mead), se centra en fenòmens a petita escala i afirma que tots els elements de la vida social i cultural són el resultat de la interacció entre persones, de la comunicació entre elles.
- L'Escola de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas) pensa que els fets socials no poden explicar-se de la mateixa manera que els fets naturals, per això intenten desenvolupar "un nou tipus de racionalitat" al servei de la transformació pràctica de la societat. La raó pràctica ha esdevingut el contrari del que pretenia la il·lustració: repressiva, totalitària, codificant. La "teoria crítica" es proposa construir un coneixement sobre la societat que mostri la racionalitat dels processos socials i desemmascarar allò que tenen d'irracional.
- E. Taylor, afirma que la "cultura" és "el conjunt complex que inclou el coneixement, les creences, l'art, la moral, la llei, el costum, i totes les capacitats i habilitats adquirides per l'ésser humà com a membre d'una societat. La cultura és un sistema integrat en el que els elements cognitius, conductuals i materials estan relacionats entre si (aquest fet s'anomena "integració cultural").
- El "relativisme cultural" defensa que els sistemes culturals s'han de considerar en relació a un lloc i un moment concret. En front la diversitat cultural dels homes, hi ha dues actituds: l'heterofòbia (considera l'estranger com una font de contaminació i de perill, tendeix al racisme, la xenofòbia, l'etnocentrisme i el tancament del grup), i l'heterofília (considera l'estranger com una font de riquesa i d'oportunitat de progrés).
- El "procés de socialització", segons Guy Rocher, és el camí que una persona realitza al llarg de la seva vida per aprendre i interioritzar els elements socioculturals del medi.
- Els "agents socialitzadors" són la família (socialització primària), l'escola, la colla d'amics, els medis de comunicació.
- La "resocialització" és el procés pel qual l'individu interioritza normes i valors diferents dels que tenia assumits.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

- "L'estructura social" és el conjunt de les principals institucions i els principals grups que integren la societat. Segons Giddens les societats humanes s'han d'entendre com edificis que s'estan reconstruint a cada moment pels mateixos totxos que la componen. Són parts de l'estructura social el territori, la població, els grups i subgrups, l'estatus, el rol, les institucions, les classes socials, les comunitats, les organitzacions i les normes socials:
- Estatus és la posició que tota persona ocupa quan interactua amb les altres persones, és a dir, quan es comunica.
- Rol és el conjunt de comportaments i actituds que s'esperen d'una persona, d'acord amb el seu estatus i amb la seva situació social. Hi ha rols assignats ("pare", "oncle") i rols assumits ("metgessa", "marit")
- Una institució és una combinació de pautes de comportament compartides per una col·lectivitat i centrades en la satisfacció d'alguna necessitat bàsica del grup (la institució del matrimoni, l'hereu...). Les institucions són exteriors a nosaltres, objectives, coactives, morals, històriques... abasten l'esfera familiar, educativa, econòmica, religiosa i recreativa. Les institucions han sorgit espontàniament, d'una forma molt diferent en les diferents societats. Institucions: la família, la nació, l'Estat, el govern.
- Un grup social és un conjunt de persones unides per una xarxa de relacions socials, que tenen característiques comunes, com ara: interacció recíproca, consciència de grup, existència de valors compartits, estabilitat, identificació social. Hi ha grups de referència (assumits) i grups de pertinença (assignats).
- A la comunitat els individus es coneixen personalment i cadascun d'ells considera l'altre com un afí. De tal manera que participen mútuament de les seves vides privades i valoren la seva relació per ella mateixa. Són grups que basen la seva convivència en el sentiment de cooperació.
- Les associacions tenen un nivell d'interacció molt escàs, són relacions de tipus instrumental, amb un interès utilitari. Per regular el comportament dels membres hi ha una llei formal, i no el costum com a les comunitats. La divisió del treball i l'especialització és molt forta.
- Les classes socials estan formades pels individus que tenen en comú una mateixa posició econòmica (treballadors...). Les classes són col·lectivitats (obertes, solidàries, antagoniques entre si, desorganitzades, semiinconscients)

Entenem per valor les orientacions fonamentals, els principis ètics generals, les preferències i les creences que condicionen el comportament humà i el sistema de normes socials. Els valors es converteixen en normes.

Els patrons de comportament són aquells que moltes persones repeteixen constantment. Els costums són les normes bàsiques d'una societat, l'incompliment de les quals porta associat una sanció. Els usos en canvi van associats a unes normes més febles, són voluntaris i entren en el camp de la pura opinió. Les normes formalitzades són normes jurídiques. Les normes jurídiques són la base del control social.

La desviació és el fet que hi ha persones que no actuen d'acord amb el sistema de normes imperant. És una transgressió identificada com a tal i per tant sancionada. Un grau de desviació és positiu, mentre no afecti la cohesió social, perquè permet la redefinició de normes, la seva adaptació a noves circumstàncies, i en definitiva el progrés. Desviacions positives poden ser les revolucions, la ciència o l'art. La desviació institucionalitzada és un mecanisme que té el propi sistema, gràcies al qual integra conductes que en principi atemptaven contra ell (la prostitució, la màfia)

Segons Freud la conducta desviada es deu a la contradicció entre els impulsos biològics del jo i les normes socials que el reprimeixen.

Merton defensà que l'origen de la desviació es troba en la mateixa estructura social, concretament en les desigualtats econòmiques i de poder. L'home no pot obtenir les metes i finalitats que la societat li proposa i per tal d'aconseguir-ho utilitza conductes il·legítims. Les maneres d'adaptació són la conformitat, la innovació, el ritualisme, la renúncia i la rebel·lia.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

Segons la teoria de l'etiquetatge, lligada a l'interaccionisme simbòlic, la conducta desviada és produïda per la mateixa societat. L'individu desviat és l'individu "etiquetat com desviat". Si algú roba, llavors se'l qualifica de "lladre", i a partir de llavors roba sistemàticament, en un procés que s'autoalimenta.

El conflicte social és un desequilibri temporal en la cohesió d'un sistema social, causat per forces o elements dissidents que poden ser interns o externs i que pretén restablir l'equilibri en bases noves. Pels teòrics de l'equilibri (Parsons, Warner) el conflicte és una disfunció. Pels teòrics del conflicte (Mills, Coser), és un element natural i pronosticable de l'evolució social. Per Ch. Colley, conflicte i cooperació no són separables, són part d'un mateix procés.

Els conflictes, segons Coser: porten a la cohesió, són una amenaça pels que no participen, tendeixen a institucionalitzar-se, els grups íntimament relacionats tendeixen a evitar conflictes, però els tenen més greus, la multiplicitat dels conflictes és inversa a la seva intensitat, els conflictes exteriors tendeixen a evitar els interiors.

Les alternatives al conflicte són la retirada, la immobilització, la imposició, l'agressió, el consens, la negociació, la mediació, l'arbitratge, el pacte.

El canvi social és un fenomen col·lectiu, comporta modificacions en l'organització social, és permanent, de vegades procedeixen d'elements econòmics. És "l'equilibri de la persistència". Els canvis que substituïtius són més difícilment acceptables que els additius. Els factors del canvi són l'entorn físic, l'organització política, factors polítics, demogràfics...

Hi ha canvis que provoquen reajustaments (reformes, evolucions) i d'altres de tipus inestable i irreversible que trenquen l'estructura social (revolucions).

Segons K. Deutsch, els canvis socials poden cenyir-se als següents tipus: sobre les estructures primàries, econòmiques, ideològiques, estructures de poder. Els agents del canvi social són les elits, els partits polítics, els grups de pressió.

La Sociologia neix quan, durant la revolució intel·lectual que anomenem Il·lustració, la combinació del canvi, el progrés i el pensament crític varen fer que la gent s'adonés que la societat, com tot el demés, no era una cosa "natural", acabada, destinada a durar sempre de la mateixa manera i immutable, sinó que era modificable. La crítica de l'Antic Ordre donà pas a una nova manera d'observar la societat. La Revolució francesa fou l'aprovació d'aquests enfocaments radicals fruit de situacions de caràcter nou que en conjunt podem qualificar de "modern" o també "industrial". D'aquesta manera començaven a desestimar les justificacions de la religió o el sentit comú, així com la legitimitat i perennitat dels governs monàrquics, interrogar-se sobre la qüestió del dret a governar i sobre l'organització més adient per aconseguir una societat diferent i més justa. D'aquesta manera les revolucions anglesa, francesa i americana posaren en marxa les preguntes que conduïren al naixement de la Sociologia.

I què és la Sociologia? Anàlisi de les diferents institucions socials i la seva interacció o influència mútua? Un tot reconeixible les parts del qual estan en interacció mútua? La major part de la reflexió realitzada sobre les formes socials, especialment els temes relatius a l'economia i la religió? La "ciència de la societat" sense que sapiguem clarament què vol dir això, o una interpretació i una anàlisi que podria dir-nos coses sobre el futur? Una pseudo-ciència que es limita a descriure el canvi social evident amb l'ajut d'una certa retòrica innecessària i unes poques estadístiques? Una teoria fonamental que tracta d'explicar tot allò relacionat amb el desenvolupament humà mitjançant l'anàlisi, la comparació i la valoració teòrica de les institucions socials? Una professió bàsicament en mans dels homes que tracta d'explicar l'evolució social en termes de categories masculines com el treball, la salut, la guerra i la indústria, i que és indiferent a les dones, el seu treball i els seus rols socials? Alguna entitat que no existeix realment ja que allò únic que existeix és l'individu, l'acció individual i no la societat? O una estructura que envolta els individus i produeix la seva unitat moral? O millor dit: la concepció de la societat com un conjunt compostat i integrat al voltant d'estructures que s'articulen de manera harmonitzable (E. Durkheim), o com un conjunt fonamentalment estructurat al voltant del conflicte (K. Marx)?

Davant aquestes galimaties el millor serà enunciar algunes aportacions de caràcter general que són el producte de la contribució de, si no tots els sociòlegs, si d'alguns que ens semblen els més reeixits als debats inicials. Així, doncs podem esmentar:

I. La societat moderna és una estructura on funciona la solidaritat orgànica –no la mecànica, que es debilita i és substituïda per aquella- la qual serveix de pegament, de ciment, ja que vincula l'individu a la societat en què viu configurant el que s'anomena "consciència col·lectiva" i que té la capacitat de propiciar el "consens" a la societat (Durkheim, 1859-1917).

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

II. És possible reconstruir la societat completament. És possible construir una Teoria General de l'evolució de la humanitat. Els factors més importants que cal estudiar són el desenvolupament i el canvi de les societats. És important conèixer com estan distribuïts a una societat la riquesa i el poder. Això explica moltes coses, com per exemple:

- Que les societats són bàsicament conflictuals.
- Que el motor bàsic de les societats és econòmic i que aquest element és el determinant i que anomenem "determinisme econòmic".
- Que els canvis i el desenvolupament històric no són aleatoris, al atzar, sinó que poden determinar-se donades les relacions que manté l'home amb l'organització econòmica.
- Que l'individu és motllura per la societat però que també pot canviar-la mitjançant una acció racional basada en les premisses científiques del materialisme històric.
- Que en la societat capitalista, el treball produeix "alienació".
- Que mitjançant la crítica, els éssers humans poden comprendre i alterar la seva condició històrica.
- Que, per tant, gràcies a la crítica i l'acció revolucionària, és possible construir una societat diferent (K.Marx, 1818-1883). La idea fonamental d'aquest enfocament era que el capitalisme era una nova forma d'organització social basada en l'explotació dels treballadors pels propietaris del capital, els quals, amb l'extracció de la plusvàlua o treball impagat, desenvolupaven les agressives tecnologies de la producció que creaven un sistema mundial en el què les formes de l'organització econòmica (en particular la producció de tipus capitalista) determinava el dret, la política, la cultura, la religió i la ideologia de la societat. El mòbil d'aquest sistema era la "recerca del benefici". I la divisió del treball a la societat era la que propiciava la pertinença a una determinada classe social (idea aquesta diferent a la idea de grup, estrat, elit o casta). Aquesta diferència que la societat capitalista generava entre les classes, era a l'origen de la confrontació o antagonisme de classe, enterbolint la possibilitat del consens a la societat, la qual era definida bàsicament com a conflictual.

III. Les intencions, les idees, els valors i les creences que motiven la gent (idea que M.Weber definí com "acció social") és un objectiu de la Sociologia, la qual té com a preocupació fonamental comprendre-les. Així mateix, cal comprendre les estructures en les quals s'hi insereix, estructures que, dit sigui de pas, precipiten la situació anomenada "síndrome del Gran Germà", provocada per la creixent "burocratització" o control de la societat, qüestió aquesta que és immersa en el concepte més ampli de "racionalització"; aquest darrer concepte descriu el procés pel qual la societat queda subjecta a l'anàlisi, l'organització, la professionalització i la burocràcia (i que implica la intervenció creixent de l'Estat en la vida dels ciutadans) (M.Weber, 1864-1920).

IV. Les dues formes essencials per les quals existeix la vida associada són: la comunitat i l'associació (F.Tönnies, 1855-1936). Una comunitat és aquella forma de societat en la qual les relacions entre els seus membres són estretes, personals i valuoses; la família és la base de la societat i la conformitat social és la norma. Una associació, en canvi, és aquella forma de societat en la qual els vincles i les relacions íntimes i personals han desaparegut i les relacions socials tendeixen a ser impersonals a causa d'una complexa divisió laboral, i en la què allò més important ja no és la família sinó el treball.

V. Les condicions de vida de la gent han de ser un dels problemes realment importants que ha d'abordar la Sociologia a través de la realització d'estudis empírics detallats tal i com ha fet la incipient sociologia americana, com mostra l'obra *The Philadelphia Negro* (W.E.B.Dubois, 1868-1963), la qual dóna a conèixer com viuen els demés, salvant l'obstacle desinformador dels mitjans de comunicació, i fent palès la necessitat de les reformes socials. La construcció del "jo social" (el significat que la gent dóna a les seves activitats culturals i socials, que tenen conseqüències tan reals com les de les forces econòmiques i naturals), així com la comprensió del funcionament de la ciutat com un tot complex que s'autoregula foren les preocupacions inicials en contextos en els quals el progrés i el canvi social s'havien accelerat tal i com succeí en determinades ciutats dels EUA en esclatar la Revolució tecnològica en aquest país. Neixen així les elaboracions pròpies de l'Escola de Chicago i la del interaccionisme simbòlic que venen a coincidir en què és possible donar un sentit positiu, constructor d'identitat grupal, possibilitador de processos de socialització –preocupació fonamental i creixent a la Sociologia-, d'adquisició de la pròpia cultura i

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

de la seva reproducció en contextos urbans on allò que conta són els actes i les intencions dels individus que conjuntament elaboren el significat de les coses, com donen sentit al món (construcció del "jo social" a través de la interacció simbòlica amb el nostre entorn) (G.H.Mead, 1863-1931).

VI. La societat –en contraposició al que estableix l'interaccionisme simbòlic- és un sistema configurat per part diverses, les institucions (classes socials, governs, exèrcits, institucions econòmiques, etc.), que tenen un propòsit o funció social. Una societat existeix d'acord amb els següents pre-requisits funcionals previs:

- Adaptació: la manera com un sistema social s'adapta al seu entorn.
- Proposició de fins: la societat defineix objectius i espera que els seus membres per a que tracten d'aconseguir-los.
- Integració: la necessitat de mantenir la cohesió social.
- Manteniment de pautes: la socialització o reproducció de la societat per a que els seus valors es conserven. La societat, segons el funcionalisme (T.Parsons, 1902-1979), constituïa un sistema autoregulat, i els canvis produïts en una part del sistema havien de produir reaccions i compensacions en una altra part del mateix. Totes les parts del sistema hi estan interrelacionades i tot hi està integrat. La societat, doncs, segons aquesta teoria, és estable, homogènia i quasi perfecta. L'objectiu de la sociologia és comprendre aquesta funció o propòsit. R.K.Merton (1910-2003), un altre funcionalista, desmuntà el funcionalisme per tal com aquest queia en fal·làcies. Es preguntava per què hem de considerar que la societat és un tot, i per què hem de donar per suposada la tendència a la conformitat i a la integració socials. Un altre problema del funcionalisme era que les qüestions més candents com el conflicte, la manca d'harmonia, les relacions de poder i la lluita de classes no tenien una explicació satisfactòria. La desigualtat, per exemple, era justificada dient que es trobava a totes les societats i que era necessària: les classes, les èlites o l'estratificació social, desenvolupen una funció que garanteix que les millors persones obtindran els millors llocs de treball a la societat. El funcionalisme va ser acceptat pels qui governaven les coses i va ser abraçat fàcilment pel conservadorisme.

VII. Aquest punt de vista hauria de declinar ràpidament. En el seu lloc aparegueren interpretacions que atacaven el maridatge del funcionalisme amb el poder i les elits. La sociologia caigué a partir de 1960 en un dilema: o ser crítica i provocadora o romandre callada, entregada a una investigació empírica desproveïda de valors i contemporitzadora amb el que succeeix a la societat. Perquè és clar que si la Sociologia ha de fer com cal el seu treball llavors ha de molestar el poder, ja que exposa el que en realitat succeeix. No obstant, tot i la reparació d'algunes concepcions conservadores, entestades en declarar la "fi de les ideologies", debat que declara que a les societats capitalistes actuals les classes socials han entrat en declivi per tal com han entrat a compartir el poder i a harmonitzar-se socialment amb les elits (D.Bell, 1919-2003?), han tornat a reparèixer les concepcions marxianes, el feminisme, la teoria anticolonialista del desenvolupament històric, etc. Les societats actuals es veuen com més complexes i per tant, cal replantejar-se el seu funcionament; en ella hi ha més classes i més grups intermedis; la burgesia ja no governa únicament mitjançant l'ús de la força, sinó també mitjançant l'acord social, mitjançant aliances polítiques amb altres grups i treballant ideològicament per dominar la societat (A.Gramsci, 1891-1937). Hi havia conflicte de classes però també una dominació econòmica i cultural que adoptava noves formes (Escola de Frankfurt). El capitalisme generava unes necessitats falses, una falsa consciència i una cultura de masses que esclavitzava les classes treballadores (H.Marcuse, 1898-1979). En una societat capitalista, on els factors de la cultura i la comunicació eren cada vegada més significatius per a l'anàlisi de la societat, cabia -no obstant- la possibilitat que la comunicació racional, no alienada ni alienadora, es donés. Hi havia l'esperança que els efectes de la raó instrumental (la racionalitat de la que parlava Weber) es neutralitzaren mitjançant l'emancipació moral i comunicativa (J.Habermas, 1929).

VIII. Els mitjans de comunicació de masses tenen una importància fonamental en la difusió de les cosmovisions ideològiques. Aquesta importància es basa en la seva capacitat per fer que els signes, les imatges, els significants, operen d'una manera determinada (estructuralisme). Els signes (imatges, paraules, coses), transmeten en la cultura, en particular en la popular, uns significats més profunds i mítics del que assenyala o significa la superfície de la imatge (R.Barthes).

IX. Les dones són un grup molt nombrós de la societat que ha estat sistemàticament marginat i, el que és pitjor, marginat per la Sociologia. La Sociologia no és per això completament una cièn-

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

cia ni és una ciència seriosa per tal com ha marginat de les seves investigacions a un grup molt nombrós de persones: les dones, que han estat sistemàticament invisibilitzades, excepte en el paper de "mares". Les seves explicacions es limiten a reproduir la idea que les relacions de gènere són "naturals" i que les dones desenvolupen els papers social adients per a elles. El discurs ha estat sempre masculista i la mirada dels sociòlegs i l'obsessió pel treball, que no inclou les labors domèstiques, són masculistes. El feminisme és l'exigència femenina d'igualtat en termes d'accés a l'educació, als llocs de treball, als ingressos, a la política i al poder.

X. Amb l'aparició del fenomen de la globalització que consisteix en la ràpida transformació dels Estats nació industrialitzats de la postguerra en el que podem anomenar economies globals postmodernes, la Sociologia, que en realitat sempre havia estat una anàlisi limitada a l'esfera de l'estat-nació, el propi d'una societat (i, per tant, limitada a la societat, l'economia, les classes, l'estructura i la cultura d'aquesta sola societat) comença a canviar l'amplitud de la seva mirada. Ja no és l'anàlisi de la societat i la cultura del propi estat-nació, sinó la necessitat de projectar la mirada sobre altres societats i cultures. La globalització desfà l'estat-nació, elimina les barreres que separen les cultures i suprimeix els límits que imposa el fet de no concentrar-se més que en un sol estat. Els trets claus de la globalització serien:

- La situació d'interconnexió de totes les societats.
- Les corporacions transnacionals que operen en l'economia global.
- La integració econòmica internacional i la producció global.
- Els sistemes mediàtics transnacionals: "aldea global".
- El consumisme i la cultura global: la "macdonalització".
- El turisme global i l'imperialisme mediàtic.

XI. La comunicació televisual i per i els seus signes han arribat a dominar fins a tal punt la realitat global que la gent té moltes dificultats per a decidir què és la realitat. Vivim en la pantalla d'un meta-món post-info-entreteniment que és una substitució de la realitat vertadera. La societat, doncs, no existeix; o si existeix, està composta per signes (J.Baudrillard). Però, llavors, què és la sociologia?

Bé. En arribar a aquest lloc, podem dir que el problema de decidir què és la Sociologia no és un problema fàcil. Qüestions com la cultura, la desigualtat, les classes socials i l'estratificació, la societat sense classes, les classes inferiors, les normes socials, la desviació de les normes i la delinqüència, el benestar i la pobresa, la família, l'educació, el poder econòmic, la possessió i el poder educatiu i polític, l'estat del benestar, el mercat, etc. semblen obrir finestres a un àmbit que sembla no conèixer límits per tal com reclama la possibilitat de tractar tots els temes i totes les qüestions que afecten l'home en tant que ésser social, amb la finalitat que purga, de la mà de la cultura, construir un sentit de la realitat i adquirir una comprensió més elevada del que fa. No obstant, les inquietants contribucions de que vivim en una societat hiper-real construïda per la saturació de la informació subministrada pels media, tal i com suggereix Baudrillard, contribueix a configurar una idea molt distinta: la de una societat no estable i coherent, i d'un instrument –la Sociologia– que possiblement sigui una disciplina inservible i morta. Sigui quina sigui l'alternativa a la que anem a parar caldrà que no menyspreem la idea que la Sociologia pot ser definida com "el nom genèric de tots els enfocaments que tracten de comprendre la conducta humana en les seves formes intersocials modernes".

8.3. Arguments legals.

El Departament D'ensenyament per l'Educació Obligatòria ha marcat unes directrius respecte a l'educació Intercultural que hem de tenir en compte i que no hem de pas oblidar.

Alguns exemples d'aquestes orientacions curriculars poden ser útils per comprendre millor el que s'ha dit fins aquest moment:

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

- Decret 75/1992, de 9 de Març.175

“Els ensenyaments en Educació Infantil i de l’Educació obligatòria tenen per finalitat, entre d’altres: fomentar el sentiment de pertinença i estima al país amb les seves característiques socials, culturals, geogràfiques, històriques i lingüístiques, alhora que promoure el coneixement d’altres pobles i comunitats”.

- Decret 95/ 1992, de 28 d’ Abril.176

“ L’educació primària tindrà com a finalitat que els alumnes, en acabar l’etapa, assoleixin les capacitats següents: Mostrar-se participatius i solidaris de forma responsable, i respectar els valors morals, socials i ètics propis i d’altri, per exercitar-se en els principis bàsics de la convivència i d’estima per la pau. Conèixer i gaudir del propi patrimoni cultural, participar en la seva conservació i respectar la diversitat lingüística i cultural dels pobles i de les persones.

- Decret 96/1992, de 28 d’Abril.177

“ En el currículum de secundària hi són presents els elements que ajuden l’alumne a integrar-se en la societat i al país on viu, i a obrir la seva perspectiva cap a la dimensió europea i universal. Així, doncs, en aquesta etapa educativa s’haurà de poder consolidar el domini oral i escrit de la llengua catalana i adquirir la competència suficient en els seu ús social, juntament amb el coneixement d’altres llengües i cultures en un món on la comunicació i la participació tenen i tindran cada vegada més importància”.

- Decret 96/1992, de 28 d’ Abril.178

“L’educació secundària obligatòria tindrà com a finalitats que l’alumnes, en acabar l’etapa, assoleixi, entre d’altres, les capacitats següents: Identificar i assumir com a pròpies les característiques històriques, culturals, geogràfiques i socials de la societat catalana; i també tenir coneixement del dret dels pobles i dels individus a la seva identitat, i desenvolupar una actitud d’interès i respecte envers l’exercici d’aquest dret. Conèixer les creences, les actituds i els valors bàsics de la nostra tradició i dels nostre patrimoni cultural, valorar-los críticament i escollir aquelles opcions que afavoreixen més el desenvolupament integral com a persones.”

- Decret 96/1992, de 28 d’Abril.179

Ja en el camp dels continguts i objectius propis de certes àrees, mereixen destacar-se els següents: reconèixer la importància que té el coneixement de les llengües estrangeres com a mitjà per a una millor comprensió de la llengua i cultura pròpies, i com a mitjà de comunicació i entesa internacional en un món multicultural. Les ciències socials van adreçades a uns individus que són els joves ciutadans d’una nació (Catalunya), emmarcada en un estat (Espanya), en una entitat genèrica (cristiano-occidental), dins d’un món on s’articulessin altres cosmovisions i identitats”. “ Es tracta d’inserir-se activament, participativament, democràticament i críticament (...) en la cultura, la societat civil, les institucions democràtiques i la realitat nacional catalana, i tot, partint d’aquesta inserció i aquest criteri, projectar la seva actuació o àmbits més amplis on la cregui necessària i possible”.

8.4. Altres raons a favor: l’ Anàlisi Institucional.

El diàleg intercultural i la seva educació corresponent, es basa en arguments diversos. Un d’aquests és d’índole moral, ja que si bé és cert que una societat multicultural està formada per grups diferents, però per damunt de tots els seus components són persones. En una paraula: respectar la “persona” d’un alumne, d’un company..., comporta necessàriament respectar la seva identitat cultural. Amb tot, aquesta actitud – i altres d’afins, com la tolerància- requereix una educació oportuna, ja que l’etnocentrisme, el perjudici i la xenofòbia a allò que és diferent o desconegut són reaccions gairebé connaturals de tot ésser humà. Heus aquí una de les tasques centrals del diàleg intercultural, necessari tant per a membres de grups culturals majoritaris com minoritaris.

175. <http://www.xtec.es/recursos/curricul/currti.htm>

176. http://educacio.gencat.net/extranet/dogc/decret_223_1992.html

177. http://educacio.gencat.net/extranet/dogc/decret_223_1992.html

178. http://educacio.gencat.net/extranet/dogc/decret_223_1992.html

179. http://educacio.gencat.net/extranet/dogc/decret_223_1992.html

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

Observem en primer lloc que l'Intercultural (com tema, i fins i tot com terme) és recent. A França en qualsevol cas. Aquesta temàtica no existia abans dels anys 80, i l'aparició d'un interès per les pràctiques culturals dels grups socials, des d'un plantejament crític alhora de la concepció política de les diferències entre els homes, i també del discurs sociològic que tendeix a objectivar les pràctiques humanes. L'intercultural apareix com temàtica en un context molt vinculat al qüestionament de l'estructuralisme en les ciències antro-po-socials i a l'aparició de filosofies del subjecte.

A més s'empren diverses paraules que se superposen i són emprades de manera aproximada i de forma equivalent: al costat d'Intercultural, es troba pluriculturalisme, multiculturalisme, interculturalisme, interculturalitat. El corrent francès anomenat Anàlisi Institucional prefereix parlar d'Intercultural per les següents raons: El sufix "isme" fa més aviat pensar en l'acció, dirigit cap a: "socialisme", "comunisme" .

L'ocupació del terme "intercultural", que es va imposar a poc a poc en els institucionalistes principalment a Alemanya i França, vol posar l'accent en el caràcter global d'aquest concepte. Es tracta d'un fenomen social que conté múltiples dimensions. Aquesta és la raó per la qual la utilització de l'adjectiu "intercultural" permet una aplicació més general a diferents fenòmens.

Per altra banda, vam preferir "inter" a "multi", "pluri" o "trans". Multi o pluri insisteixen solament en l'acumulació o en la superposició d'elements. "Trans" és interessant, per exemple com es veu en el terme "transdisciplinarietat". Però aquest prefix assenyala una intencionalitat específica de superar ruptures i de travessar situacions.

"Inter" presenta l'avantatge de subratllar la complexitat del fenomen i de la seva dinàmica i de posar en joc la dimensió d'actors de tots els protagonistes de la situació.

Anem a articular aquesta presentació de l'enfocament institucional de l'intercultural en quatre moments:

- En primer lloc, en referència a la societat francesa, mostraré com l'anàlisi institucional ha participat en el moviment de maig del 68 en la seva dimensió de crítica del micoculturalisme.
- En un segon punt, destacaré la funció de la mediació com a mètode de desbloquejar de les situacions on s'enfronten cultures diferents.
- En tercer lloc presentaré el que crido "l'alternativa etnogràfica" que permet solucionar les situacions cristal·litzades.
- I finalment presentarem l'estat de la investigació a França sobre la qüestió de l'intercultural segons les posicions actuals del corrent institucionalista.

8.4.1. La crítica del Monoculturalisme i el Maig del 68.

L'Anàlisi Institucional es presenta en primer lloc com una teoria crítica, una oposició al contingut polític i social contra un monopoli del saber d'on estarien exclosos els protagonistes socials. És el corrent segurament més representatiu de la rebel·lió de maig del 68, ella es reivindica de diversos orígens, segons els seus creadors: la psicoteràpia (Guattari), la psicologia social (Lapassade), la sociologia (Lourau) o la pedagogia (Lobrot).

El punt comú és que els protagonistes socials són propietaris dels seus actes i dels seus coneixements. Cadascun té el dret a parlar, amb la seva llengua, de les seves pràctiques, i dels seus punts de vista sobre la realitat.

No es parlava encara de multiculturalisme i encara menys d'intercultural en aquesta època. Es parlava més aviat de llibertat d'expressió, de reconeixement dels altres, d'obertura sobre el món i de diversitat de coneixements.

Però si s'analitzen les coses en termes més moderns, es constata que si maig del 68 representa una rebel·lió antiautoritària, d'esperit llibertari en termes molt polítics, realment segons el vocabulari modern es parlaria de reconeixement dels punts de vista de l'altre, de qüestionant d'un únic mètode de saber i de prendre en consideració les experiències i les pràctiques socials.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

És doncs una dimensió molt antropològica, en els termes actuals, que il·lumina el moviment de maig del 68, amagat sota el discurs polític de l'època.

L'Anàlisi institucional en aquest sentit, se situava en el marc sociològic de l'anàlisi d'una societat plural. Aquesta és la raó per la qual els seus fundadors es van comprometre molt ràpidament en l'experiència de la Universitat experimental de Vincennes.

Molt ràpidament, Lobrot, Lourau, Lapassade, Ardoino, i fins i tot joves estudiants de Nanterre (Hess, Ville, Savoye) es van comprometre en aquesta experiència que els interessava sobretot a partir del concepte de autogestió.

L'autogestió, en els anys 70, significa autonomia en relació amb poder polític. Però fonamentalment significa:

- Igualtat de tots
- Democràcia directa
- No hi ha jerarquia dels coneixements
- Funcionament per Assemblees generals.
- La universitat experimental de vincennes es va caracteritzar per:
 - El gran nombre d'Africans i Magrebins que varen formar part.
 - Atorgar La paraula a gent que parlava un francès aproximat, i poc acadèmic.
 - L'ambient de "souk" àrab (dels magatzems, de les vendes de "merguez", dels cafès exòtics) en els passadissos de la universitat.
 - La diversitat de les llengües: sobretot àrab, wolof, espanyol (els refugiats sud-americans).

No és doncs la dimensió política que era la més visible, era la barreja. El que es diria avui el multicultural.

Si observem el funcionament de la universitat, d'una manera més propera, ens adonem que els estudiants de tots aquests països no estaven en una posició de rebre coneixements de manera passiva, sinó que aportaven la seva pròpia visió del món.

Es parlava també en l'època d'aprenentatge recíproc en referència a l'experiència d'Ivan Illich en Cuernavaca, a Mèxic.

És el que es diria avui l'intercultural:

- L'intercanvi amb l'altre millora el meu coneixement.
- El mestissatge és una evolució ineludible.

I que fa l'Anàlisi Institucional aquí dintre? La resposta és simple de formular i difícil de portar a la pràctica. Inventa un nou concepte: la Sociologia d'Intervenció i posa en pràctica una nova postura: la Implicació.

En la sociologia de la intervenció el coneixement no ve dels aprenentatges llibrescs, sinó de les interaccions entre l'investigador i la gent de terreny. No hi ha un vector acadèmic del coneixement, sinó dels processos d'intercanvis. Conèixer, és produir el canvi, transformar les situacions. Tot coneixement és el fruit d'una experiència social, ella mateixa és una experiència social.

180. Pensador austríac llibertari crític de la societat moderna De tornada a Nova York va fer de professor al Departament de Sociologia de la Universitat de Fordham (1960-1983) i ahora va participar en la fundació l'any 1961 del Centro Intercultural de Documentación a Cuernavaca (CIDOC), a Mèxic, del qual va ser director. Els seminaris organitzats al CIDOC (1961-1976) van convertir aquest centre en una veritable universitat informal, i van fer que es convertís de seguida en un indret on s'analitzaven els problemes del desenvolupament i un focus de difusió sobre alternatives a la societat multicultural.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

En el tema de la implicació significa que el subjecte produeix l'objecte de coneixement. Cap coneixement és neutre. Un està sempre embarcat en una aventura. Una aventura intel·lectual i existencial. El coneixement és una història complexa construïda entre subjectes.

Aquesta concepció es va imposar a poc a poc, a través de dos fenòmens molt diferents:

- El desenvolupament de la OFAJ i l'arribada massiva d'estudiants magrebins.
- La OFAJ (Oficina franc-alemanya de la joventut), fundada després de la guerra per permetre als joves dels dos països que es trobin i que es comprenguin, és acceptat per certs institucionalistes en particular per Remi Hess. Molt de pressa aquestes trobades van a demostrar que s'aprèn per la proximitat amb l'estranger, però més profundament que les interaccions entre les cultures produeixen transformacions en els dos sentits i que desemboquen en noves pràctiques culturals comunes.
- En les primeres generacions d'estudiants magrebins, meravellats per tenir accés als estudis superiors en La Universitat francesa, van a succeir que va haver gent que anava a Vincennes específicament per obtenir allí els diplomes i importar la seva cultura d'origen per a confrontar-la amb la cultura occidental. Així doncs múltiples treballs, fins a tesis doctorals tindran com a tema la civilització àrab però també els efectes de les migracions sobre les cultures nascudes a França, (segona i tercera generació): no solament una doble cultura, sinó una cultura específica amb llenguatge particular i pràctiques i peticions noves. És el que s'ha anomenat "La cultura jove", per un eufemisme que marca bé com la societat oficial percep el perill de la interculturalitat per un sistema solidificat identitari.

Es troba llavors, aquesta doble idea d'un mestissatge cultural, i de la invenció d'una nova realitat a partir d'aquest mestissatge, com pot veure's en els temes d'investigació actuals a la universitat Paris 8¹⁸¹.

Aquesta és la raó per la qual les dues recents crisis socials a França, l'anomenada "dels suburbis" al novembre de 2005, i la "de la CPE" a principis de 2006, han estat millor compreses i seguides per la universitat Paris 8 (nom actual de Vincennes¹⁸²) que en altres parts de França.

Així doncs, un nombre especial de la revista Institucionalista els Irreductibles, va aparèixer de seguida, a partir dels diaris d'estudiants durant la vaga; es va crear immediatament un fòrum d'expressió i de debat a Internet, suscitant les reaccions d'antics estudiants del món sencer, que van guardar el contacte amb la corrent Institucionalista després d'haver passat els seus títols a la universitat Paris 8.

8.4.2. La mediació com a vincle.

La diversitat cultural, el xoc de les cultures, és evidentment un context on els conceptes d'intervenció, d'implicació, tal com els prediquen els institucionalistes, poden expressar-se de la manera més clara. En efecte, el plantejament institucionalista suposa aclariment i comunicació entre interlocutors que a priori no es comprenen. El concepte de mediació és alhora indispensable i està situat històricament en l'evolució de les idees. Això suposa:

- Reconeixement de les diferències
- Postulat de la possibilitat com a mínim d'una llengua comuna
- Postulat de comunicació i interaccions
- Paper actiu del mediador.

Tot un corrent de pensament es va desenvolupar en aquest sentit a partir de l'Anàlisi Institucional. Es pensa en primer lloc en la pedagogia institucional, el plantejament global de la qual col·loca al professor en posició de mediador i no de transmissor de saber. És segurament en aquest context que el concepte d'

181. <http://www.univ-paris8.fr/>

182. <http://www.puv-univ-paris8.org/sommaire.php?SCE=INDEX>

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

autogestió va funcionar de manera més explícita en termes de mediació en un marc multicultural. Una vintena d'anys després dels textos fundadors (els pedagogs Lobrot i Lourau), l'Institut experimental de Saint-Nazaire va adaptar els principis de l'autogestió que van permetre resocialitzar als joves exclosos del sistema escolar.

Però és en el funcionament de les relacions humanes entre adults de diferent origen que els institucionalistes van treballar sobretot, la mediació. La mediació suposa una presa de distància crítica en relació amb els seus propis automatismes, i això en tots els àmbits de la comunicació: no verbal, lingüístic i cultural.

És a través d'una meta-cognició que podrà aparèixer, gràcies a la funció de mediació, una meta-comunicació. D'aquí la importància de la llengua. No solament a nivell lingüístic, sinó més aviat en la seva dimensió social, com ho proposa l'etno-metodologia. Es tracta del control de la llengua com a ús social.

L'experiència de la diversitat cultural obliga d'alguna manera a causa de la consideració de legitimitats contradictòries, a un reconeixement de la alteritat. Per això veiem necessari el diàleg entre l'aula d'acollida i l'aula ordinària.

Per tant, la pregunta que ens plantejem i que fa estona que estem intentant respondre és Com pensar la necessitat de la intervenció socioeducativa en els contextos interculturals?

El que no hem de fer és una simplificació romàntica ja que ens impedirà comprendre la realitat que s'està construint. Les coses són sempre complexes. L'actitud intercultural suposa almenys dues observacions:

- Anar a les pràctiques concretes de la gent, dels seus rituals i les seves maneres d'estructurar la seva vida. Per tant, cal escoltar, parlar amb ells i oblidar les seves representacions imaginàries.
- Sortir de la simple juxtaposició dels sistemes culturals. Els nous importen la seva cultura (el que planteja problemes a la lògica d'integració), però ells s'apropien també de la cultura del país d'acollida (el que planteja problemes als partidaris del comunitarisme).

L'intercultural destaca una dimensió de creació, de novetat, d'imprevisió. Aquestes interaccions múltiples i imprevisibles produeixen la realitat social, però és necessari anar més lluny: tenen aspectes epistemològics (lògica del coneixement), praxilògics (lògica de l'acció) i axiològics (lògica dels valors).

Es tracta de reconèixer plenament la complexitat de les relacions, i també l'ambigüitat sempre present en la consideració dels punts de vista antagònics.

Hi ha com un postulat d'educabilitat cognitiva en el plantejament de mediació.

8.4.3. Deconstruir

L'educació intercultural és consubstancial al ser humà. Però el que està adquirit és l'aspecte microcultural, el que s'adquireix de manera natural en un entorn immediat. Per què afirmem aquesta paradoxa? Prenguem un exemple:

El nen és el producte de la cultura dels seus dos pares. Però en conjunt és una altra cosa. No és un simple resultat. És construcció, producció, invenció d'una altra cosa a partir de diverses dades culturals.

D'aquí la qüestió, que ens interessa molt avui, la dissociació. Ens interessem per les personalitats múltiples i per la crítica de la identitat única. Aquesta és la raó per la qual Georges Lapassade, Michel Lobrot i Patrick Baumard han escrit el llibre titulat "El mite de la identitat, elogi de la dissociació".¹⁸³

183. Le mythe de l'identité, Apologie de la dissociation. Patrick Boumard, Georges Lapassade, Michel Lobrot, Remi Hess. Essai. Anthropologie Anthropos, setembre 2006

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

La consciència dels límits en la comprensió de l'altre és una de les condicions de l'intercanvi entre les persones, i la focalització sobre la dimensió del subjecte posa de manifest que trobar a l'altre, no és solament donar un pas cap a ell, és xocar-se en primer lloc amb els seus propis hàbits.

Està clar que estem introduint un altre element d'inflexió; que és important i cal no desconèixer per poder comprendre els processos difícils que suposa educar interculturalment. Per descomptat l'intercultural suposa un "interès", una empatia, un desig de comprendre. Es tractarà de buscar el que acostia i no solament el que s'oposa a la comunicació. Però la complexitat està en el centre de l'intercultural com a fenomen social. No es tracta solament d'un coneixement en sentit neutre del terme, i per això la qüestió ha interessat l'Anàlisi Institucional de seguida.

El que l'intercultural posa en primer pla quan es planteja, és el concepte d'Implicació. I no solament una implicació psicològica, pel que es refereix al contacte entre individus, sinó una implicació lògica i fins i tot epistemològica, fundada sobre la relació entre el subjecte i l'objecte en el procés del coneixement i trobant el seu sentit en la irreductibilitat de la complexitat.

Per concloure, quan a Amin Maalalouf¹⁸⁴ se li pregunta si se sent més libanès o més francès, ell respon que "El que em fa ser jo mateix i no un altre és que estic a cavall entre dos països, entre dos o tres llengües, entre diverses tradicions culturals. Aquesta és la meua identitat". El seu llibre *Identitats assassines* és un breu assaig sobre el problema de la identitat. Si tenim en compte el fet que la identitat (nacional, religiosa, ètnica, folklòrica o futbolística) és una de les excuses que més sovint fem servir per matar-nos els uns als altres, sempre va bé una mirada crítica sobre la principal causa del fanatisme.

Després d'haver travessat el laberint i haver-nos situat en una xarxa amb múltiples punts de connexió, probablement ens sembla que la nostra identitat ja no és la de l'inici del viatge. Segurament costarà encaixar en els patrons del què se suposa que pertoca, a no ser que aquest suposar sigui el d'un temps on les categories ja no són tancades i a on les identitats són, en canvi, fluïdes. Un temps en el que cadascú pot fer-se a la mida dels coneixements i experiències que absorbeix. L'enriquiment però va acompanyat d'una exigència, la de que aquesta multiplicitat de fonts, aquest treballar per construir-se a un mateix com individu en un context a voltes confús, no sigui tan sols un divertimento o millor dit una festa multicultural, sinó un goig meditat del que se n'extreuen capacitats noves.

8.4.4. Les recerques actuals de l'Anàlisi institucional en l'àmbit de les relacions interculturals.

L'Anàlisi Institucional ha estat interessat i afectat des del principi per la problemàtica de l'Intercultural. Però no en "línia directa". Aquest tema s'ha anat integrant en contextos de reflexió més globals. Es pot considerar que la branca francesa de l'Anàlisi Institucional, evolucionant cap a l'antropologia (a distingir grups formats a Argentina o a Mèxic, que se situa més aviat en una perspectiva política autogestionària i psicoanalítica crítica), va creuar l'Intercultural per dues vies diferents:

- D'una banda Michel Lobrot, que desenvolupa una antropologia molt psicològica (des de les articulacions entre els diferents nivells de la realitat humana, de l'individu fins al social global);
- Per altra banda Georges Lapassade que preveu una antropologia "més regional" (a partir de l'interaccionisme simbòlic i parcialment l'etnometodològic). Encara que l'enfocament pot semblar diferent (i alimenta el debat i també les intervencions), nosaltres guardem en comú una sèrie de conceptes fonamentals:
 - Centrar-se sobre les pràctiques culturals
 - L'actitud d'intervenció

184. Des de la seva condició d'home a cavall entre Orient i Occident, Maalouf intenta comprendre per què en la història humana l'afirmació d'un ha significat la negació de l'altre. MAALOUF, Amin (Liban, 1949) Resident a França i guanyador del Premi Goncourt al 1993. Coneix perfectament l'àrab i el francès, de família musulmana i cristiana. Les seves novel·les s'ambienten en la geografia, la història i els conflictes religiosos del Mediterrani. Mar que apareix a les seves obres com a punt de trobada entre cultures, un espai simbòlic de convivència i tolerància. El seu major èxit fins ara el va aconseguir amb la publicació de la novel·la històrica *Lleó l'Africà*, però tota la seva obra mereix un gran reconeixement. Com assaig el títol més destacat és *Identidades Asesinas* on defensa les cultures minoritàries i la integració religiosa amb la Mediterrània com a escenari.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

- El reconeixement de l'autonomia dels protagonistes
- El reconeixement de l'especificitat de les cultures
- La construcció de la realitat per les interaccions permanents

Georges Lapassade va introduir a França el corrent cridat Etnografia de l'escola, a partir dels treballs de Peter Woods el llibre dels quals més conegut, "Inside schools", es va traduir al castellà sota el títol L'escola per dintre. Aquestes reflexions van dur a criticar la reducció a l'àmbit de l'escola, i a generalitzar el plantejament etnogràfic a tot el camp educatiu, inclosos els adults en les seves diferents pràctiques de formació.

Així es va constituir un grup europeu d'universitaris, sota el nom de Societat europea d'etnografia de l'educació, que publica una revista multilingüe a Internet i que podeu consultar: <http://www.unizar.es/etnoedu/>.

La multiculturalitat estructural ens ha permès comprendre les especificitats de cada país en relació amb temes aparentment comuns: així doncs, el concepte d'educació intercultural i de com afrontar-ho no cobreix la mateixa realitat cultural a Alemanya, Espanya, Itàlia o a França, encara que s'aproximen.

Els fenòmens de ruptura amb l'escola, o la violència en la joventut, han de també preveure's a partir de les especificitats locals, però en el marc d'una reflexió pluricultural i d'instruments conceptuals construïts conjuntament.

La SEEE185 pensa avui:

- Reconeixement de les autonomies de pensament (no hi ha pensament únic, ni universalització dels models).
- Reconeixement de les coherències, globals, innegociables (cadascun per sobreviure, han de descriure el món amb les seves pròpies referències i eines).
- Reconeixement de les especificitats culturals

Aquests diferents eixos d'investigació van dur a la SEEE a acostar-se més encara a Michel Lobrot i al seu equip que va posar a punt un mètode d'intervenció conegut sota el nom "No Directividad en la intervención (NDI)."

I existeix ara un grup mixt internacional (francès, italià, espanyol) del que forma part Maria Antònia Santandreu, que tracta des d'un punt de vista antropològic original, les noves dades demogràfiques aparegudes a Europa (migracions, immigracions), les noves metodologies de formació vinculades a l'arribada de noves poblacions: Asiàtics, Europa de l'Est, Gitanos, africans, etc.

Aquest grup integra també l'evolució del pensament teòric des de l'Anàlisi Institucional fins als nous temes d'investigació (intercultural, llengües i societats, i també desviacions, noves formes de violència, situacions de ruptura davant les noves dades socials etc.). Posem l'accent especialment en la qüestió del minoritari com nivell pertinent d'anàlisi social, en aquest temps que el pensament únic insisteix al contrari, sobre les dificultats uniformadores de la globalització mundial de tota classe de problemes.

185. <http://www.unizar.es/etnoedu/SEEE.html>. Sociedad Europea de Etnografía de la Educación.

9. LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT EN EDUCACIÓ INTERCULTURAL.

9.1. Un repte educatiu del segle XXI.

Sense dubte, els recents processos migratoris constitueixen un dels fenòmens socials més importants en la configuració de l'actual estructura social, cada vegada més i més multicultural. Curiosament Espanya que durant els anys 60 i 70 del segle passat va ser un país productor d'emigració cap als nostres veïns del nord d'Europa, s'ha convertit des de principis de la dècada dels 90 en un país receptor d'immigració procedent bàsicament de països africans i iberoamericans, encara que durant els últims anys augmenta també el nombre d'immigrants que arriben de països asiàtics i d'Europa de l'est¹⁸⁶.

Tant pel volum d'aquests fluxos migratoris com per la gran incidència social i educativa d'aquesta nova població, la multiculturalitat s'ha convertit els darrers anys en un dels temes de major repercussió mediàtica i també en una de les urgències a tractar per part del nostre sistema educatiu.

Evidentment, l'educació intercultural pareix ser la resposta més adequada al fenomen de la diversitat cultural, sobretot al si d'uns sistemes educatius que fins fa ben poc estaven pensats per a societats molt més homogènies que les actuals.

Ara bé, la qüestió que es planteja és si les respostes que està oferint el sistema educatiu a la diversitat cultural són adequades, si se poden millorar i de quina manera es pot contribuir des de les diferents àrees al tractament de la diversitat cultural a les aules.

L'educació intercultural és la resposta al fenomen socioeducatiu de la multiculturalitat. el seu objectiu principal és capacitar les persones per conviure harmònicament en societats multiculturals com la nostra i per aconseguir-ho tracta de facilitar la pràctica d'una educació més enriquidora i integral a partir de l'aprofitament del fet multicultural. evidentment, lluny de considerar la diversitat cultural que gaudim com un obstacle en la nostra tasca docent, es tracta més bé d'entendre-la com una invitació a reelaborar el nostre currículum d'una manera extensiva posant en pràctica mètodes innovadors i creatius per tal de dur endavant una funció docent més compromesa que ajudi al mateix temps a desenvolupar en l'alumnat actituds de respecte i comprensió envers les "diferències".

En resum es pot entendre l'educació intercultural com "la resposta pedagògica a la necessitat de preparar futurs ciutadans per viure en una societat que és realment multicultural i idealment intercultural. Si concretem més aquesta definició, podem dir que l'educació intercultural pretén formar en tots els alumnes, de tots els centres, una competència cultural madura; és a dir, un bagatge d'aptituds i d'actituds que els capaciti per funcionar adequadament en la nostra societat multicultural i multilingüe" (Jordán, 1998, 47).

Tot i que el marc legislatiu reconeix la gran importància de l'educació intercultural (sense anar més lluny, a l'article 2 de la LOE, dedicat a la finalitat de l'educació, s'afirma al seu apartat g que el sistema educatiu espanyol s'orientarà a la formació en el respecte i reconeixement de la pluralitat lingüística i cultural d'Espanya i de la interculturalitat com un element enriquidor de la societat) com també ho fa el Pla Quatriennal de formació Permanent del Professorat 2004-2008 (on es diu que la formació permanent del professorat ha de donar resposta a les necessitats formatives derivades de la interculturalitat), l'escàs tractament dels continguts interculturals a les aules desdii aquesta importància que tots en teoria li reconeixem.

Així, davant la qüestió de si hem d'entendre la diversitat cultural com una riquesa o com un problema, el professorat sol reconèixer que la multiculturalitat és una cosa positiva. Ara bé, quan es demana una opinió més concreta sobre l'educació intercultural normalment se sol assenyalar que aquesta mateixa diversitat i les diferents competències lingüístiques són dificultats que interfereixen el "normal" desenvolupament de l'alumnat immigrant així com el "normal" desenvolupament del treball a l'aula.

186. Es pot trobar abundant informació sobre aquestes qüestions a la revista digital migraciones Internacionales. els seus articles es poden consultar en línia a <http://200.23.245.225/AlmigracionesInternacionales/>. També els butlletins de temes educatius del CIDE (Centro de Investigación y documentación educativa) del ministeri d'educació i Ciència recullen totes les dades referides a evolució de la població estudiantil estrangera així com la seva procedència (<http://www.mec.es/cide/>).

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

Amb això es mostra que encara no hem assolit ni interioritat les creences educatives, socials i filosòfiques derivades del plantejament intercultural.

Segurament aquesta falta de compromís intercultural es deu a què una bona part del professorat hem estat preparats d'acord a un model monocultural segons el qual s'havia de mantenir una actitud assimilacionista en relació amb l'alumnat de cultures minoritàries. des d'aquest punt de vista, l'assimilació social i de les pautes educatives suposa entendre la diversitat cultural i/o lingüística com una mancança més que com una riquesa que la nostra escola hauria de reconèixer i aprofitar¹⁸⁷.

Així doncs, el professorat estarà preparat per una educació més pluralista quan hagi assolit que "intercultural" no és només un terme políticament correcte sinó bàsicament una "esperança necessària en educació, com enfocament promotor de canvi i millora en societats democràtiques" (Aguado Odina), passant de la pretensió d'assimilació a la tolerància i al reconeixement.

Se podrà estar d'acord o no amb aquesta posició, però no deixa de ser cert que continuen persistint alguns errors a propòsit de què podem considerar com educació intercultural. Podem comentar alguns d'ells.

Hem comentat més amunt que si bé podem considerar l'ideal pedagògic intercultural com positiu, la pràctica docent o bé no l'incorpora o quan ho fa es limita en el millor dels casos a una sèrie d'activitats culturals folklòriques o "turístiques", la major part de les vegades desconnectades del currículum escolar. des d'aquesta perspectiva, l'educació intercultural es reduiria a l'organització anual d'algun tipus de jornades multiculturals que inclourien diverses manifestacions artístiques, gastronòmiques o musicals realitzades i dirigides generalment a l'alumnat immigrant.

Aquest enfocament es denomina de contribucions i tot i que possibilita incloure al currículum certs elements interculturals, aquestes contribucions esporàdiques que estan desconnectades del currículum ordinari no impedeixen que el currículum continuï essent monocultural. A més, amb aquest tipus de contribucions es corre el perill de transmetre una visió superficial i simplista (una visió "turística" en paraules de la professora Teresa Aguado) de les diferents cultures que conviuen en un entorn educatiu concret.

Per això, sembla molt més interessant apostar per un enfocament transformador del currículum que tracte d'oferir temes diversos des de punts de vista i òptiques culturals diferents¹⁸⁸. Per citar alguns exemples coneguts que puguin il·lustrar aquest enfocament transformador seria com explicar una història de les creuades oferint també la visió que d'aquestes guerres o invasions van tenir els àrabs o, en el cas de la música, ressaltar les aportacions africanes que han servit d'inspiració per a la música urbana actual i el jazz.

És evident que des d'aquest punt de vista, molt més important que saber moltes coses sobre el menjar xinès, les tradicions búlgares, les festes colombianes o la música marroquí és l'enriquiment personal derivat del contacte amb persones d'altres cultures, el rebuig de posicions etnocèntriques i l'aposta decidida pel relativisme crític, el foment de les actituds solidaries envers les minories ètniques o la capacitat per resoldre determinats conflictes derivats de concepcions axiològiques diverses¹⁸⁹.

Els canvis socials i polítics, que s'han produït al llarg de les últimes dècades, han generat, al seu entorn, una reflexió aprofundida sobre el concepte de educació intercultural i ciutadania. La necessitat de donar cohesió a una població diversa dins d'un marc social molt ampli obliga a prendre uns referents substancialment diferents als que s'han emprat tradicionalment.

Hem de partir de la dignitat de la persona com a element nuclear de la idea de ciutadania, alhora que es posa de manifest la importància de conèixer les institucions democràtiques i la necessitat de reconèixer

187 .Es tracta, una vegada més, del somni de l'homogeneïtat que, en la seva vessant lingüística, va analitzar tan encertadament Juan Ramón Lodares en llibres com *Lengua y patria. Sobre el nacionalismo lingüístico en España* (2002) i *el paraíso políglota. Historias de lenguas en la España moderna contadas sin prejuicios* (2000).

188. Tal vegada convindria recordar que el currículum que cursa l'alumnat d'un determinat centre i la seva distribució en les diferents àrees i matèries també inclou tot allò que no es planifica ni transmet de manera explícita com el currículum ocult (llenguatge, comportament i actituds dels diferents membres integrants de la comunitat educativa), les desviacions i deformacions culturals que s'inclouen als llibres de text (atenció quasi exclusiva a la cultura occidental, per exemple), alguns aspectes que expliciten el clima cultural de una escola amb la relació família-centre en el cas dels grups ètnics minoritaris o la realització d'activitats extraescolars. Les interaccions dels diferents aspectes es denomina currículum global.

189. els objectius de l'educació intercultural han estat magníficament exposats per diferents autors com Jorda Sierra, 1998, pp. 49 y sigs.; Essomba, 1999, pp. 11 y sigs.; Guiá Inter, pp. 3 y sigs.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

els drets i els deures de tothom. I això independentment dels grups- majoritaris o minoritaris- dels que es formi part o de la quota de poder que es tingui.

Des d'aquesta perspectiva, s'estableix una nova dimensió en la qual els conceptes ciutadania i interculturalitat van a la par.

Com hem de definir el concepte Ciutadania Intercultural?

Aquest concepte forma part d'un de més ampli que coneixem amb el nom de Ciutadania Social, que és el conjunt de drets i deures que han de conèixer i respectar el conjunt de ciutadans. I en el nostre cas, aquells que formen la comunitat educativa.

Per tant hem de crear un entorn educatiu capaç de crear un context que es defineixi en contra de l'exclusió i la marginalitat, i que impulsi la solidaritat com un valor vertebrador d'un sentiment comunitari cohesionat.

Per aconseguir-ho cal invertir i crear programes de formació del professorat.

Però anem a poc a poc. Primerament definim que entenem per Ciutadania Intercultural. Els aspectes principals són:

- Posar l'accent en la valoració de la diversitat dins d'un món plural.
- Respectar les diferents cultures i trobar punts que les interrelacionin.
- Proporcionar espais de "visibilitat social" per a la seva expressió.
- Procurar el mutu enriquiment en un context inclusiu i de respecte dels drets col·lectius.
- Rebutjar els prejudicis i discriminacions cap a les minories.
- Afirmar la igualtat d'oportunitats cim a valor bàsic.

No podem dubtar en cap moment que aquesta perspectiva de la ciutadania que acabem de enumerar té una gran importància en el moment de plantejar el treball en el context escolar. Resulta evident que aquesta ocasió constitueix una bona oportunitat per adonar-nos que, en el futur més immediat, el concepte de futur ciutadà ha de proporcionar i justificar les bases formatives amb què l'escola ha d'actuar ara i aquí.

Des d'aquesta òptica, es fa del tot necessari considerar novament tant els objectius i continguts que actualment pretenem omplir l'acció formativa dels centres, com les metodologies de treball i, fins i tot, la pròpia organització escolar que determina la capacitat d'elecció de l'alumnat i la seva oportunitat en un període clau com és el de la formació inicial.

Però perquè tot això ho puguem tirar endavant cal establir prèviament una premissa molt important. Està el professorat preparat per afrontar el nou repte? Està la facultat del professorat formant als nous mestres?

Després d'aquesta declaració de principis, s'ha d'afegir que el conjunt de conceptes i eines que s'utilitzaran han d'anar encaminades a constituir una reflexió centrada en el concepte d'Interculturalitat.

En conseqüència hi ha uns quants aspectes a desenvolupar:

- Incorporar models educatius interculturals davant de la diversitat que presenta l'actual realitat social.
- Reflexionar sobre la formació del professorat en l'àmbit de la interculturalitat en contextos educatius formals.
- Traçar les possibilitats del currículum escolar per fomentar el sentiment de pertinença al context europeu.
- Plantejar el tema de la convivència com un eix transversal que relacionin els conceptes interculturalitat i ciutadania.
- Analitzar la mediació com a estratègia d'integració social.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

- Emprar metodologies i recursos audiovisuals i tecnològics per elaborar els materials didàctics necessaris per construir els nous conceptes educatius.

L'escola actual encara s'aferra a un tipus de formació centrada en el traspàs d'informació, plantejament que en molts casos serveix de ban poc en una societat dinàmica i canviant com l'actual.

Això passa, entre d'altres aspectes, perquè el professorat no està preparat, ni tant sols es conscient, de que significa ser ciutadà i quina relació té aquest concepte amb l'educació de la interculturalitat.

"La formació del professorat és la clau real d'una educació intercultural" (Rey, 1986).

Si fem extensiva aquesta afirmació a la professionalització del docent actual, és indiscutible la necessitat d'adoptar una perspectiva intercultural en el procés educatiu, evidenciada per la diversitat cultural del nostre context i la presència cada vegada més gran d'alumnat immigrant a les aules.

Però la realitat és que en aquesta dimensió, com passa tantes vegades, la teoria va molt per davant de la pràctica, i fins ara el professorat no ha rebut en la seva formació inicial una preparació específica en educació intercultural, ni tampoc ja un cop a les aules l'Orientació suficient en aquesta línia quant a la formació permanent.

Es per això la importància de que existeixin cursos de formació per formar, preparar i orientar tant el mestre que s'està format com el que ja hi és a les escoles.

Tot seguit ens plantejem els objectius que pretenen assolir amb aquesta proposta. Així descriurem l'organització del pla formatiu intercultural en el nostre context més immediat i la realitat de la formació inicial i permanent del professorat per portar a la pràctica un model d'educació intercultural.

Seguidament, entrarem en les grans orientacions conceptuals que donen sentit a la formació del professorat en aquest àmbit educatiu i conclourem aquest projecte presentant-ne la concreció en els diferents models formatius que es podrien desenvolupar.

Podem afirmar que la xarxa de formació del professorat incorpora progressivament el debat sobre la presència de fills i filles d'immigrants en el nostre sistema educatiu.

A Catalunya, l'acció formativa en el camp de la interculturalitat ja va trobar una poderosa invitació en el text del Pla interdepartamental d'immigració (Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya 1994).

Posteriorment, el Departament d'ensenyament ha encarregat i finançat, a través dels plans d'activitats de formació permanent de zona, l'organització d'activitats de formació permanent del professorat en el camp de la interculturalitat amb els objectius de sensibilitzar el professorat sobre la diversitat sociocultural, aproximar-lo a les diferents cultures i aportar-li elements de reflexió per al tractament de la interculturalitat a l'escola.

D'entre les diverses modalitats de formació permanent que presenta la Subdirecció General de Formació Permanent destaquen els cursos, els seminaris, els grups de treball, els assessorament, les jornades les taules rodones i els conferències com les més rellevants en aquest àmbit educatiu.

Però potser caldria altres modalitats formatives com ara: cursos de sensibilització o monogràfics sobre cada cultura en particular, per tal de descobrir les seves característiques i els estils cognitius

9.2. Justificació de la importància del professorat.

Fins aquí s'ha tractat de fonamentar la necessitat d'introduir en les nostres escoles els plantejaments interculturals. Tanmateix, ara es vol implicar a el professorat a caminar també en aquesta direcció, una invitació que resulta raonable si es vol respondre a les necessitats educatives pròpies dels alumnes que avui hem d'educar: des de l'atenció a una diversitat cada vegada més gran fins a la preparació de tots els futurs ciutadans per viure en una societat multicultural de dimensions progressivament més àmplies.

És innegable el paper destacat que té el professorat en una educació intercultural d'èxit i de qualitat. Si acceptem que l'enfocament curricular de contribucions és obsolet i que es fa necessària una revisió del

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

currículum per tal de comprendre i incloure les diferències culturals aleshores la formació, les actituds i el compromís pedagògic del professorat són aspectes fonamentals per tal d'aconseguir l'èxit de l'educació intercultural.

Per això s'han d'afrontar decididament canvis tant en la formació inicial com en la formació permanent del professorat "sense oblidar que la pràctica multicultural afecta tots els aspectes del funcionament del centre"¹⁹⁰.

Si bé és cert que sobre els centres de formació inicial del professorat recau la responsabilitat de formar les noves generacions d'educadors (unes noves generacions que hauran de desenvolupar el seu treball en situacions progressivament multiculturals, molt més canviats, a les que hauran d'adaptar-se amb una gran flexibilitat), també ho és que introduir als programes de formació inicial continguts interculturals no implica automàticament canvis en les actituds de compromís envers el respecte a la diversitat cultural. els reptes i canvis tant a nivell personal com a nivell professional que aquestes noves situacions suposen han de conduir obligatòriament al replantejament de les actituds, els valors i les maneres d'actuar. en aquest sentit, la formació inicial del professorat pot contribuir en aquest replantejament ajudant l'alumnat que vol convertir-se en professor a comprendre que formem part d'una societat culturalment diversa, que aquesta situació és enriquidora i que com a professionals hem de donar resposta a tots els reptes plantejats per la diversitat cultural.

Les investigacions sobre els programes de formació inicial del professorat mostren que les necessitats formatives relacionades amb el tractament de l'atenció a la diversitat cultural no són ateses (Rodríguez Izquierdo, 2002). Per això pareix necessari i urgent reclamar un nou model de formació que haurà de contribuir a la preparació de professionals capacitats per actuar en situacions de diversitat cultural.

La qüestió que es planteja no és fàcil perquè tot el que està relacionat amb la diversitat cultural condueix inevitablement a posicions sobre què tipus de societat i de persona volem, quin és el model d'escola que desitgem i quin paper ha de tenir el professorat. En qualsevol cas, no es discuteix la necessitat de preparar els futurs professors amb els recursos necessaris poder conèixer la diversitat cultural del nostre entorn i per poder actuar-hi eficaçment.

Com ja hem dit, la multiculturalitat escolar no és un problema però pot viure's com a tal quan els professors, molts dels quals hem estat formats per a treballar amb grups d'alumnes relativament homogenis, ens sentim poc formats i sense l'ajuda necessària per fer front a aquestes noves situacions.

Les dificultats encara augmenten quan les relacions amb les famílies són molt complicades, quan el mosaic de nacionalitats presents a l'aula és considerable i quan una part de l'alumnat que s'incorpora no ha estat escolaritzat prèviament. Què es pot fer? Tot i no disposar dels recursos necessaris per afrontar els nous reptes que planteja l'educació intercultural, certes dosis de sensibilitat i de compromís poden posar en marxa algunes senzilles mesures que resultaran útils.

Com que es de suposar que l'ideal serà aconseguir una real igualtat acadèmica es pot començar per intentar disminuir les "discontinuitats culturals"¹⁹¹.

Si un dels motius del fracàs escolar d'aquest alumnat "diferent" és la poca relació entre les experiències que tenen al seu entorn cultural i les que es valoren a l'escola, aleshores es tractaria d'observar atentament les seves capacitats per proporcionar activitats que haurien de contribuir a un aprenentatge realment significatiu. en aquest sentit, l'àrea de música (i en general l'ensenyament artístic) ofereix enormes possibilitats per a integrar afectivament aquest alumnat i per a que el seu reconeixement culturalment sigui un èxit.

190. Una senzilla anècdota mostra com a sovint caiguem en les rutines i costums monoculturals. durant un parell de cursos vaig ser tutor d'un grup de d'eSO. Com que el grup estava format per alumnat de procedències diverses (alumnes originaris de diferents llocs de la Península, altres iberoamericans, una alumna marroqui i també mallorquins) va semblar convenient aprofitar aquesta riquesa multicultural a les sessions de tutoria i ja a principis de curs vàrem realitzar un taller sobre interculturalisme. Curiosament mentre es realitzaven aquests tipus d'activitats, l'alumnat feia servir cada dia una agenda en la que, a més d'incloure el santoral catòlic complet, el llistat d'efemerides recollia perles com aquestes: el dia tal Juli Ceàsar va ser assassinat, el dia qual es va començar a construir la Sagrada família, va morir l'inventor del globus dirigible comte ferdinand von Zeppelin, es va inaugurar a el Palau de la música Catalana, es crea la Guardia Civil, van morir 25000 persones a Colòmbia a causa d'una erupció del volca Nevada "

191. Amb aquest concepte, Jordán Sierra (1999, 68) fa referència a les situacions que moltes vegades hem observat a l'aula: la desconexió existent entre els continguts que proposem i el món real d'aquest alumnat, les grans diferències entre el tipus d'interaccions amb el professorat i amb els adults de la seva comunitat, i la diferència entre uns formats didàctics abstractes i uns sistemes molt més pràctics que utilitzen per manejar-se a la seva vida diària.

Com ha dit la professora Aguado:

“la adopción de medidas que favorezcan la igualdad de oportunidades pone a prueba nuestra capacidad de tolerancia y la apreciación de la diversidad como una fuerza valiosa y no como una debilidad a superar. es importante que las escuelas adopten medidas que favorezcan esta igualdad de oportunidades, pero no lo es menos que tal igualdad se defienda también en todas las medidas que se adopten en el ámbito laboral, familiar y social” (Aguado Odina, 2004, 192).

Si les diferències individuals i col·lectives se poden convertir en desigualtats quan els sistemes privilegien uns grups sobre altres, es tracta d'orientar èticament les accions educatives mitjançant propostes interculturals que siguin assolides per tots els integrants de la comunitat educativa.

No es tracta simplement de reconèixer que el sistema educatiu no ha donat resposta neutral a les desigualtats i que l'èxit al sistema depèn de la pertinença a uns o altres col·lectius. Les accions interculturals només tindran eficàcia i no seran un simple camuflatge de les desigualtats si s'analitzen les necessitats individuals i col·lectives en un context determinat i s'assoleix el compromís autèntic per la riquesa que comporta el reconeixement de la diversitat cultural.

Finalment, a més del dèficit de formació inicial en interculturalisme també es pot constatar que queda molt a fer a l'apartat de la formació permanent del professorat.

Aquesta formació permanent del professorat entesa com procés de desenvolupament professional que sorgeix de la reflexió col·lectiva sobre les pràctiques a l'aula i del centre es planteja a partir justament de les necessitats del centre educatiu en relació amb el seu entorn.

Per això, el centre educatiu entès com un gran espai d'experimentació en el que es proven i perfeccionen pràctiques educatives relacionades amb la diversitat cultural, és el lloc indicat per dur a terme la formació continua del professorat.

Els reptes de la ciutadania global ens obliguen a un canvi en els mètodes tradicionals d'ensenyament a fi de poder reflectir el nostre actual pluralisme social.

La defensa de la diversitat cultural ens ajudarà en el camí cap el coneixement de l'altre i cap a la millora de les relacions humanes. Per aconseguir aquest objectiu, s'ha ajudat els educadors i també s'ha d'afavorir en l'alumnat divers la comprensió de les seves pròpies cultures des d'una perspectiva externa com una mena de visió autorreflexiva; al mateix temps, hem de proporcionar autoestima a l'alumnat per crear imatges positives de cadascú a l'aula.

192. Una proposta de currículum multicultural per a la formació del professorat es pot trobar a Cabrera, f.; espiñ, J.V.; mariñ, m. y rodríguez Lajo, m. (1999). La formación del profesorado en educación multicultural. en essomba, m.A. (Coord.). Construir la escuela intercultural. reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultura (pp. 75-80). Barcelona: Grao´

10. L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL, UNA RESPOSTA A TEMPS.

L'article 26 de la Declaració dels Drets Humans diu que l'educació ha d'afavorir la comprensió, la tolerància i l'amistat entre tots els pobles i els grups ètnics o religiosos. El fenomen de la globalització ha comportat un creixement del fet migratori i en els darrers anys la presència d'alumnes immigrants a Catalunya ha augmentat considerablement amb la característica que en algunes escoles la proporció d'alumnes de fora representa més del cinquanta per cent de l'alumnat.

L'escriptor Tahar Ben Jelloun emfasitza el paper primordial de l'escola com a agent sensibilitzador. En "El racisme explicat a la meua filla" ens diu: "L'escola està feta per ensenyar que les persones neixen i es mantenen iguals en drets i diferències, per ensenyar que la diversitat humana és una riquesa, no un impediment." L'Informe Delors (1996), resultat dels treballs de la Comissió Internacional sobre Educació per el segle XXI, insisteix en la necessitat d'enfortir l'educació en valors socials i incidir en el respecte per les altres cultures. Entendre "l'Altre" ha esdevingut el major repte del nou segle. La nova assignatura "Educació per a la ciutadania" començarà a implantar-se a partir del proper curs escolar i és urgent desenvolupar estratègies a fi de disposar de material adient i adaptar-se a les noves necessitats educatives. La preocupació per l'educació intercultural i per l'atenció educativa a l'alumnat nouvingut queda reflectida en la creixent bibliografia que aborda aquestes qüestions i ens els esforços realitzats des dels diferents àmbits educatius (els ICE universitaris, Departament d'Educació, els PEC, Projectes Educatius de Ciutat, i diverses associacions pedagògiques).

D'altra banda, la resposta aconseguida a les diferents escoles on hem desenvolupat tallers interculturals a partir dels vídeos de tv3 "Tot un món"¹⁹³ i d'un dossier de treball elaborats per la fundació Bosch i Gimpera de la UB194 ens anima a pensar que és urgent elaborar noves estratègies d'integració dels nostres alumnes, tant d'aquells que arriben desvalguts com d'aquells d'aquí que necessiten adquirir un coneixement més directe d'altres cultures.

En el nou món globalitzat en que ens movem es fa ineludible ampliar la nostra mirada i aprofundir la nostra sensibilitat envers el "foraster". Les paraules iròniques de l'historiador i novel·lista Alfred Bosch "I va ésser així que, immers en el meu treball d'aprenentatge, vaig sol·licitar als meus veïns del Sud un fons d'ajut per al meu desenvolupament mental" són menys una boutade del que pugui semblar.

És significatiu que Peter Sellars —un dels directors de teatre actuals més intuïtius i innovadors— va decidir, en el seu muntatge d'Eurípides *The Children of Heracles* reunir en el escenari membres dels col·lectius immigrants per fer sentir la seva veu, donar la seva opinió i dialogar amb el públic.

Aquest espectacle «connecta amb la realitat i amb el que passa actualment no tan sols a Barcelona sinó a tot el món» i que, a més, «coincideix amb la voluntat de diàleg intercultural que és propugna des de diferents institucions. Amb *The Children of Heracles*, Peter Sellars ens proposa que participem en una experiència teatral basada en la problemàtica social dels refugiats.

A la primera part, el públic assisteix a una sèrie de testimonis d'immigrants a Catalunya que explicaran els seus periples, i també al testimoni de persones que treballen en temes d'immigració (responsables polítics, responsables d'ONG, psicòlegs, etc.), tots ells moderats per la periodista Mercedes Milà. Després de l'exposició, el públic pot intervenir i fer preguntes als testimonis.

Un cop finalitzat el descans, comença la representació de l'obra, en la qual els fills d'immigrants que viuen a Barcelona interpretaran els fills d'Hèracles.

La tragèdia comença quan Hèracles és assassinat a mans del tirà de la ciutat d'Argos. Els seus fills, davant el règim hostil, fugen i demanen asil a diverses ciutats fins que arriben a Atenes. La ciutat els acull i ha d'afrontar una amenaça de guerra si no repatria els exiliats perquè els jutgin. A partir de la peça teatral escrita fa 25 segles, Peter Sellars posa de manifest la problemàtica del dret d'asil avui en dia.

193. <http://www.tv3.cat/programes/162530025/Tot-un-mon>

194. <http://www.fbg.ub.es/>

Peter Sellars vol que no ens oblidem perquè es va inventar el teatre. Igual que passava en l'antiga Grècia, «cal crear espais on les coses difícils de dir es puguin dir en llibertat, un lloc on es puguin donar valor a la valentia». Per Sellars, el que passava llavors és un exemple a seguir ara: «Els grecs parlaven en les seves obres de dones, nens i estrangers, que eren precisament els que no podien entrar en l'amfiteatre, i amb el teatre els tornaven la seva veu».

Sellars va voler portar aquesta obra, segons ell, «per assegurar-me que en el Fòrum de les Cultures del 2004, es puguin sentir les veus d'aquelles persones que per a les administracions només són números», i proposa que aquesta manera de fer teatre «podria ser la solució potencial per als problemes que patim, un espai per compartir, exposar els problemes i, sobretot, per dialogar». I va afegir que «les lleis vigents no funcionen per a tothom, necessitem noves idees i les hem d'elaborar conjuntament».

Curiosament, en l'obra, els fills d'Hèracles busquen refugi en un lloc sagrat, tal com van fer els immigrants a la Catedral de Barcelona, perquè, segons Sellars «hi ha una llei més elevada que la política, com és la humana». The children of Heracles s'ha fet a nou països, dels quals Espanya n'és el vuitè, «però atesa la situació mundial, és un projecte que caldria fer en els propers deu anys per tot el món», ha sentenciat Sellars.

El fet que en els darrers 5 anys hagin nascut nombroses estacions de ràdio, revistes i diaris i fins i tot algun canal de televisió ens mostra la necessitat del nouvingut de tenir referents propis en el seu procés d'adaptació a la nova realitat i de no voler tallar els lligams amb les seves arrels. Aquí a Catalunya i més en concret a la ciutat de Barcelona existeixen programes televisius com Connectat's¹⁹⁵. Són un equip d'ensenyament i realització multidisciplinar en mitjans audiovisuals. Van començar la seva activitat realitzant tallers en Fedelatina. Actualment desenvolupen les seves propostes basant-se en els conceptes d'interculturalitat, autogestió i transferència de coneixements pràctics.

Tanmateix en els últims temps han sorgit molts altres projectes que relacionen diferents camps del coneixement amb l'educació de la interculturalitat. Així tenim les diferents experiències que s'han presentat a les darreres jornades del Projecte Educatiu de Ciutat relacionades amb interculturalitat i cohesió social:

- Documental Ciutat Vella¹⁹⁶ CB: Esport i Diversitat Cultural. És una coproducció de Televisió de Catalunya amb Animals Films dirigida per Albert Foll que ens acosta al dia a dia d'un modest club de bàsquet de Barcelona format per joves de diverses procedències. "Ciutat Vella CB" és el retrat coral d'una experiència singular al cor de Barcelona, però extrapolable a molts altres indrets del nostre país. La convivència de diverses maneres d'entendre l'esport i el compromís, el triomf i la desfeta, l'amistat i els recels, en fan un document molt valuós per entendre la diversitat en què, cada cop més, estem immersos. L'esport, el bàsquet, de gran tradició a casa nostra, demostra que és una bona eina d'integració. Un entrenador implicat més enllà del que és estrictament esportiu, un coordinador pendent contínuament dels reptes que l'equip creu que pot assolir i un grapat de nois que lluiten per tirar endavant superant un munt de dificultats són els protagonistes d'un documental de factura cinematogràfica que aborda amb sensibilitat el tema de la diversitat i del creixement personal.
- Acompanyament voluntari de joves ex tutelats de l' Associació Punt de referència¹⁹⁷. L'entitat treballa per al col·lectiu de joves extutelats, autòctons i immigrants, majors de 18 anys, que han passat per diferents centres residencials tutelats per la DGAIA i que es troben en una situació de risc d'exclusió social que afecta el seu procés de socialització i integració social i laboral. Una iniciativa innovadora que ofereix als joves extutelats una persona voluntària que l'acompanya en les accions del dia a dia i actua com a referent a l'hora d'anar abordant les seves necessitats. L'associació facilita el contacte per tal que s'estableixi un lligam entre jove i referent i vetlla també perquè el desenvolupament d'aquesta relació sigui constructiva i favorable per a ambdues parts. Principalment s'ofereix al jove un suport emocional, lúdic, lingüístic i social, a més d'un acompanyament en la inserció laboral i en la cerca d'habitatge.

195. <http://www.xtvblocs.cat/connectats/>

196.. <http://www.tv3.cat/actualitat/118801/Ciutat-Vella-CB>

197. <http://www.puntdereferencia.org/index.html>

- Tot dansa: La suit dels Miralls de Garcia Lorca¹⁹⁸. Un diàleg Intercultural, una experiència de dansa contemporània als IES de Barcelona. El Projecte que treballa la dansa contemporània als centres com una experiència molt integradora i un recurs pedagògic específic per als IES de Barcelona que vulguin acollir-s'hi, oferint formació pel professorat i assessorament a l'alumnat garantit per ballarins i coreògrafs als mateixos centres. El Projecte de Dansa Contemporània d'aquest any gira entorn a l'obra poètica de F. Garcia Lorca. El treball anirà dirigit especialment al coneixement de l'altre i al diàleg intercultural. Com en els darrers anys s'ofereix la possibilitat d'assistir a activitats de suport al projecte, espectacles de companyies de Dansa, assaigs o tallers a l'Institut del Teatre.
- Tertúlies dialògiques de clàssics universals¹⁹⁹: l'art, la música i la literatura per a tothom. A través de les tertúlies dialògiques, persones sense titulacions universitàries, persones procedents de l'analfabetisme, etcètera, hem trencat amb la idea que nosaltres no teníem les capacitats, els coneixements... per dialogar, per conèixer i per opinar entorn dels clàssics literaris, musicals i artístics. Les tertúlies dialògiques han fet possible que el que fins fa poc estava reservat a l'estudi i la comprensió de les persones amb titulacions universitàries o d'una elit cultural pugui ser avui per a tothom. L'objectiu és fomentar una activitat cultural i educativa que enriqueixi el diàleg intercultural i intergeneracional.
- Cultures del món: Bolívia 2008-2009 . Es realitza un conjunt d'activitats per fomentar l'intercanvi entre associacions culturals de diferents països, en aquest cas, entre Bolívia i Catalunya²⁰⁰. Les activitats van des de partits de futbol sala, exposicions, mostres de cinema o tasts gastronòmics fins a mostres de folklore, amb la participació conjunta de les seccions de la nostra entitat i el conjunt d'associacions bolivianes. A més a més, l'entitat destina part del seu pressupost a un projecte educatiu o cultural que es desenvolupi a Bolívia. «Cultures del món» es va iniciar el 2005 amb l'Equador, va continuar el 2006 amb l'Argentina i el 2007 amb el Senegal. Aquest curs iniciem les activitats el novembre i finalitzem l'octubre de 2009.
- Dinamització de les AMPA del Raval, un espai intercultural de relació entre famílies. El maig del 2007 el Casal dels Infants del Raval²⁰¹ inicia el projecte de dinamització de les famílies i de les AMPA dels CEIP del Raval com a encàrrec de la Comissió de Plans Educatius d'Entorn, després de les demandes presentades des de les cinc AMPA del barri. Aquest projecte engega el curs 2006-2007 les seves accions mitjançant l'elaboració d'un diagnòstic sobre la situació de les AMPA al barri i la definició posterior d'un pla de treball específic per a cada centre elaborat per tota la comunitat educativa.
- Grup de diàleg intercultural²⁰². Les trobades del grup multicultural es realitzen un cop al mes (normalment els tercers divendres de cada mes a les 19.00 h) i les persones que hi participen d'aquestes trobades són dones i homes adults que pertanyen a diverses cultures d'origen immigrant (marroquina, xinesa, equatoriana, senegalesa, portuguesa, brasilera, etc.), així com també a la societat d'acollida, la catalana, que al mateix temps també està formada per persones originàries de diverses comunitats autònomes de l'estat. Totes elles tenen en comú que estan participant de processos d'aprenentatge en el marc de l'educació de persones adultes (alfabetització, graduat escolar, castellà o català oral, etc.). Les trobades mensuals es porten a terme cada mes en una associació diferent amb l'objectiu de facilitar la participació de les persones d'aquell territori que vulguin venir per primera vegada. Així s'aconsegueix major representació territorial al grup, la qual cosa ens ajuda a compartir experiències d'èxit i recursos, a més d'oferir la possibilitat de desenvolupar estratègies conjuntes per superar i prevenir l'exclusió social que pateixen les persones immigrants al nostre país. Per últim, cal destacar la projecció internacional, sobretot en el marc europeu, a partir de la coordinació de diversos projectes europeus en col·laboració amb altres centres d'educació de persones adultes, associaci-

198. http://www.bcn.es/imeb/pculturals/catala/m_dansa.html

199. www.edaverneda.org/cat/inici_cat.html

200. www.lluisosdegracia.cat

201. www.casaldelraval.org

202. www.facepa.org

ons d'immigrants i/o refugiats d'arreu d'Europa, la qual cosa permet donar major difusió dels nostres resultats i accions.

- MEDES-REDES203 (Mediació intercultural en l'àmbit escolar i comunitari). El projecte s'ha desenvolupat en la zona de Verdum-Roquetes del districte de Nou Barris. Recentment, el projecte s'ha realitzat també amb famílies de Ciutat Vella. Per una banda, el MEDES posa l'accent en la necessitat de facilitar la integració dels nens i nenes immigrants en les escoles, de fomentar la participació de les seves famílies en la institució escolar i en la xarxa de serveis i recursos de la zona i en el treball conjunt entre els equips docents, directius i membres de l'AMPA entorn del repte i l'oportunitat que implica la diversitat existent en les aules. D'altra banda, REDES posa l'accent en la promoció de la participació de les persones immigrades en la vida comunitària, procurant afavorir espais de trobada per a la comunicació i el coneixement entre veïnat del barri, implicant les persones immigrades en l'organització i l'execució d'activitats.
- Voces para la integración²⁰⁴. Veus i música per la integració s'ha convertit en poc temps en un bon exemple de solidaritat i integració mitjançant la música que permet a joves immigrants i locals trobar un espai comú on establir un diàleg intercultural i així millorar la seva qualitat de vida d'ells i de les seves famílies. L'eina que s'utilitza en aquest procés és la pràctica coral i instrumental que afavoreix la integració mitjançant la cultura i per tant un millor desenvolupament dins de la societat d'acollida. Així pretenem evitar l'exclusió social i la inadaptació als nous entorns. Aquest projecte s'inspira en el sistema d'orquestrades juvenils i infantils de Veneçuela fundada pel mestre veneçolà José Antonio Abreu²⁰⁵, recentment guardonat amb el premi príncep d'Astúries de les Arts 2008. Tanmateix s'inspira en el projecte de l'escola Pracatum, en el barri de Candeal en Salvador de Bahía de Brasil creada i dirigida per Carlinhos Brown²⁰⁶.

203. www.amisi.org

204. www.fasamcat.org

205. <http://soisilenci.blogspot.com/2008/12/veneucla-abreu-dudamel.html>.

206. http://www.avui.cat/article/cultura_comunicacio//2151/nens/carlinhos/brown

11. GESTIÓ DE LA DIVERSITAT.

La gestió de la diversitat cultural en una societat es pot donar des de diferents posicionaments polítics i ideològics. Al llarg de la història trobem diferents respostes possibles, en funció de les actituds del grup majoritari davant les minories, que van des del genocidi fins la integració sociocultural. A partir de la segona meitat del segle passat, des d'una perspectiva democràtica, es va desenvolupar un important debat sobre la gestió de la diversitat que va generar diferents models teòrics que ja han esdevingut clàssics.

La presència de diversitat cultural no és un fenomen nou, sinó que històricament les societats han hagut de donar resposta i gestionar la seva diversitat interna. Aquestes respostes han estat múltiples i molt diverses, responent a diferents posicionaments polítics i ideològics. Les polítiques de gestió i les possibilitats d'incorporació dels grups minoritaris en una societat depenen en bona mesura de les actituds del grup majoritari dominant.

De les actituds del grup dominant davant la diversitat cultural en dependran les polítiques de gestió i les possibilitats d'incorporació dels grups minoritaris.

Observem quines són, a grans trets, les possibles actituds del grup majoritari i en quina resposta es tradueixen:



Anem a definir aquests conceptes²⁰⁷:

- **Assimilació:** Procés pel qual una minoria immigrada és absorbida per la societat que l'ha rebuda. Assimilació parcial o total als costums, la mentalitat, les institucions, l'estil de vida o la tècnica d'occident. postura de negació o no acceptació de la diversitat. Es pretén que les minories s'assimilin a la població majoritària, és a dir, que renunciïn als seus trets culturals característics i adoptin els trets culturals majoritaris com a propis.
- **Segregació:** Tipus de racisme consistent en la separació dins d'una comunitat de persones d'una o més ètnies. Apartheid²⁰⁸ és una paraula de la llengua afrikaans que vol dir segregació.
- **Etnocidi:** Extinció deliberada d'una cultura per una altra.

207. Segons l'Enciclopèdia Catalana. <http://www.enciclopedia.cat/>

208. Es va utilitzar per designar el règim polític basat en tot un sistema de normes de segregació de les poblacions no blanques que va estar vigent en la República de Sud-Àfrica entre els anys 1948 i 1991. Pretenia el desenvolupament per separat de les races sota el domini, el poder i l'opressió de la minoria numèrica blanca procedent del període colonial. Es van prohibir els matrimonis mixtos, es van segregar els espais residencials dels uns i dels altres, les escoles, els mitjans de comunicació, els serveis públics, etc.El terme, per extensió, s'aplica a vegades a situacions extremes de segregació i exclusió.

- **Genocidi:** Extermini parcial o total d'un grup humà. El concepte jurídic de genocidi va aparèixer després de la Segona Guerra Mundial, durant el procés de Nuremberg²⁰⁹. Pierre Clastres (2002)²¹⁰:

«En definitiva, el genocidi assassina el cos dels pobles i l'etnocidi els mata l'esperit.»

Aquest tipus de respostes tenen repercussions evidents en l'educació. Les polítiques segregacionistes suposen l'existència de sistemes educatius segregats (això quan contemplen el dret de les minories a accedir a l'educació, que no ha estat sempre així històricament).

La ideologia assimilacionista suposa, en l'àmbit educatiu, la negació i l'oblit de qualsevol diferència: l'única cultura que té cabuda en el sistema educatiu és la dominant, i els membres dels grups minoritaris s'hi han d'adaptar sense cap tipus de suport ni atenció específica.

És evident que aquestes ideologies no només no permeten superar la situació d'especial vulnerabilitat o, fins i tot, de discriminació de les minories, sinó que fins i tot reforça i incrementa les desigualtats.

En les societats democràtiques actuals, el debat sobre com gestionar la diversitat s'ha de situar fonamentalment en la perspectiva de la integració sociocultural a partir del reconeixement dels drets humans bàsics i de les llibertats democràtiques. Malgrat això, hi ha molts matisos possibles i, en alguns casos, les opcions tenen a veure amb postures assimilacionistes o segregacionistes. Aquests termes, però, adquireixen un significat molt diferent al que hem vist en l'apartat anterior quan els situem en el marc del debat contemporani sobre la gestió de la diversitat.

El debat contemporani sobre la gestió de la diversitat, iniciat a Estats Units i Canadà, s'ha d'entendre sempre en un marc democràtic.

Les societats nord-americanes d'Estats Units i Canadà, caracteritzades per la composició diversa de la seva població i per l'existència d'importants minories ètniques i culturals, van ser l'entorn on es va iniciar aquest debat, des dels anys 60 i amb especial força a partir de la dècada dels 70.

Als estats europeus, malgrat l'existència de diversitat cultural interna i la presència d'algunes minories històriques, la qüestió del pluralisme cultural no es planteja fins més endavant. La Segona Guerra Mundial suposarà l'inici d'importants moviments migratoris (d'entrada i sortida), i molt especialment en els anys 50 i 60, coincidint amb la reconstrucció i l'expansió industrial dels països de l'Europa nord-occidental i la davallada dels índex de natalitat.

Aquest debat, a Europa, es veu motivat fonamentalment per la presència de població immigrada estrangera.

Durant aquest període, l'arribada de mà d'obra estrangera procedent dels països del sud d'Europa o de les possessions colonials transforma les societats del centre i nord d'Europa (sobretot de l'Alemanya Federal, França, Bèlgica, Suïssa, Holanda i Àustria). És aleshores que els països europeus veuen la necessitat de desenvolupar els seus propis models i les seves pròpies polítiques. A Espanya i a Catalunya, el desenvolupament del debat serà una mica posterior, sobretot a partir dels anys 90 i molt directament relacionat també amb l'arribada de població estrangera.

209. «Creat el 1946 durant el procés de Nuremberg, el concepte jurídic de genocidi és el reconeixement en el camp legal d'un tipus de criminalitat que fins aleshores no es coneixia. Més concretament, es refereix a la primera manifestació, degudament establerta en la llei, d'un crim: l'exterminació sistemàtica dels jueus europeus a mans dels nazis alemanys. Així doncs, el delictes de genocidi, definit jurídicament, té el seu origen en el racisme, n'és el producte lògic i, al capdavall, necessari perquè un racisme que es desenvolupa lliurement, com va succeir a l'Alemanya nazi, no pot conduir a res més que al genocidi. Les guerres colonials que van tenir lloc després de 1945 per tot el Tercer Món i que, per alguns, encara duren, va suscitar acusacions formals de genocidi contra les potències colonials. Però el teixit de les relacions internacionals i la indiferència relativa de l'opinió pública van impedir que s'instituís un consens anàleg al de Nuremberg i no hi va haver mai acusacions.» Pierre Clastres (2002).

210. Segons aquest autor, l'etnocidi i el genocidi comparteixen una visió idèntica de l'altre: és la "diferència dolenta". Més enllà de judicis morals, el genocidi i l'etnocidi s'han basat en la consideració que els altres eren inferiors, gairebé no humans. Segons Clastres, la diferència bàsica entre genocidi i etnocidi és que l'etnocidi reconeix la possibilitat que els altres "millorin" obligant-los a transformar-se fins que esdevinguin, en la mesura del possible, idèntics al model que se'ls proposa, que se'ls imposa.

11.1. Models de gestió de la diversitat cultural.

El debat sobre la gestió de la diversitat, tant en el context nord-americà com en el context europeu, s'ha articulat entorn de diferents nocions i conceptes que han anat variant i desenvolupant-se sobretot a partir de les darreres dècades del s. XX i fins l'actualitat, i ha generat diferents propostes i models. Tot i que a nivell teòric aquests models plantegen diferents opcions de gestió de la diversitat cultural en un sentit genèric, s'han desenvolupat en bona mesura en relació als fenòmens migratoris i a la presència de població d'origen immigrat.

No hi ha una evolució unilineal entre els diferents models, sinó que es basen en posicionaments teòrics i polítics diferents i depenen molt del context en el qual es desenvolupen.

No es pot plantejar una evolució unilineal entre els diferents models de gestió de la diversitat, malgrat n'hi hagi de més antics que d'altres. En realitat són models diferents que es basen en posicionaments teòrics i polítics diferents, i que depenen molt del context en el qual es desenvolupen.

Model segregacionista:

Pren el seu nom de les posicions segregacionistes que hem comentat, però s'ha d'interpretar des d'una perspectiva democràtica. En aquest model es considera el fet migratori com a temporal i bàsicament de caràcter econòmic. Per tant, no es fomenta cap tipus d'intercanvi de valors ni de costums, ni la integració de la població immigrada (però això no vol dir que no es respectin els seus drets). Aquesta població resta aïllada de la societat receptora en espera que acabi la feina i el temps d'estada i retorni al seu lloc d'origen. (Model Alemany).

Model assimilacionista:

Aquest model, també entès des d'una perspectiva democràtica, condiona la integració en la societat receptora a l'assimilació d'un sistema de valors i de lleis de caràcter universal (definit per la societat receptora) per part de la població immigrada. S'accepten els valors i costums de la població nouvinguda, reconeixent la igualtat de totes les persones sempre que no alteri el model universal prèviament definit. Aquest model, però, no aconsegueix evitar l'aparició de conflictes, ja que la població d'origen immigrat continua essent, de fet, discriminada pel seu origen. (Model Francès).

Model multicultural:

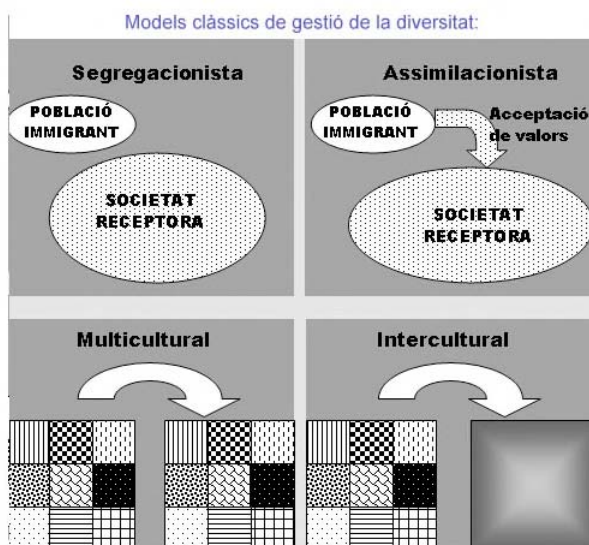
Es caracteritza per la segmentació dels diferents grups culturals, molt cohesionats entre ells però sense influència dels uns sobre els altres. Els riscos d'aquest model són la guetització i la discriminació, perquè les comunitats s'estructuren jeràrquicament i cada grup es queda tancat en si mateix. (Model Americà, Anglès i Canadenc...).

En algunes societats, aquesta perspectiva s'ha traduït en la creació d'escoles específiques per a les minories: és el cas de les escoles musulmanes o les escoles per a pakistanesos a Anglaterra. Cal no confondre-ho amb la perspectiva segregacionista, ja que en aquest cas es pretén mantenir l'equitat i garantir els mateixos drets i oportunitats a totes les comunitats i grups culturals. De tota manera, a la pràctica, hi ha una segregació real de les diferents comunitats.

Model intercultural:

A partir del reconeixement d'una situació de multiculturalitat, aquest model proposa crear una societat amb la suma dels valors, costums i creences de tots els grups socioculturals, des d'una consideració d'igualtat i de respecte absolut vers tots ells per tal de construir una cultura comuna. Malgrat que aquest concepte s'hagi utilitzat per definir polítiques concretes (per exemple a Canadà, concretament al Quebec, a partir dels anys 70) és un model molt teòric que no podem identificar en cap entorn concret.

FIGURA



A PARTIR D'UN ESQUEMA DE FRANCESC CARBONELL.

Els Estats Units i Canadà presenten característiques històriques i socials que els fan molt diferents dels països europeus. Des de la creació i l'evolució dels grans estats nord-americans, i especialment durant els segles XIX i XX, les grans onades migratòries procedents de diversos països han conformat societats molt complexes, caracteritzades per l'existència d'importantes minories culturals. No és estrany, doncs, que aquests dos països hagin estat els capdavanters en el desenvolupament del debat sobre la gestió de la diversitat.

Quan parlem de diversitat cultural en els nostres contextos, val la pena tenir en compte la realitat d'altres països que tenen una composició històricament molt més diversa. Malgrat que les seves experiències en la gestió de la diversitat ens puguin ser molt llunyanes i poc aplicables, ens poden donar una altra perspectiva a l'hora d'enfocar la qüestió. Vegem-ne un exemple:

“En el context nord-americà, Canadà es distingeix dels Estats Units, entre d'altres coses, pel manteniment fins a l'actualitat d'una important comunitat francòfona i catòlica, majoritària a la província del Quebec, que ha aconseguit mantenir la seva especificitat lingüística i cultural malgrat l'assimilacionisme anglòfon.

Abans de l'assentament de població europea, Canadà comptava amb una població indígena estimada en unes 200.000 persones dividides en una cinquantena de grups culturals diferents i amb més de dotze llengües. Malgrat l'agressivitat de la colonització, la majoria d'aquestes cultures continuen existint tot i ser molt minoritàries. Ja des del segle XVII comença l'assentament i l'explotació del Canadà (aleshores Nova França) per part dels francesos. Aquest primer període francès és seguit per un període de dominació britànica, a partir de 1763, i molt aviat la població majoritària és d'ascendència britànica. A mitjans del segle XIX, només un 8% de la població és d'algun altre origen diferent al francès o al britànic.

A finals del segle XIX i fins l'esclat de la Primera Guerra Mundial, Canadà viu una fase d'immigració a gran escala, procedent d'Europa i d'Àsia, que altera significativament la composició de la societat. Només en la primera dècada del segle XX, la població del Canadà s'incrementa en més d'un 43% i la població d'origen no francès i no britànic arriba al 33%. Durant els anys d'entreguerres, el volum d'immigració disminueix d'una manera molt important, però després de la Segona Guerra Mundial hi ha una altra gran onada d'immigrants procedents, especialment, d'Europa. A partir de mitjans dels anys 60, en un context d'auge econòmic i de necessitat de mà d'obra, l'origen de la immigració es diversifica i d'aquí en endavant comença l'arribada d'immigrants procedents de països pobres.

Històricament, per tant, podem explicar la complexa composició de la societat canadenca. A part de les minories constituïdes pels indígenes canadencs, hi ha una important part de la població procedent de països molt diversos, alguns immigrants econòmics, d'altres refugiats polítics que han mantingut la seva llengua, la seva religió i la seva cultura, però que estan establerts al Canadà des de finals del segle XIX. A

quest seria el cas d'una important part de la comunitat italiana o portuguesa, i així fins arribar a la immigració més recent.”

11.2. El model intercultural.

Centrem aquest apartat en definir la perspectiva intercultural i els diferents matisos de la terminologia que se'n deriva (interculturalitat, interculturalisme), tot distingint-la del posicionament que li és més proper i amb el que sovint es confon: el multiculturalisme. També veurem quin ha estat el desenvolupament d'aquest plantejament a Catalunya i a Espanya.

El concepte d'interculturalitat va aparèixer per primera vegada en el context canadenc, concretament a la província francòfona del Quebec als anys 70 del segle passat.

Podem parlar per primera vegada de política intercultural al Quebec a finals dels anys 70 del segle passat. Per entendre les raons de l'aparició d'aquest plantejament, però, cal que ens fixem en el desenvolupament de les fórmules de gestió de la diversitat en el conjunt del Canadà.

En el marc canadenc, l'any 1971 el primer ministre Trudeau va proclamar la política de multiculturalisme al Canadà, amb un objectiu d'equitat i d'assegurar els drets de tots a través d'un model de reconeixement de la diversitat dels grups culturals presents. La diversitat cultural s'invocava com a factor d'identitat i unitat nacional, utilitzant la metàfora del mosaic (per contraposició al metting pot dels Estats Units –veure 3.1.3.–), segons la qual cada cultura, sense perdre la seva especificitat i la seva identitat, és una part del mosaic que constitueix la societat canadenca.

Aquest model va provocar importants debats des del principi. Alguns autors criticaven la metàfora utilitzada del mosaic i afirmaven que, en tot cas, es tractava d'un "mosaic vertical", ja que hi havia una desigualtat permanent entre els grups ètnics al llarg de les generacions. L'esquerra anglòfona va criticar aquest multiculturalisme per ser bàsicament folklorista i tendir a la guetització. Per la seva banda, entre els intel·lectuals francòfons també hi va haver una forta contestació perquè consideraven que aquesta política posava els canadencs francòfons en el mateix pla que la resta de grups ètnics minoritaris.

Durant els anys 80, la política multicultural experimentà una evolució gradual, des de l'accent tradicional en favor de la preservació de les cultures d'origen vers la lluita contra el racisme, l'adaptació de les institucions i la sensibilització de la majoria canadenca. Per tant, en aquest segon moment, es va passar de la preocupació cultural a la preocupació social, i hi va haver un desplaçament del centre d'interès vers la societat d'acollida. La dècada dels 90 suposà un nou canvi, amb la preocupació creixent sobre el concepte de ciutadania en el sentit jurídic i filosòfic del terme, en el context del fenomen de la globalització.

En el cas concret del Quebec als anys 70, es tractava d'una societat plural en què la minoria anglòfona dominava l'economia, la majoria francòfona dominava la política (però amb un poder de facto relatiu), i la resta de grups s'inserien, normalment, en la minoria anglòfona dominant. La primera qüestió a resoldre per articular un debat sobre la interculturalitat al Quebec, per tant, era la de la comunitat d'integració: el 1977 es promulgà una llei que regulava l'obligació dels immigrants a anar a l'escola francòfona.

Aquesta serà la primera diferència entre la postura política del Quebec i la de la resta del Canadà: mentre que la política multicultural canadenca té com a postulat implícit que els immigrants volen integrar-se en la majoria canadenca-anglesa però les barreres socials o institucionals ho impedeixen. En el cas del Quebec, aquesta integració s'observa en dues direccions: vers la majoria canadenca-francesa i vers la comunitat canadenca-anglesa.

És sobretot per aquest motiu que a finals dels anys 70 Quebec es distancia de la política canadenca. Els intel·lectuals quebequesos denuncien la política federal no pel seu efecte guetitzant, sinó per la banalització de l'estatut especial del Quebec i dels francòfons al Canadà. La política quebequesa es qualifica d'interculturalisme enfront del multiculturalisme canadenc i s'utilitza la metàfora de l'arbre enfront de la del mosaic: la cultura quebequesa és un arbre al qual s'empelten diferents branques; és, per tant, una

cultura de convergència constituïda per un nucli dur basat en les tradicions quebequeses, enriquides per l'aportació de les cultures minoritàries.

A diferència del multiculturalisme, aquesta política suscita poques reaccions i poc debat. De fet, la societat quebequesa està més preocupada per la definició de la comunitat de referència per als immigrants que pel model d'integració.

Malgrat crear diferents institucions i formular declaracions explícites sobre les relacions interètniques i interracials, no hi ha una gran diferència entre el multiculturalisme canadenc i l'interculturalisme quebequès. O almenys fins als anys 90, quan sembla que la política del Quebec es distancia una mica més dels posicionaments de la resta del Canadà.

Es tracta del model més elaborat dels que s'han desenvolupat en el marc del debat sobre la gestió de la diversitat, però també ha estat un model molt criticat. La crítica més habitual que ha rebut és que es tracta d'un model utòpic. Malgrat els posicionaments igualitaris de les societats democràtiques, hem de reconèixer les enormes desigualtats i la gran dificultat d'aconseguir un equilibri entre les aportacions culturals dels diferents grups.

Una altra qüestió controvertida és la confusió freqüent entre aquest model i el model multicultural. Fins i tot s'ha plantejat si realment es tractava de dos posicionaments diferents i si calia distingir entre un i altre. Centrem-nos en aquesta qüestió i vegem en què es distingeixen aquests dos conceptes.

11.2.1. Multiculturalitat o Interculturalitat.

Malgrat que estem familiaritzats amb els conceptes de multiculturalitat i interculturalitat, hi ha una certa confusió entre aquestes dos termes. És el mateix parlar de polítiques multiculturals que de polítiques interculturals? És el mateix el multiculturalisme que l'interculturalisme?

En primer lloc, definim aquests conceptes²¹¹:

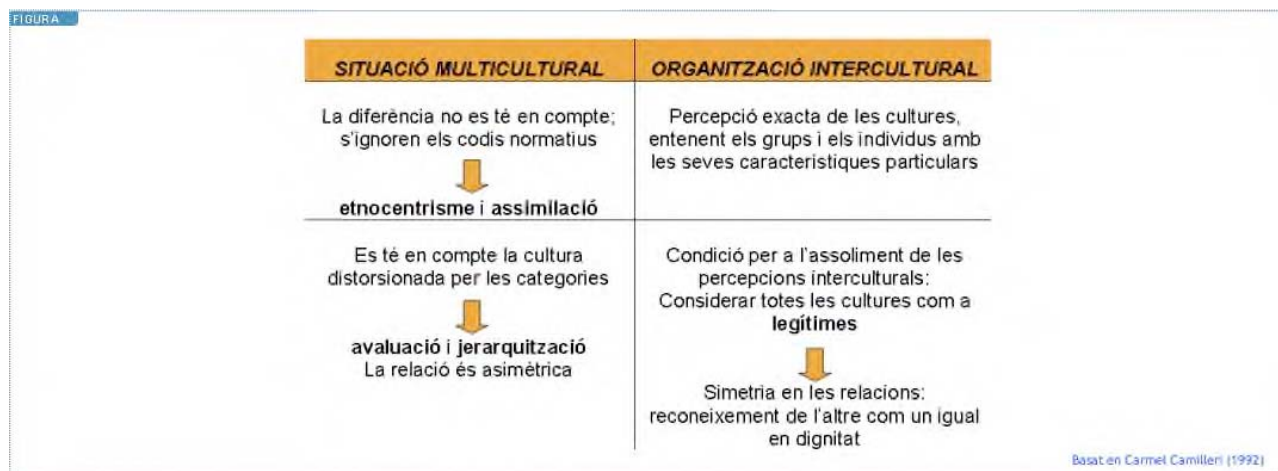
- Multiculturalitat: Que abraça més d'una cultura. Situació de coexistència de diferents cultures o grups culturals (pluralisme cultural) i efectes espontanis d'aquesta coexistència.
- Interculturalitat: Conjunt de relacions de contacte i d'intercanvi entre cultures diferents. Esforços encarats a construir un procés d'articulació entre elements de diferents cultures, en un tot harmònic que respecti el manteniment de les diferències i la legitimitat de cada cultura.

Una primera diferència bàsica entre aquests dos conceptes, per tant, és que el primer es refereix a la constatació d'una realitat objectiva. Quan es dona una situació de pluralisme cultural, de coexistència de diferents cultures o grups culturals en un determinat context social, podem parlar de multiculturalitat.

La interculturalitat, en canvi, té un matís diferent. No es tracta del reconeixement d'una situació, sinó d'una posició concreta en relació a aquesta: dels esforços encarats a articular les diferències culturals per aconseguir la convivència de tots els grups en un tot harmònic que respecti la legitimitat de cadascun d'ells en un marc igualitari. Té, per tant, una perspectiva dinàmica i processal: no defineix una realitat, sinó la voluntat de gestionar-la d'una determinada manera. Carmel Camilleri (1992)²¹²

211. <http://www.enciclopedia.cat/>

212. *Stratégies identitaires / Carmel Camilleri ...* Publicació Paris : Presses universitaires de France, 1999. Edición 3e éd.



Per tant, passar del multicultural a l'intercultural és passar a entendre els individus i els grups amb les seves característiques particulars. Com que en el cas de la interculturalitat hi ha un esforç intencionat, es tracta també de passar del reconeixement d'una situació multicultural a un esforç d'organització i d'interacció intercultural.

D'aquests conceptes en parteixen les posicions sociopolítiques corresponents: el multiculturalisme i l'interculturalisme, ambdues amb importants repercussions educatives.

El Multiculturalisme sorgeix com a resposta a l'assimilacionisme, en oposició a les tendències homogeneïtzadores i d'universalització de la cultura dominant. Per al multiculturalisme, la cultura i les diferències culturals són un valor important, per això, un dels seus principis bàsics és el reconeixement i el respecte a les diferències culturals. D'aquesta manera, propicia el dret a la diferència en una organització social que promogui i assumeixi la igualtat d'oportunitats, de tracte i de possibilitats independentment del grup cultural de procedència. Aquesta posició pretén una major equitat social quan defensa que totes les cultures han de ser respectades i que tothom ha de tenir els mateixos drets i oportunitats. Des del multiculturalisme tot comportament social podria ser admissible sota la justificació del fet cultural, la tradició, del dret a tenir paràmetres propis i particulars, traçant una frontera molt ampla entre allò públic i allò que és privat.

La crítica més important que rep, des del punt de vista social, consisteix a assenyalar la seva tendència cap a la mera coexistència pacífica, sense potenciar processos de convivència, mestissatge i interculturalitat. A més, no s'estableix una simetria en les relacions entre els diferents grups. Això acaba perpetuant les desigualtats, el risc d'encapsulaments identitaris, de consolidació de guetos i de segmentació social per raó d'origen o adscripció comunitària.

L'Interculturalisme, en canvi, es caracteritza per mantenir un projecte social i polític que entronca amb la idea de pluralisme cultural i els valors democràtics d'igualtat i llibertat. Així doncs, proposa relacionar-se amb altres cultures, fugint de prejudicis etnocèntrics i des d'una perspectiva d'igualtat. Promou una visió crítica de les cultures –inclosa la pròpia– i de les relacions socioeconòmiques i polítiques. Pretén l'assoliment d'una societat més igualitària i justa, però no només des del punt de vista cultural. Lluita activament contra les visions estereotipades i els prejudicis i, per tant, contra les discriminacions conseqüents. Potencia la diversitat cultural, comptabilitzant-la amb el descobriment de valors culturals aliens. I finalment, afronta els conflictes de forma positiva. En definitiva: l'interculturalisme suggereix trobada, relació, interacció, canvi, reciprocitat, pacte, negociació i sentit de la justícia, la igualtat i la solidaritat.

L'interculturalisme és també un instrument per a la intervenció sociopolítica i educativa, i una opció ètica i ideològica. L'interculturalisme, per tant, és una concepció teòrica i pràctica per a la gestió de la diversitat, però també un instrument per a la intervenció sociopolítica i educativa, i una opció ètica i ideològica.

FIGURA



Les diferències entre aquests dos enfocaments són evidents en l'àmbit educatiu. Vegem, per exemple, quines diferències bàsiques tindria l'aplicació d'una o altra perspectiva en un pla d'acollida de centre:

Des de la perspectiva multiculturalista, d'entrada caldria partir del reconeixement de les característiques culturals de cada alumne/a o família, i garantir-los els seus drets culturals (respecte a la llengua, la religió, els trets culturals...). Aquest plantejament suposaria fer una atenció especial a cada alumne/a en funció del seu origen o pertinença cultural, aprofitant i potenciant els seus trets culturals distintius des d'una actitud de respecte.

Des dels plantejaments de l'interculturalisme també es parteix del reconeixement de l'existència de diversitat cultural i de diferents grups minoritaris. Però l'accent es posa, d'entrada, en la igualtat en dignitat de tots els grups i individus i en la necessitat de garantir l'equitat educativa. Segons aquest posicionament, un pla d'acollida de centre hauria d'enfocar-se de cara a la inclusió dels alumnes nous a l'aula ordinària, en igualtat d'oportunitats amb la resta de companys, amb independència del grup cultural al que pertanyin.

11.2.2. Gestió de la diversitat i polítiques interculturals a Catalunya.

En el conjunt d'Espanya, el desenvolupament de les polítiques de gestió de la diversitat estan molt directament relacionades amb la presència de població immigrada. Malgrat la diversitat interna i l'existència d'una minoria cultural històrica (els gitanos), no és fins la consolidació de la presència de població immigrada estrangera, als anys 90, que s'inicia el debat sobre la gestió de la diversitat.

A Catalunya, les primeres mesures polítiques s'inicien també als anys 90, concretament amb la creació de la Comissió Interdepartamental per al Seguiment i la Coordinació de les Actuacions en Matèria d'Immigració, l'any 1992. A partir d'aquest moment la Generalitat de Catalunya es planteja un treball interdepartamental que es traduirà en diferents plans.

El 1990, el Govern espanyol remet al Parlament una sèrie de bases sobre política immigratòria, i el 1991 el Parlament Espanyol insta el Govern a una política d'immigració basada en tres eixos bàsics: el control dels fluxos, la integració social i l'ajuda al desenvolupament. A partir d'aquesta data, la política espanyola d'immigració s'ha basat sobretot en successives polítiques de regularització d'estrangers.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

A Catalunya, l'inici de les polítiques de gestió del fet migratori també s'inicien als anys 90, amb successius plans interdepartamentals fins a l'actualitat. L'any 1992 es crea a Catalunya, per acord del Govern de la Generalitat, la Comissió Interdepartamental per al Seguiment i la Coordinació de les Actuacions en Matèria d'Immigració. L'any 1993 es redacta el I Pla Interdepartamental d'Immigració (1993-2000), amb la finalitat de promoure la integració de la població immigrant, tot desenvolupant polítiques coordinades i interdepartamentals.

L'any 2000 es crea la Secretaria per a la Immigració, adscrita al Departament de la Presidència, que s'encarrega d'elaborar el II Pla Interdepartamental d'Immigració 2001-2004. La Secretaria per a la Immigració (adscrita al Departament de Benestar i Família des del 2005) elabora el Pla de Ciutadania i Immigració 2005-2008.

Per ampliar aquesta informació podeu consultar els plans que s'han anat aprovant des del 1992 fins a l'actualitat:

- I. Pla Interdepartamental d'Immigració (1992-2000). Generalitat de Catalunya, 1992.
- II. Pla Interdepartamental d'Immigració (2001-2004). Generalitat de Catalunya, 2001:.
- III. Pla de Ciutadania i Immigració (2005-2008). Generalitat de Catalunya:

gencat
www.gencat.cat

Web del Departament d'Acció Social i Ciutadania

contacte | mapa web | accessibilitat del web

El Departament: Serveis Persones Famílies Societat

Inici > Societat > Ciutadania i Immigració > Pla de Ciutadania i Immigració 2005-2008 > Pla de Ciutadania i Immigració 2005-2008

Pla de Ciutadania i Immigració 2005-2008

Àrea de descàrrega

Pla de Ciutadania sencer

Pla de Ciutadania i Immigració 2005-2008

Pla de Ciutadania desglossat

Coberta-Índex: 1

I. La immigració: un fenomen mundial. Estat de la qüestió

II. El Pla de Ciutadania i Immigració 2005-2008: Una tradició d'acolliment i una societat igual en drets i deures per a tothom

III. Proposta del Pla de Ciutadania i Immigració

IV. Programes departamentals

Annexos 107

<http://www.gencat.net/benestar/societat/convivencia/immigracio/pla/index.htm>

El I Pla Interdepartamental d'Immigració (1993-2000) suposava la posada en marxa o la continuació de programes elaborats per la Generalitat de Catalunya des de diferents departaments, i pretenia iniciar una política global d'immigració. Els objectius del pla eren donar suport al ple desenvolupament personal i social dels immigrants estrangers, potenciar-ne la participació en la construcció nacional de Catalunya i promoure la informació i la sensibilització a la població en general. Una de les crítiques d'aquest primer pla és que els diversos programes no tenien previst el finançament i, per aquest motiu, la major part d'ells no es van poder realitzar.

El II Pla Interdepartamental d'Immigració (2001-2004), continuava el plantejament del primer, però introduïa una proposta per a una via catalana d'integració. Malgrat que no s'evita l'al·lusió directa a cap dels models clàssics de gestió de la diversitat, la proposta de la Generalitat de Catalunya en aquest do-

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

cument destaca clarament del multiculturalisme i té molts elements de contacte amb el model quebequès de "l'arbre" (vegeu apartat 3.2.3.). Aquesta via catalana d'integració, però, era molt teòrica i poc definida; de fet, malgrat l'al·lusió a elements del model intercultural, l'actitud de fons era fonamentalment assimilacionista.

"Catalunya ha d'apostar per un model d'integració que aconsegueixi el màxim equilibri entre el respecte a la diversitat, per un cantó, i la consciència de pertànyer a una sola comunitat, per un altre cantó. El fet que la integració de la immigració actual pugui resultar més complexa que la provinent de la resta de l'Estat no ha de comportar la desculturització. Si es promoguéssim l'assimilació es produiria el desarrelament. Per integrar a la societat els qui han arribat d'altres orígens, cal una defensa de la pluralitat cultural i una actitud de respecte. Cal col·locar-nos en una lògica i uns processos d'identitat múltiples i gestionar-los en l'horitzó de la defensa de la identitat nacional pròpia. I cal evitar la pràctica d'una política d'inserció de comunitats" a l'estil anglosaxó, en compartiments estancs, agregats al sistema dominant, que aniria en contra de la cohesió social i, alhora, de la cohesió nacional. En conseqüència, hem de promoure unes línies d'actuació que potenciïn un estil propi de convivència basat en uns valors democràtics (una llengua i una cultura pròpies), que s'ha decantat en el decurs dels segles i que s'ha enriquit d'aportacions foranes, d'empelts", com continuarà passant en el futur".

Generalitat de Catalunya, Pla Interdepartamental d'Immigració 2001-2004.

El Pla de Ciutadania i Immigració vigent (2005-2008) es reconeix hereu dels plans anteriors i explicita que els objectius polítics definits anteriorment són encara vàlids. Amb tot, hi ha algunes novetats en relació als plans anteriors: es reconeix explícitament Catalunya com a societat plural, s'introdueix la promoció de la interculturalitat com a comportament basat en l'empatia i la descoberta mútua (en un marc de cohesió social), i es projecta un nou concepte de ciutadania basat en la residència efectiva (reconeguda per l'empadronament) que reconeix la igualtat de drets i deures de tots els ciutadans de Catalunya, amb independència de la nacionalitat i de la situació jurídica administrativa. Defineix com a línies estratègiques i polítiques prioritàries les polítiques d'acollida, les polítiques d'igualtat i les polítiques d'acomodació.

Formant part del desplegament d'aquest pla, la Generalitat de Catalunya té en marxa diferents plans sectorials. Cal destacar el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social (LIC), de la Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social del Departament d'Educació, que, en relació al tractament de la diversitat cultural, es posicional clarament des d'una perspectiva intercultural. L'objectiu general del Pla, adreçat al conjunt de l'alumnat, és potenciar i consolidar la cohesió social, l'educació intercultural i la llengua catalana en un marc plurilingüe.

No només la Generalitat ha definit les polítiques de gestió de la diversitat, sinó que les administracions locals també han tingut i tenen un pes significatiu en el debat dels darrers anys. Són molt nombrosos els municipis de Catalunya que disposen de plans locals o intermunicipals des de perspectives diverses.

A Catalunya, les administracions locals tenen un pes molt important en el desenvolupament de models de gestió de la diversitat.

Aquests plans, tot i partir majoritàriament de posicionaments propers als plantejaments interculturals, poden tenir matisos diferents i van des de posar l'accent en les polítiques d'acollida i integració, fins a les polítiques de gestió de la diversitat, les polítiques de ciutadania o les polítiques de convivència.

Alguns d'aquests plans es basen en un model de gestió de la diversitat que incorpora plantejaments de les diferents perspectives teòriques: la democràcia intercultural.

El model de democràcia intercultural ha estat desenvolupat principalment des del Servei de Polítiques de Diversitat i Ciutadania de la Diputació de Barcelona (fins el 2005, constituït com a organisme autònom amb el nom de Consorci de Recursos per a la Integració de la Diversitat -CRID-), que té un paper destacat en el suport als ajuntaments de la província de Barcelona: assessorament i suport tècnic, formació, creació d'una Xarxa Local per a la Diversitat i la Ciutadania... Molts municipis incorporen aquesta proposta per al desenvolupament dels seus programes locals.

Aquest model es basa en el respecte als drets humans i a la diferència, la defensa dels valors democràtics (posant èmfasi en el respecte per les llibertats individuals i la igualtat de les persones sense cap tipus de discriminació), el respecte a la llei i l'estat de dret, i la defensa de la cohesió social, i el foment de la

interacció i de la construcció del sentit d'identitat i pertinença a una societat comuna. Es sustenta en tres grans principis: els valors democràtics (des d'una perspectiva assimilacionista, és a dir: reconeixent-los com a valors irrenunciables, no negociables i compartits per tothom), l'estat de dret i les seves lleis (des d'un posicionament similar, reconeixent la possibilitat de modificar-los només a través dels mecanismes democràtics establerts), i la gestió de la diversitat des d'una perspectiva intercultural (és a dir, a través del reconeixement de tots els individus i grups en un marc igualitari, de la negociació i el diàleg intercultural).

FIGURA



Font: Servei de Polítiques de Diversitat i Ciutadania, Diputació de Barcelona

Font: Servei de Polítiques de Diversitat i Ciutadania, Diputació de Barcelona

Però a Catalunya, més enllà dels plans governamentals i de les polítiques administratives, és especialment significativa l'aportació que ha fet la societat civil i, de forma molt especial, el moviment associatiu per a la definició d'un model de gestió de la diversitat.

11.3. L'Educació Intercultural.

L'educació ha estat un àmbit decisiu en el desenvolupament dels posicionaments teòrics i les polítiques de gestió de la diversitat en tots els països en què s'ha desenvolupat aquest debat. D'una banda, la presència d'alumnat amb característiques culturals diferenciades ha generat la necessitat de replantejar les polítiques educatives per tal de poder atendre la diversitat. Però d'altra banda, el reconeixement de la importància de l'educació en la gestió de les societats diverses ha convertit els centres escolars i, en general, els espais educatius, en àmbits preferents per al desenvolupament de les polítiques d'integració i inclusió. La resposta de l'escola pot donar-se des de diferents posicionaments amb resultats molt diferents. Ens centrem aquí en l'anàlisi de les diferents perspectives educatives per a la gestió de la diversitat i, amb especial atenció, en les propostes de l'educació intercultural.

Hi ha diversos posicionaments teòrics i actituds pedagògiques sobre com abordar la qüestió de la diversitat cultural i l'existència de minories des de l'educació que parteixen de plantejaments molt diferents. Per citar-ne alguns:

- **Segregacionista:** Parteix de la idea que determinats alumnes, com que són diferents, necessiten "per al seu bé" escoles i currículums diferenciats i separats. Algunes de les pràctiques d'aquesta actitud són les escoles separades, les aules pont, els grups homogenis...
- **Assimilacionista:** Tendència uniformadora que tracta els nens igual en allò que són diferents i de manera diferent en allò que són iguals. Té per objectiu el manteniment d'una suposada homogeneïtat cultural, que en realitat no es dona en l'alumnat autòcton i, per conseqüència, la "inferiorització" i la negació de qualsevol forma de diversitat. L'educació compensatòria considera que l'alumnat dels grups minoritaris pateix un dèficit cultural que cal compensar.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

- Compensatòria: Considera que l'alumnat nouvingut o d'algun grup minoritari pateix una mancança cultural, un dèficit que s'ha de compensar. Els plantejaments més durs d'aquesta perspectiva són gairebé racistes, i les formes menys estrictes condueixen a l'assimilacionisme. La consideració dels alumnes d'origen estranger com a alumnes de necessitats educatives especials per situacions socials o culturals desafavorides és un exemple d'aquesta actitud.
- Multiculturalista: L'educació multiculturalista respecta la diferència, però nega la universalitat de conductes i valors, les influències mútues i la presència de factors no culturals en la identitat. Considera que l'alumnat nouvingut és portador d'una identitat cultural col·lectiva invariable lligada al seu origen (o al dels seus pares). Té per objectiu el coneixement i el respecte mutu de les "cultures", però considera que aquestes són compartiments estancs i que expliquen qualsevol fet. En conseqüència, nega la universalitat de conductes i valors, així com l'evolució individual i col·lectiva, les influències mútues i la presència de factors no culturals en la identitat. Desenvolupa un concepte particular de ciutadania: igualtat en els aspectes públics i diversitat en els privats. Desenvolupada fonamentalment a Canadà, Estats Units i Austràlia. A la pràctica, comporta un risc important de segregació.
- Interculturalista: Considera que els elements culturals són dinàmics i permeables, és a dir, que hi ha influències mútues que reelaboren de forma permanent la identitat cultural dels individus, dels grups i de les societats. L'objectiu de la perspectiva interculturalista és la construcció d'un espai comú on s'integri la diversitat i la construcció d'una identitat dinàmica.

Té per objectiu, en l'àmbit col·lectiu, la construcció permanent d'un espai comú en què es reconeixen les aportacions mútues i s'integren les diferents formes de diversitat. Té per objectiu, en l'àmbit individual, la construcció, de forma lliure i responsable, d'una identitat dinàmica que integra les aportacions rebudes que no es consideren excloents, sinó complementàries, tot i que puguin entrar en conflicte. Voluntat d'interaccionar, d'intercanviar, de comunicar-se. Es subratlla el dret a la diferència i la riquesa que comporta la diversitat. Una crítica habitual a aquesta perspectiva és que sovint ha contribuït a folkloritzar el tema, augmentar els estereotips i a legitimar la desigualtat a partir de la seva naturalització.

- Interculturalista crítica: Inclou diverses perspectives: transcultural, antiracista, global, cívica... L'educació interculturalista crítica inclou diverses perspectives. La perspectiva antiracista té per objectiu la igualtat i la lluita contra l'exclusió.

Són perspectives que proclamen la igualtat de dret i de fet (conciutadania), el dret a la "indiferència", la laïcitat religiosa i cultural... Es treballen les relacions de dominació/submissió, les legitimacions de les desigualtats, etc. Entre aquestes perspectives, l'Antiracista considera que els elements culturals no són omniexplicatius, sinó que en la identitat i en l'origen dels conflictes hi intervenen de manera important factors de desigualtat socioeconòmica i d'inferioritat de drets. Té per objectiu, en conseqüència, la igualtat en tots els aspectes i la lluita contra qualsevol forma d'exclusió. Entén que, tant en l'alumnat autòcton com en el d'origen immigrat, la identitat es construeix a partir de múltiples factors, molts d'ells més lligats a l'edat o al context social d'origen, i que les formes de diversitat entre l'alumnat (i també a la societat) són múltiples. Entén que l'objectiu, tant en educació com en el conjunt de la societat, és la construcció d'un espai comú on totes les persones tinguin igualtat de drets i d'oportunitats, i no siguin valorades en funció del seu origen.

Segons els plantejaments de l'educació intercultural (en les seves vessants interculturalista i interculturalista crítica), cal valorar totes les persones i totes les tradicions culturals des del respecte. És a dir, des del reconeixement del dret a fer i des de la valoració. Respectar totes les persones, però, no vol dir necessàriament justificar tots els seus costums i les seves actuacions. Es pot ser igualment crític amb determinades accions des d'una posició de respecte.

Valorar totes les persones des del respecte no vol dir justificar necessàriament tots els costums i actuacions. Es pot ser igualment crític des d'una posició de respecte.

Cal tenir en compte l'evolució que hi ha hagut en les respostes educatives davant la presència de la diversitat cultural. Els plantejaments de l'educació intercultural són resultat d'un procés que passa per diferents fases o etapes. Aquestes fases evolutives no són idèntiques a tot arreu, sinó que en cada context s'ha seguit una evolució diferent. Tampoc es tracta estrictament d'una evolució lineal, sinó que hi pot haver passos endavant i endarrere (o en altres direccions) en funció dels posicionaments polítics, les circumstàncies específiques, etc.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

Diversos autors han assenyalat diferents fases evolutives, a partir de l'anàlisi en diferents contextos. En termes generals, però, podríem definir les següents fases:

- Primer moment d'ignorància de la diversitat cultural.
- Fases posteriors amb l'objectiu d'integrar les minories en la llengua i la cultura de la majoria: aquí s'hi inclourien les polítiques compensatòries (la cultura d'origen es percep com un handicap, un dèficit que cal compensar).
- Els plantejaments de l'educació intercultural són resultat d'un procés que passa per diferents fases o etapes:
- Es reconeix la diversitat cultural i es plantegen els drets de les minories.
- Es reconeix el valor de totes les cultures i comença la dinàmica d'interrelació mútua.

11.3.1. L'Educació Intercultural una nova manera de mirar el segle XXI.

Les darreres dècades s'han caracteritzat pels importants canvis, als quals ja ens hem referit en el primer mòdul, i per l'aparició de nous reptes.

Francesc Carbonell²¹³ (2004).

"Educar ja no serà mai més un quasi-sinònim de fabricar bons pares i bones mares de família (què vol dir bo i què és avui una família?), ni treballadors obedients i qualificats (en quin dels molts treballs que haurem de fer, cada vegada durant menys temps de les nostres vides?). Educar ja no pot limitar-se a ensenyar habilitats o destreses: cal fer persones competents. No ha de ser transmetre només coneixements, sinó també ensenyar a pensar, a aprendre a aprendre. Ha de deixar d'ensinistrar en unes normes: cal aprendre la millor manera de canviar-les i millorar-les. L'educació no pot continuar mirant-se el melic, aixoplugada en la cultureta nostrada. Ja no és útil ensenyar a caminar pel camí dret que van recórrer totes les generacions anteriors, ara cal acompanyar en l'aprenentatge de l'art de la navegació per la incertesa. Una incertesa que, paradoxalment, com ens deia Giddens, més creix com més creix el coneixement".

El paper de l'educació és fonamental per fer front a aquestes noves realitats i a aquests nous reptes. Però quina educació? En els darrers anys, diversos autors han fet propostes de com hauria de ser una educació per al segle XXI.

L'any 1996 l'UNESCO²¹⁴ publicava l'informe L'Educació: hi ha un tresor amagat a dins, encarregat a un grup de reconeguts experts internacionals, coordinats per Jacques Delors, conegut popularment com a informe Delors. Les conclusions d'aquest informe es van resumir com una metàfora arquitectònica que ens parla dels quatre pilars de l'educació del segle XXI:

- aprendre a conèixer,
- aprendre a fer,
- aprendre a conviure,
- aprendre a ser.

213. Francesc Carbonell, *Immigrants estrangers a l'escola*.

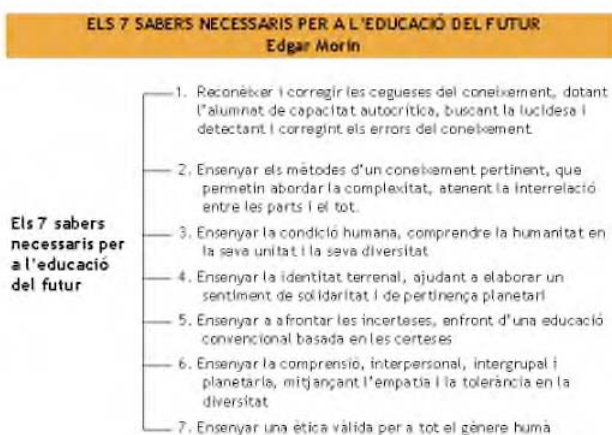
214. Article primer de la Declaración de los principios de cooperación cultural internacional (UNESCO [1970])

FIGURA

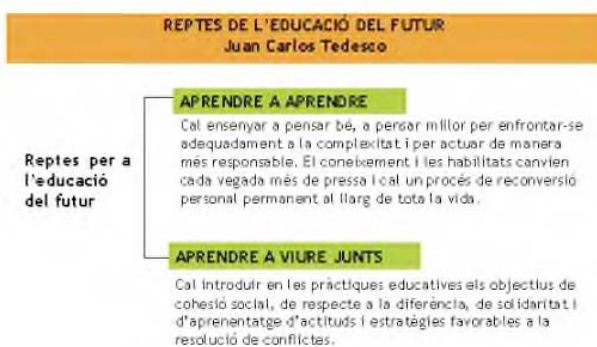


Els dos primers pilars adverteixen de la importància d'educar competències que capacitin per viure en la societat del coneixement, per treballar en un món que requerirà una gran flexibilitat, capacitat d'adaptació i control de la incertesa i que valorarà les habilitats socials, la capacitat d'aprendre a aprendre i la facultat de seleccionar la informació. El tercer pilar, aprendre a ser, ens imposa als educadors i educadores l'obligació d'acompanyar el nostre alumnat en els processos de socialització i construcció identitària, sobretot durant l'adolescència. En un context multicultural farcit de relacions d'exclusió que dificulten tant la consolidació de l'autoestima, pren sentit el repte que suposa l'últim pilar: aprendre a conviure. Un programa pedagògic que es clou amb un cinquè principi: l'educació ha de desenvolupar-se al llarg de tota la vida.

FIGURA



Edgar Morin, Els set sabers necessaris per a l'educació del futur. Extret de <http://www.complejidad.org/27-7sabesp.htm>



Juan Carlos Tedesco " Los pilares de la educación del futuro" (2003). Resumit de <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>

Es fa evident que l'educació ha d'assumir nous reptes i ha de donar noves respostes. Cal, per tant, plantejar noves maneres d'educar més adequades a les noves realitats. Hem d'entendre els plantejaments de l'educació intercultural com a resposta a aquestes noves necessitats.

11.3.2. Desenvolupament de l'educació Intercultural.

L'aparició dels postulats de l'educació intercultural és, pràcticament, paral·lel al desenvolupament de les propostes de la interculturalitat a nivell teòric, en el marc del debat sobre les polítiques de gestió de la diversitat. De fet, l'àmbit educatiu és un dels capdavanters en el desenvolupament d'aquest debat, precisament perquè la incorporació de diferents minories culturals en els sistemes educatius dels diferents països han qüestionat la validesa dels seus sistemes escolars en els nous contextos multiculturals.

"A medida que las sociedades se hacen más complejas, o que toman mayor conciencia de su diversidad interna, el problema de la articulación de las distintas propuestas generadas por actores sociales diferentes (mujeres, minorías étnicas) pasa a primer plano. La escuela se encuentra entonces frente a la inadecuación de los modelos uniformizadores (que heredó de la tradición ilustrada) con respecto a una sociedad que comienza a verse como múltiple y diversificada". Dolores Juliano (1993)

En els diferents països nord-americans i europeus s'han anat desenvolupant diferents polítiques educatives, bàsicament de signe multicultural (àmbit anglosaxó) o bé intercultural (com seria el cas català). Tot i que cal tenir en compte, en primer lloc, que no es poden extrapolar els processos viscuts per altres països o altres contextos, sí que podem extreure algunes generalitzacions.

Malgrat que les polítiques de gestió de la diversitat al conjunt d'Espanya i a Catalunya estan directament lligades a la presència d'alumnat d'origen immigrat, el desenvolupament d'una perspectiva intercultural en educació és anterior. El naixement de les propostes d'educació intercultural a Espanya està molt lligat al tractament de la cultura gitana a l'escola.

A Espanya i Catalunya, el desenvolupament de la perspectiva intercultural en educació està molt lligat al tractament de la cultura gitana.

En la dècada dels 80 es crea l'Asociación de Enseñantes con Gitanos (AECGIT) que desenvolupa les primeres propostes de treball educatiu intercultural amb la creació de grups de treball, seminaris, fòrums de debat i d'intercanvi d'experiències. També és en aquest dècada que van aparèixer els primers materials curriculars d'educació intercultural.

L'Asociación de Enseñantes con Gitanos, doncs, ha estat pionera en l'elaboració d'un discurs pedagògic intercultural. Ha concretat així la seva concepció de l'interculturalisme:

FIGURA



CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

A Catalunya es comença a parlar d'educació intercultural de forma generalitzada a partir dels anys 90, a partir de l'augment de la presència d'alumnat d'origen estranger. A nivell de polítiques educatives, es concreta l'any 1996 en l'Eix d'Educació Intercultural, i a partir del 2004, amb el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social.

Durant els anys 90 es van començar a desenvolupar les polítiques educatives per al tractament de la diversitat des del Departament d'Ensenyament. Comença a aparèixer tímidament el discurs intercultural en alguns documents públics i dossiers de formació interns, fins que l'any 1996 es consolida amb l'Eix d'Educació Intercultural, que entén que l'educació intercultural ha d'anar adreçada al conjunt de l'alumnat. Els objectius bàsics de l'educació intercultural han de ser, segons aquest document:

- Conrear actituds interculturals positives.
- Millorar l'autoconcepte personal, cultural i acadèmic.
- Potenciar la convivència i millorar la igualtat d'oportunitats per a tot l'alumnat.

Durant aquesta dècada i fins el 2004, diversos professionals reforcen la tasca quotidiana dels docents: Equips d'Assessorament Psicopedagògic (EAP), el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) i, sobretot, el Programa d'Educació Compensatòria (PEC).

Però l'aplicació a la pràctica d'aquest discurs és difícil i lenta: ha de passar per adaptar el projecte educatiu de centre, el projecte curricular de centre i les diferents àrees curriculars amb l'elaboració d'un currículum intercultural. Tot i els esforços d'alguns centres i docents que han fet una tasca molt important, els plantejaments assimilacionistes són molt presents en la pràctica educativa i els docents sovint denuncien la manca de coordinació i que els recursos són insuficients.

A partir de l'any 2004, el Departament d'Educació inicia el Pla per a la llengua i la cohesió social (conegut també com a Pla LIC). La introducció d'aquest pla suposa un avenç en la normativa i els recursos destinats a l'acollida i la integració de l'alumnat d'origen estranger.

L'objectiu general del Pla és potenciar i consolidar la cohesió social, l'educació intercultural i la llengua catalana en un marc plurilingüe. Es planteja com a objectius específics:

- Consolidar la llengua catalana i l'aranès, si s'escau, com a eix vertebrador d'un projecte plurilingüe.
- Fomentar l'educació intercultural, basada en la igualtat, la solidaritat i el respecte a la diversitat de cultures, en un marc de diàleg i de convivència.
- Promoure la igualtat d'oportunitats per tal d'evitar qualsevol tipus de marginació.

Per a l'assoliment d'aquests objectius, es plantegen també una sèrie de principis d'actuació que regeixen el Pla:

- la millora constant de les actuacions,
- la coordinació i cooperació entre diferents institucions,
- la descentralització,
- la participació i corresponsabilització,
- la normalitat.

Amb la seva voluntat de donar suport a tots els centres de Catalunya, es va crear la figura dels assessors/es LIC, amb funcions d'assessorament en llengua, interculturalitat i cohesió social. Aquests assessors/es, distribuïts per tot el territori, estan coordinats per uns coordinadors/es territorials LIC. Finalment, des de cada centre també es designa un coordinador/a de centre.

A part d'insistir en la necessitat d'intervenir des del Pla d'acollida i integració i del Projecte Lingüístic de Centre, una altra de les novetats introduïda pel Pla LIC ha estat l'inici dels anomenats Plans educatius d'entorn. Aquests estan encarats a crear xarxes de suport a la comunitat educativa amb la col·laboració

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

dels diferents serveis i recursos municipals i d'altres institucions o entitats d'àmbit social, cultural o esportiu. Aquests plans pretenen ser instruments per donar una resposta integrada a nivell municipal o de barri, dissenyant una acció coordinada per a tot l'alumnat (amb especial èmfasi en les situacions de vulnerabilitat social) que fomenti la interculturalitat i la cohesió social.

També destaquem la creació d'aules d'acollida, enteses com un marc de referència i entorn de treball obert dins el centre educatiu amb la finalitat de facilitar l'atenció immediata i més adequada de l'alumnat nouvingut. Aquestes aules, amb dotació d'un tutor específic i recursos materials, permeten tenir previstes una sèrie de mesures curriculars i metodològiques, materials curriculars, etc., que garanteixen l'aprenentatge intensiu de la llengua i la progressiva incorporació de l'alumnat a l'aula ordinària.

Val a dir que tot i que les polítiques d'educació intercultural es generalitzen a partir de la presència d'alumnat d'origen estranger, el Pla LIC també té en compte la presència de la comunitat gitana, i proposa mesures específiques per a l'alumnat de la comunitat gitana (vegeu Annex 1 del Pla LIC: Pla per a l'alumnat de la comunitat gitana).

11.3.3. Perspectives de gestió de la diversitat en l'educació.

Hi ha molts intents de classificació dels models d'escola que han mirat de donar respostes coherents als interrogants que planteja la realitat pluricultural. Encara que, per ser més exactes, hauríem de dir que la principal preocupació de les escoles davant del fet pluricultural no era altra que buscar solucions al reiterat fracàs escolar dels alumnes pertanyents a les minories. La preocupació pel fet que cada cultura té una dignitat i un valor que han de ser respectats i conservats no creiem que es pugui dir seriosament que hagi estat el motor d'aquests canvis en les estratègies educatives. Vegem alguns d'aquests intents de classificació, concretament els que proposen Verne, Lynch, San Román y Tovías, no tant pel seu interès taxonòmic com per l'anàlisi ideològica implícita que contenen sobre l'evolució de les posicions dels sistemes educatius europeus davant del fet multicultural.

Verne, citat per Jordán (1992:105-106) assenyala les fases evolutives següents:

I. La fase prehistòrica: l'escolarització es fa en la llengua i la cultura de la majoria. Les minories han de resoldre privadament les seves necessitats culturals.

II. La fase compensatòria: especialment lingüística. L'objectiu és atendre els handicaps que provoquen el fracàs escolar dels alumnes de cultura minoritària.

III. La fase d'aprenentatge en les llengües d'origen, en les llengües minoritàries, però encara dins d'una política assimilacionista i només com a estratègia pedagògica per reduir el fracàs escolar.

IV. La fase d'ensenyament de les cultures d'origen en nom del respecte al dret a la diferència

V. La fase d'educació intercultural en sentit estricte.

FIGURA

Quadre:
Fases en l'evolució de les respostes educatives davant la diversitat cultural.
Terminologia utilitzada pels diversos autors.

VERNE	LYNCH	SAN ROMÁN	TOVIÁS
1. Prehistòrica	1. Laissez faire 2. Segregacionista	1. Segregacionista 2. Obscurantista	1. Assimilacionista
2. Compensatòria	3. Compensatòria		2. Compensatòria
3. Llengües d'origen	4. Multicultural	3. Especialitzada	3. Multicultural
4. Cultures d'origen			
5. Intercultural	5. Antiracista	4. Pluricultural	4. Intercultural

Font: Francesc Carbonell (1997)

A parer de Jordán (1992:106):

“Totes aquestes etapes es poden condensar en tres. A la primera (1, 2, 3) l’objectiu no és altre que la integració de les minories en la llengua i la cultura de la majoria. A la segona (4) s’accepta o és tolerat el manteniment de la intensitat cultural dels grups minoritaris. A la tercera (5) es reconeix el valor de les altres cultures i comença la dinàmica d’interrelació mútua”.

Lynch (1992: 141-158) ha publicat un estudi molt documentat sobre el desenvolupament de l’ensenyament multicultural al Regne Unit. Les fases, grosso modo, coincideixen amb les que han passat els distints països europeus amb tradició migratòria:

I. Des de la fi de la Segona Guerra Mundial fins al començament dels anys seixanta es produeix la primera fase: “laissez faire”. Europa ignora passivament o activament les diversitats ètniques instal·lades al seu territori i practica sistemàticament i sense obstacles la política d’assimilació a les escoles. L’hegemonia cultural del segle anterior continua present i l’etnocentrisme és absolut. Hi ha un consens exprés o tàcit sobre el fet que allò que convindria a aquesta pobra i inculta gent és assemblar-se, com més aviat millor, si poguessin, a nosaltres.

És curiós observar que ja l’any 1962, segons Lynch, una de les conclusions del govern anglès fou que per aconseguir una integració reeixida dels immigrants que residien ja al país, calia introduir un control més rígid sobre les futures migracions. Tot i que en la pràctica s’ha demostrat l’escassíssima relació que hi ha entre aquests dos aspectes, actualment encara es repeteix aquest tipus d’argument, com si fos necessari per justificar el control exterior, i no cal anar gaire lluny per poder-lo sentir.

II. La segona fase: la segregació. La progressiva marginació de les minories culturals en guetos i suburbis a causa de la política seguida fins en aquell moment féu concebre la idea de crear-los escoles específiques. Fins a tal punt, que a Anglaterra, en aquestes escoles l’anglès s’ensenyava com a segona llengua.

III. Tanmateix, comença a desvetllar-se simultàniament una inquietud entorn d’aquest problema d’atenció a la diversitat, que culminarà amb la revolució cultural del 68 i les seves exigències del dret a la diferència. La multiculturalitat va començar a entrar a les escoles i apareixen les estratègies de pedagogia compensatòria. El nom mateix ja indica una escassa o nul·la atenció als valors culturals dels alumnes minoritaris; es partia de la base que aquesta diversitat, més que una diferència era una deficiència que calia compensar. Aquest període correspondria a la tercera fase: atenció als dèficits.

IV. A principi dels anys vuitanta s’inicia la quarta fase: l’ensenyament multicultural. Les festes, els costums, la indumentària o la gastronomia de les minories culturals comencen a ser tingudes en compte per les escoles. No obstant això, la diversitat ètnica hi penetra únicament des de la perspectiva més folklòrica. Es revisa l’etnocentrisme i el racisme dels llibres de text i es flexibilitzen els currículums, cosa que permet l’ensenyament de les llengües maternes. Ja existeixen reflexions abundants sobre multiculturalitat i ensenyament. Tanmateix, segons Lynch, la immensa majoria d’educadors van continuar insensibles a les seves recomanacions. Segurament a causa de la inadequació de les condicions i de les activitats de reciclatge.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

Aquesta fase en què es valoraven únicament els aspectes folklòrics, caracteritzada per una tendència a mantenir les diferències ètniques en l'àmbit privat o en el terreny cultural i per pretendre una homogeneïtzació social en l'àmbit públic, continua vigent encara a molts països.

V. L'última i cinquena fase, la fase antiracista, comença a mitjan dècada dels anys vuitanta, davant del fracàs de les opcions anteriors i el progressiu deteriorament de la convivència interètnica. S'organitzen tallers antiracistes per a mestres, que són molt contestats a diversos països, i també programes nacionals de formació de mestres "educadors en ensenyament multicultural". El racisme i la formació i la reducció de prejudicis són preocupacions principals de les escoles i els plans d'estudis. També es polititza intensament, amb posicions antagòniques, el debat entorn de l'ensenyament multicultural amb relació a aquest tema.

San Román (1992:177-188) n'assenyala aquestes quatre fases:

I. Escola segregacionista: creu que els alumnes de les minories ètniques marginades no poden conviure a l'escola amb alumnes de la majoria perquè en perjudiquen la formació intel·lectual i moral

II. Escola obscurantista: creu que els grups ètnics marginats és millor que no vagin a l'escola, perquè si hi van perden la seva cultura pròpia.

III. Escola especialitzada: creu que els membres d'una minoria ètnica necessiten una atenció exclusiva i especialitzada, que permeti que es compleixin els objectius escolars per mitjà d'una pedagogia adaptada.

IV. Escola pluricultural, de composició multiètnica o no: dona prioritat a l'educació per a la convivència i la tolerància. Evita tant com pot els "serveis ètnics" i limita al màxim l'educació compensatòria.

Tobías (1993:4-8) en distingeix quatre fases:

I. La primera, anomenada enfocament assimilacionista, pretenia transmetre una única cultura, la "nacional", a fi i efecte d'evitar les desigualtats i aconseguir que els infants pertanyents a grups minoritaris s'adaptessin millor. L'aprenentatge de la llengua oficial era un dels elements principals d'integració. Es confon diferència amb desigualtat. Les distintes versions d'aquest enfocament van donar com a resultat un fracàs estrepitós. Ignorar la identitat cultural no produïa una eliminació de les desigualtats, sinó que les accentuava.

II. L'enfocament compensatori neix a la dècada prodigiosa dels anys seixanta. Té l'objectiu d'"omplir" els buits cognitius que dificulten l'avenç de l'escolaritat dels infants de cultures minoritàries; n'accepta la diversitat, però de fet la tracta com una deficiència. A pesar que aquest enfocament va representar un pas endavant, els resultats no foren els esperats ni per a la primera generació d'immigrants ni per als seus descendents.

III. L'educació multicultural és la que Tobías identifica com la fase següent. Proposa avançar cap a una concepció curricular més flexible i que promogui la diversitat, mantenint la llengua materna com a llengua dels aprenentatges bàsics. Es considera l'escola com un lloc ideal per recrear les relacions interètniques, però des d'una visió "folklòrica" i tancada de les cultures, amb la qual cosa es corre el risc de guetitzar els col·lectius culturalment distints.

IV. L'educació intercultural, finalment, assumeix gran part de la proposta anterior, però en critica la ingenuïtat d'alguns plantejaments. Pren una posició més clara enfront del racisme. Es pretén que l'escola deixi de ser un mer element reproductor del sistema, es lluita contra les relacions de dependència i es facilita la participació de les diferents identitats, per afavorir-ne el desenvolupament. S'adreça a tots els infants i a totes les escoles, no solament a aquelles en què hi ha alumnes de cultures minoritàries, i es replanteja tot el currículum des d'una perspectiva intercultural.

Lynch (1992:141-158) acaba el seu estudi donant fe de les llacunes importants d'aquesta història recent de la pedagogia multicultural. Les més interessants, a parer nostre, són:

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

- Manca de convicció entre els grups i les elits dominants sobre la necessitat de l'ensenyament multicultural
- Estereotips permanents i antipatia racista fins i tot en els barris amb pocs immigrants
- Marginació permanent de les minories ètniques
- Un buit flagrant entre teoria i pràctica
- Manca d'adequació permanent en la formació pedagògica
- Poc convenciment a les escoles de la necessitat d'un ensenyament multicultural
- Pocs treballs per desenvolupar pedagogies que tendeixen a reduir els prejudicis.

11.4. Orientacions per a l'Ed. Intercultural.

Una vegada hem vist com aplicar els plantejaments interculturals a l'educació, aquí ens centrarem en definir les premisses bàsiques que han de guiar les intervencions educatives i els eixos sobre els que ha de desenvolupar-se l'educació intercultural. Però també quines han de ser les actituds del professorat i què han de fer els centres escolars per aplicar aquesta perspectiva educativa.

La finalitat de l'educació intercultural ha de ser aconseguir una societat integrada, sense exclosos ni conflictes greus, i capaç de respectar la diversitat cultural interna.

11.4.1. Premisses bàsiques per l'Ed. Intercultural.

Per poder assolir aquest objectiu, però, cal tenir molt clares algunes premisses. Massa sovint, des d'interpretacions errònies dels posicionaments de l'educació intercultural, s'han dut a terme propostes que condueixen a resultats clarament oposats als que aquí es proposen. Qualsevol intervenció educativa que es vulgui plantejar des d'una perspectiva intercultural, per tant, ha de tenir molt en compte les següents premisses bàsiques:

FIGURA



1. Som més iguals que diferents

En qualsevol proposta d'educació intercultural cal partir de la convicció ferma que som més iguals que diferents. És molt més important allò que ens fa iguals en dignitat que tot el que ens fa diferents. Només

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

des de la igualtat és possible el diàleg intercultural i, per tant, l'educació intercultural ha de lluitar contra qualsevol tipus d'exclusió.

Cap tret cultural ni d'altre tipus ha de justificar l'exclusió de ningú al centre o a l'aula: centrar-nos en allò que compartim, allò que ens fa iguals (ser iguals en dignitat, tenir dret a l'educació, tenir les mateixes emocions, treballar per un objectiu comú, compartir un espai i un temps, voler una mateixa cosa...) ens ajuda a incloure tothom i ens facilita la tasca educativa. Si, en canvi, ens centrem en allò que ens fa diversos i reforcem la idea que som diferents (i, sobretot, que els altres són diferents), fàcilment podem caure en el determinisme cultural i arribar a justificar les desigualtats.

2. La diversitat no és patrimoni dels altres

La diversitat cultural no és patrimoni de cap grup cultural ni de cap minoria, sinó que resulta del contacte d'uns i altres. No hi ha ningú "divers" en si mateix, sinó que tots som diversos en relació a algú altre. Per tant, l'educació intercultural ha d'anar adreçada a tothom i no pas només a col·lectius específics.

Parlar de diversitat no significa parlar dels altres. No es tracta que deixem espais concrets per a la diversitat en el currículum o en la nostra tasca educativa, sinó que el currículum sigui divers, que la nostra atenció educativa tingui sempre en compte la diversitat, no només quan toca parlar dels "diversos".

3. Totes les persones som individus complexos

Les nostres identitats, els nostres comportaments i trajectòries vitals no estan determinats per la pertinença a un grup cultural específic, ni per provenir d'un origen concret. Ans al contrari, aquests processos estan condicionats per una multiplicitat de factors que es combinen entre ells de manera específica en cada cas i en cada context. Per entendre'ls, cal evitar les simplificacions i els reduccionismes (de forma molt especial, el determinisme cultural), i reconèixer a tots els individus, pertanyin al grup que pertanyin, la complexitat que ens reconeixem a nosaltres mateixos.

4. Tots tenim prejudicis i actituds que se'n deriven

La percepció que tenim dels altres (i les que els altres tenen de nosaltres) es basen habitualment en prejudicis: percebem els individus en funció a la pertinença a un grup concret, atribuint-li les característiques que suposem al grup (fonamentalment estereotips), amb independència dels fets objectius que puguin contradir-ho. Aquestes percepcions es tradueixen en actituds que tots tenim en major o menor mesura i que van des de la discriminació i el tracte desigual fins a actituds clarament xenòfobes o racistes. Hem de ser conscients i responsables de les nostres pròpies percepcions i actituds.

El desconeixement de la realitat que viuen molts dels nostres alumnes i les seves famílies, les idees distorsionades que tenim de les diferents cultures, la valoració negativa que fem d'entrada de determinats elements culturals... condicionen i dificulten la comunicació i la relació amb ells. Als centres, cal tenir en compte cada persona per ella mateixa, sense pressupòsits, donar espai i temps per a la comunicació i la relació amb els alumnes i les famílies de tots els orígens, amb una actitud oberta i d'aprenentatge constant.

5. La dimensió emocional és bàsica

No podem perdre mai de vista que estem treballant amb persones i que, per tant, hem de ser sensibles a la seva part més emocional i afectiva (i a la nostra). Hem de tenir en compte que les circumstàncies d'alguns alumnes els poden provocar situacions d'angoixa i de xoc emocional, i que l'estabilitat emocional i l'autoestima és fonamental per al desenvolupament dels infants. Només des de l'empatia i la capacitat de reconèixer i gestionar les nostres pròpies reaccions afectives i les dels altres serem capaços d'establir relacions que superin els prejudicis i generar una bona convivència.

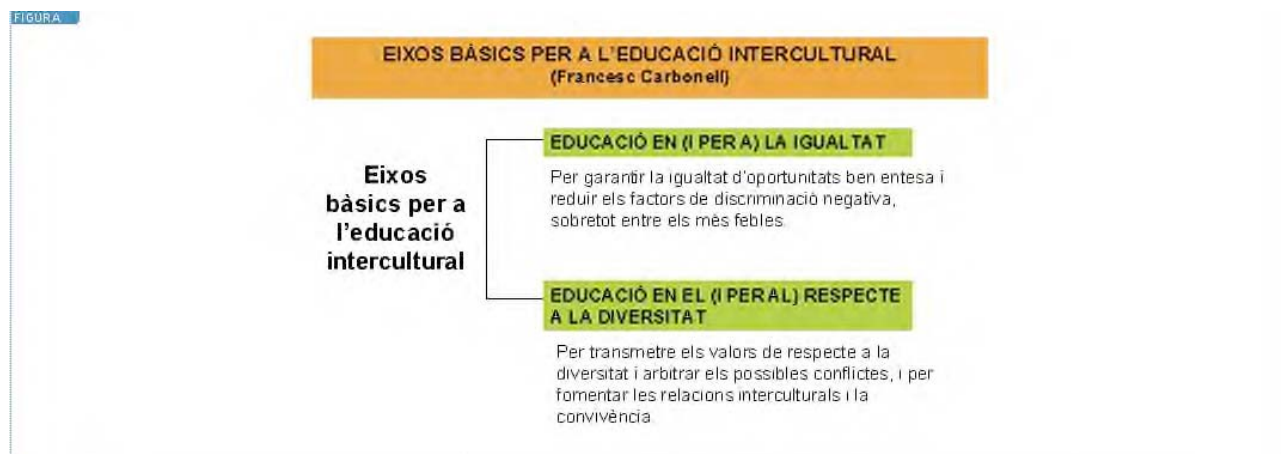
És fonamental que tinguem la capacitat de posar-nos a la pell dels nostres alumnes, sobretot d'aquells que es troben en situacions més desfavorides. Fer-nos càrrec de com la seva situació de vulnerabilitat els afecta i com influeix en el seva vivència al centre escolar. Però també de quines són les emocions que a nosaltres ens generen les dificultats que ens anem trobant en el dia a dia. Partir d'aquest reconeixement ens permetrà una millor comunicació i relació a l'aula, amb els companys, amb les famílies... No només ens facilitarà la nostra tasca sinó els aprenentatges dels nostres alumnes.

6. Els conflictes són inevitables

Tenim tendència a analitzar els conflictes sempre com quelcom negatiu i, per tant, a evitar-los, tot i que l'aparició del conflicte i la seva resolució poden significar un pas endavant en la convivència. No és possible la interacció entre individus i grups diferents sense l'aparició de conflictes, ni avançar en la convivència intercultural sense fer-los front i resoldre'ls. Cal analitzar els conflictes des d'una perspectiva àmplia, evitant els reduccionismes, però cadascun com a cas específic i en el seu context específic, buscant formes de resolució a través del diàleg i del respecte mutu.

Negar l'existència de conflictes o defugir-los no ens pot portar res més que problemes. Cal estar molt atents no només als conflictes que esclaten, sinó també als conflictes latents, saber identificar-ne les causes (sempre múltiples) i trobar vies per a la resolució. De la nostra actitud davant els conflictes també n'aprenen els nostres alumnes.

Partint d'aquestes premisses, definim dos eixos bàsics sobre els quals s'ha de desenvolupar l'educació intercultural:



L'educació en (i per a) igualtat: ha de garantir la igualtat d'oportunitats ben entesa, és a dir, l'equitat. Per tant, cal tenir en compte tant l'acarnissament del fracàs escolar en els més febles, com els factors de discriminació negativa de l'educació. A aquest efecte proposem mesures com ampliar els recursos que es destinen a l'educació, regular l'interès legítim dels pares per elegir el centre, primar les escoles integradores i híbrides, evitar els factors de discriminació negativa en l'interior dels centres educatius i de les aules i implementar estratègies que garanteixin aprenentatges eficients.

És indispensable fer un treball previ sobre els temes d'equitat abans d'afrontar els de diversitat. Les relacions interculturals exigeixen un reconeixement previ de la igualtat de tots els individus i de la simetria en les relacions entre tots els grups.

L'escola ha de transmetre valors de respecte a la diversitat i fomentar les relacions interculturals i la convivència.

L'educació en el (i per al) respecte a la diversitat: l'escola també ha de ser capaç de transmetre valors de respecte a la diversitat i d'assumir un paper d'àrbitre o de gestora de conflictes davant les confrontacions entre els diferents models que hi conviuen. Com a espai privilegiat per a la socialització dels infants, ha de ser capaç de fomentar l'establiment de vincles socioafectius, les relacions interculturals i la convivència.

11.4.2. De la teoria a l'acció

Malauradament, el desenvolupament de posicionaments teòrics i l'elaboració de discursos sobre educació intercultural no significa necessàriament la seva aplicació. Com en tants altres àmbits, en matèria d'educació intercultural també trobem un desequilibri entre la teoria i la pràctica.

11.4.2.1.El professorat

El professorat intercultural ha de mostrar un compromís responsable i determinades actituds bàsiques.

El desenvolupament d'una educació intercultural no és viable sense la implicació i el compromís dels docents. Les condicions bàsiques del professorat intercultural són el seu compromís responsable i les següents actituds:

Prendre consciència i reconèixer l'existència d'actituds excloents i discriminatòries, no només en els membres dels nostres grups socials, professionals, familiars, etc., sinó probablement també en nosaltres mateixos.

Adonar-se de la transcendència d'aquestes actituds en la producció, manteniment i reproducció de les estructures d'estratificació social vigents.

Identificar els supòsits, mecanismes i processos mitjançant els quals es pretén explicar, justificar i legitimar determinades actituds i desigualtats socials, precisament en base a la diversitat cultural. Amb aquests arguments, es responsabilitza els marginats de la seva pròpia marginació.

Esforçar-nos per canviar les actituds generadores (o còmplices) dels processos d'exclusió per actituds de compromís i implicació personal. Amb la finalitat de lluitar pel reconeixement quotidià de la igualtat de fet i de dret de totes les persones, sigui quina sigui la seva cultura.

11.4.2.2.El centre

Per al desenvolupament de l'educació intercultural cal el compromís del centre en el seu conjunt.

Tot i que l'actitud i el compromís del professorat és una condició bàsica i necessària per al desenvolupament de la perspectiva intercultural en la pràctica educativa d'un centre, malauradament, no és suficient. Cal també el compromís del centre en el seu conjunt per fer front a les necessitats que pot generar el desenvolupament de la perspectiva intercultural: a nivell d'organització, de revisió del currículum, d'intervenció per reduir els factors de discriminació, etc.

- Per al desenvolupament de l'educació intercultural, cada centre hauria de fer-se responsable i comprometre's a:
- Fomentar la reflexió i la formació permanent dels professionals, i facilitar que aquesta reflexió doni elements al professorat per a la revisió de les seves actituds personals, dels seus estereotips i dels seus prejudicis,
- Vetllar perquè el centre reflecteixi la realitat dels alumnes que hi assisteixin. Sense caure en folklorismes, cal que en la vida quotidiana i en les activitats del centre es faci evident, més enllà de les declaracions de principis, aquest respecte i reconeixement de la diversitat d'òrgens i de cultures dels seus alumnes,
- Tenir en compte la dimensió comunitària del fet educatiu i preveure les relacions amb les famílies i amb l'entorn: el moviment associatiu del barri o localitat, relacions amb els grups culturals minoritaris, amb les AMPA, etc.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

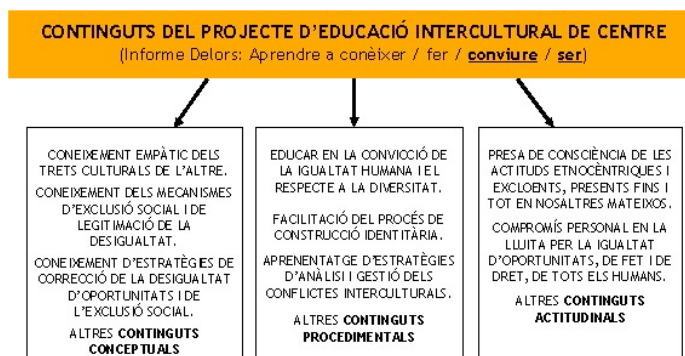
Aquest compromís del centre pot prendre cos en un projecte d'educació intercultural de centre concret i explícit, que concreti les actuacions per:

- Detectar i corregir les expressions racistes, xenòfobes o sexistes,
- Detectar i corregir els continguts etnocèntrics i discriminatoris dels llibres de text o d'altres materials educatius i elements del currículum (explícit o ocult),
- Definir el programa dels continguts en educació intercultural del centre, amb explicitació i temporalització dels cicles, cursos i moments en què es treballaran, etc.

Sobre el projecte d'educació intercultural de centre.

Aquest projecte d'educació intercultural de centre s'ha de traduir en continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals. En el quadre següent resumim alguns continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals que caldria tenir en compte, amb la inevitable referència a dos dels "quatre pilars" de l'educació del segle XXI de l'informe Delors (aprendre a ser i aprendre a conviure). Tot això ens dona pautes per revisar els projectes educatiu, lingüístic i curricular de centre en la línia de l'educació intercultural.

FIGURA



11.4.2.3. El currículum

El currículum té una importància cabdal en el tractament de la diversitat en un centre i en el desenvolupament de l'educació intercultural. L'opció d'enfocament curricular tindrà efectes clars en el desenvolupament de l'educació intercultural.

Sobre possibles enfocaments curriculars.

Amb independència de l'enfocament que tingui, el currículum selecciona elements, en valora uns sobre d'altres, oculta o ressalta... De manera que el currículum no és neutre, té sempre un biaix cultural. En relació al tractament de la diversitat cultural, aquest esbiaixadament pot tenir algunes conseqüències poc desitjables des d'una perspectiva intercultural:

- El currículum pot oferir un estàndard cultural com a únic i "natural", obviant altres referents culturals.
- Es poden generar xarxes paral·leles, encobertes o explícites, a través de la planificació d'itineraris curriculars diferents mitjançant l'anticipació de les possibilitats acadèmiques de determinats grups, l'absència de connexió amb l'experiència i els referents contextuais dels alumnes.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

- La diferència cultural es pot desacreditar mitjançant una percepció superficial i l'estudi dels trets curiosos o "exòtics", basada en estereotips i treballant-la ocasionalment, desvinculada del context.

Moltes de les pràctiques que s'han dut a terme des de fa anys en els centres escolars (dies interculturals, setmanes de la diversitat...) estarien en la línia d'aquest últim plantejament. Es recolza en la idea que un currículum intercultural significa conèixer la cultura "dels altres" i en l'elaboració de propostes centrades en elements culturals externs. Malgrat els riscos que implica aquest plantejament, cal reconèixer que també ha tingut alguns efectes positius, en la mesura que ha permès el reconeixement de representacions culturals habitualment silenciades.

Quin hauria de ser l'objectiu d'un currículum per al tractament de la diversitat cultural des d'una perspectiva intercultural?

Xavier Lluch (2005)

"(...) el objetivo de una propuesta curricular intercultural debe ser ayudar a todos los alumnos a comprender la realidad sociocultural desde la complejidad y la diversidad y, así mismo, dotarlos de los conocimientos, las destrezas y las actitudes necesarias para reflexionar sobre la propia cultura y la de los demás".

Un currículum intercultural hauria de permetre desenvolupar als alumnes una competència que els permetés:

- Entendre el món des de diverses lectures culturals,
- Reflexionar críticament sobre la pròpia cultura i la dels demés,
- Generar una actitud i vivència positiva, compresa i enriquidora de les relacions entre cultures.

Un currículum intercultural hauria de:

- Seleccionar els continguts de forma contextualitzada. Cal un esforç del professorat per comprendre les necessitats particulars dels seus alumnes.
- Plantejar objectius pertinents en qualsevol context educatiu i en qualsevol centre.
- Ser transversal: els continguts han d'impregnar el currículum i aparèixer en les diferents etapes educatives i en les diverses àrees d'aprenentatge.
- Servir de mediador entre la cultura escolar i la cultura experiencial dels alumnes.
- Entendre el factor sociocultural com a font del currículum: no es tracta de "detectar" la diversitat cultural i incloure afegits curriculars, sinó de plantejar-la com a origen mateix del currículum.
- Incorporar la perspectiva intercultural a l'anàlisi del que fem quan organitzem el currículum, quan planifiquem les unitats didàctiques, quan programem... Així, molts objectius del currículum prescriptiu constitueixen objectius propis de l'educació intercultural, sempre i quan es contemplin des d'aquesta perspectiva.
- Centrar-se no només en què volem transmetre, sinó també en el mateix procés d'aprenentatge i en les interaccions que es donen en tota l'experiència escolar. El currículum s'ha d'entendre com un procés en el qual la fase d'aplicació de desenvolupament en la pràctica és fonamental.

La importància dels projectes curriculars és cabdal en la mesura que impliquen la reflexió col·lectiva de la comunitat educativa sobre què convé oferir com a proposta cultural d'un centre per respondre a les necessitats d'un context sociocultural concret. Així, el projecte curricular s'ha d'entendre més enllà de la simple determinació d'un programa d'objectius i continguts, i entendre'l des d'una concepció més àmplia, tenint en compte també el currículum ocult.

CAPÍTOL 3. DIÀLEG INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

Xavier Lluch (2005)

“Conviene superar una concepción restrictiva de currículum (centrada en la especificación de un plan de objetivos, áreas, contenidos...) para definirlo como el conjunto de experiencias (implícitas y explícitas) que constituyen las vivencias del alumnado en los centros. Visto así, el currículum va mucho más allá de un listado programático de contenidos. Impregna los pasillos, los patios, las aulas... Condiciona la percepción que tenemos de los otros, las posibilidades de participación, las interacciones e interrelaciones, los mensajes de aceptación o de rechazo, explícitos y/o encubiertos, etc.»

CAPÍTOL 4. EL DIÀLEG INTERCULTURAL I EL CINEMA COM A EINA PEL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES I HABILITATS SOCIALS.

INTRODUCCIÓ

La deficitària presència del cinema en les activitats acadèmiques, paral·lela a una penetració massiva dels mitjans audiovisuals en el context quotidià provoca que l'estudi del llenguatge audiovisual sigui quelcom imprescindible.

El cinema com a recurs audiovisual té un poder motivador, una atracció i una fascinació que només trobem en altres recursos com ara la informàtica i les experiències vitals. Un film és un relat en acció que atrau i atrapa mitjançant la identificació amb els personatges i la intriga.

A més a més el cinema és un recurs que té el poder de fer pensar i sentir, que va més enllà del tema o missatges desenvolupats. El cinema és una eina per fomentar el pensament i treure l'emoció. També per consolidar coneixements, generar actituds, despertar el sentit crític i fomentar la creativitat. Tots aquests aspectes són fonamentals en l'educació d'avui dia.

Com estratègia didàctica innovadora per a implicar a l'estudiant compleix tres aspectes claus de l'ensenyament aprenentatge. Observar, Relacionar, Reflexionar i Aplicar.

El cinema és un dels millors mitjans per apropar-nos, des d'una experiència virtual, a situacions i realitats molt diverses, plantejades no només des del nostre sentir, pensar i viure sinó des de la mirada de l'altre el que ens permet posar-nos en el seu lloc, i en ajuda a apropar postures de forma que el xoc cultural, entès com a fenomen universal i subjectiu, resulti més petit i la convivència resulti més fàcil i enriquidora per a totes les persones.

Però què volem "sentir" i/o "conèixer" a través del cinema?

En les pel·lícules, tant les imatges gravades per la càmera, com els diàlegs i les bandes sonores ens mostren, plantegen, provoquen en els alumnes, espectadors sentiments, sensacions crítiques contradictòries i complexes sobre la situació i els valors de la cultura de l'altre a la que ens apropem i ajuden a conèixer i valorar.

El setè art, el cinema formatiu, ens facilita, mitjançant les produccions d'arreu del món, el coneixement de les civilitzacions i cultures, analitza o permet analitzar els prejudicis i la incomprensió per a renovar un diàleg entre civilitzacions, cultures, religions, tradicions, transformant-se en un eficaç recurs per ajudar a aconseguir una integració social a través de la justícia i de la convivència intercultural des de la tolerància i el respecte mutu.²¹⁵

Degut a que la majoria dels nostres prejudicis sobre les altres cultures, religions i grup ètnics provenen de la nostra pròpia ignorància i dels estereotips i els prejudicis que se'ns han transmès al llarg de la història, les escoles i els centres educatius poden ser un espai per a la discussió i la comprensió.

Un lloc de transmissió de valors i de drets fonamentals i universals com el respecte a la diversitat, la pau, la tolerància i la no violència en la resolució dels conflictes.

L'educació en la convivència intercultural ha de ser un valor cada cop més important en la nostra societat. Així l'anàlisi crítica dels film ens ofereix les següents possibilitats:

- Millorar la informació tant des del país d'origen com dels d'acollida.
- Afavorir, analitzar, dissenyar, plans d'acollida per a la població immigrant.

215. S. de la Torre. M.A. Pujol. N. Rajadell. El cine, un entorno educativo. Interculturalitda y cine formativo. Pàg 164.

Capítol 4. EL DIÀLEG INTERCULTURAL I EL CINEMA COM A EINA PEL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES I HABILITATS SOCIALS.

- Ajudar al reconeixement de la riquesa de la pluralitat i de la diversitat, permeten l'enriquiment amb les vivències des de diferents enfocis i diferents realitats.
- Plantejar el nostre etnocentrisme, racisme o els nostres estereotips.
- Prevenir i tractar conductes antisocials i d' agressió.
- Aprendre dimensions cognitives i afectives sobre comunicació i educació intercultural.
- Facilitar la inserció i comprensió de la diversitat, clau per la convivència i el progrés.
- Valorar la importància de las competències emocionals, estats d'ànims, de la intel·ligència emocional de les persones emigrades i també de les que ja hi són presents.
- Conscienciar a la societat receptora sobre la necessitat de esforçar-se en modificar la seva visió de l'altre i donar entrada a un reconeixement, valor i riquesa de la seva diversitat que permetin enriquir la pròpia visió i cultura.
- Organitzar xarxes mono culturals d'ajuda i suport ; i policulturals d'enriquiment.

Concloïem recordant que tots i totes som forasters potencials, i que el cine presenta contactes amb la cultura amfitriona, facilita coneixements sobre la societat d'origen i de destí, la qual cosa ens pot ajudar per amortir el xoc cultural.

El visionat i anàlisi de films adequats permet, amb l'ajuda d'experts o de manera autodidacta, considerar, conèixer i analitzar diferències entre la pròpia cultura i la del lloc d'arribada

Edison va patentar la càmera, la pel·lícula de cel·luloide i els mecanismes tècnics del cinema uns quants anys abans que els Lumière, però va cometre l'error de col·locar el cinema en una gran capsa (va dir que les sessions públiques no serien comercials) anomenada kinetoscopi. El client del cinema d' Edison posava una moneda de cinc centaus en una ranura i podia veure de manera individual i a través d'un visor una petita pel·lícula de 20 segons.

En canvi, els germans Lumière van pensar el cinema com un sistema de projecció pública, la qual cosa els va proporcionar un gran èxit arreu del món i, en poc temps, el seu cinematògraf es va convertir en el gran precursor de la societat de l'espectacle. Aviat el kinetoscopi passaria a ser una peça de museu.

Però si fem una el·lipse en el temps i empenem una petita anàlisi de l'evolució del cinema en aquests primers anys del segle XXI ens trobem amb la paradoxa que el cinema torna a les formes d'exhibició pròpies del kinetoscopi.

Avui del kinetoscopi se'n diu aparell de televisió, home cinema, reproductors de DVD amb pantalla incorporada o ordinadors portàtils. El triomf d'aquests nous kinetoscopis suposarà la fi del cinema com exhibició pública? Desapareixeran les sales de cinema tal com fins ara les hem entès? El model Edison s'imposarà al model Lumière?

Una bona part dels exhibidors que directament i indirecta van liquidar les sales tradicionals i van apostar per les multi sales (com a temple de l'oci d'un públic aculturitzat, poc exigent, de mentalitat adolescent, consumidors de crispets, hamburgueses, begudes de cola i de pel·lícules d'efectes especials tot barrejat) no comptaven que aquest tipus de públic, per a qui es van crear aquests multi cinemes, ara prefereix veure les pel·lícules en els seus ordinadors; mentre que un públic d'una mentalitat més madura, capaç de valorar millor la qualitat cinematogràfica, ha optat per convertir les sales d'estar de casa seva en petits espais per a l'exhibició.

Cada cop, però, es consumeix més cinema, especialment entre el jovent. L'any 2007 ha estat l'any que més televisió s'ha vist en la història d'aquest mitjà a Catalunya i Espanya: 223 minuts per persona i dia, segons el còmput estatal; i 231, segons l'autonòmic. Després de l'esport, allò que més veuen els telespectadors és el cinema i les sèries. Mai, en la història del cinema, tanta gent havia vist tant de cinema sense haver anat al cinema. Sembla clar que estem a les portes d'un canvi de model cinematogràfic, el model home cinema, el model de cinema per al sofà es presenta com el successor del model de la gran pantalla.

Paral·lelament, cal posar sobre la taula altres variables: per exemple els festivals de cinema es multipliquen i són plens de públic. El documental viu una època d'expansió i d'una qualitat notable.

Capítol 4. EL DIÀLEG INTERCULTURAL I EL CINEMA COM A EINA PEL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES I HABILITATS SOCIALS.

Per altra banda, el progressiu accés a una tecnologia audiovisual, no diré barata però no tan prohibitiva com fa uns anys, fa que cada cop hi hagi més joves que roden una pel·lícula. Rodar una pel·lícula s'ha convertit en un projecte assequible per a força gent.

Les darreres tendències cinematogràfiques es caracteritzen per la seva transnacionalitat, el seu constant mestissatge de referències i de vincles, d'intercanvi de codis i llenguatges, per una gran riquesa creativa, desconeguda en les darreres dècades.

Tot això ens presenta un escenari molt contradictori però interessant. Potser la qüestió essencial consisteixi en apartar el cinema del supermercat i construir-li un escenari educatiu.

Les arts cinematogràfiques són un recurs molt complet que pot ajudar els educadors en llur tasca, perquè acostia als nens i als joves a les realitats pròpies i alienes, individuals i col·lectives, actuals, passades i futures, així com a múltiples mons imaginaris. Actualment, als centres d'educació secundària encara es tendeix, d'una manera inexplicablement contrària al treball construït al llarg de l'educació primària, a compartimentar els coneixements. L'Educació en Comunicació (EC) i especialment l'Educació en Cinema poden contrarestar els efectes d'aquesta tendència transformant les relacions existents entre els diversos àmbits del coneixement humà impartits als centres educatius. Tot i que l'EC no existeix encara, malauradament, com una de les àrees curriculars obligatòries al nostre país, el nombre de professors conscients de la necessitat de formar futurs ciutadans capaços de llegir, analitzar, criticar i produir missatges, especialment audiovisuals, augmenta dia a dia. Però cal que aquests docents vinguin de totes les àrees, perquè la feina és de tots.

Per això hem volgut parlar del concepte d'educació transdisciplinària -que travessa i implica diversos àmbits alhora, sense distingir-los ni separar-los i d'educació integral, que és aquella que es basa en el desenvolupament global de l'ésser humà i que té en compte els coneixements, la consciència corporal, el pensament i l'educació emocional, donant importància a les habilitats i a les actituds.

Però el fons de la qüestió és com desenvolupar les competències socials. Així tenim que els professors ens plantejem en el treball del dia a dia amb els nostres alumnes com arribar a aconseguir que assoleixin els continguts necessaris perquè tinguin un bon nivell intel·lectual i siguin millors com a persones. Moltes vegades, però, ens trobem en situacions tant de desmotivació, com de dificultats d'organització i d'aprenentatge, d'agressivitat, manca de respecte, massa impulsivitat, manca d'autocontrol, ansietat o poc respecte a les normes de convivència.

Creiem que és necessari posar en marxa un treball sistemàtic, unitari progressiu perquè l'alumnat aprengui a buscar solucions adequades als seus problemes interpersonals tant amb els altres nens i nenes com amb els pares i adults en general. Proponem un treball sobre les habilitats socials que pretén entrenar i a la vegada ajudar els nens i nenes a estructurar-se mentalment, a raonar i a expressar d'una manera correcta el que cadascú pensa. I no solament va dirigit a canviar i a ajudar en la formació de la relació entre ells sinó també els ajudarà en el treball diari, en la distribució de la feina, en les tècniques d'estudi i en l'estructuració mental per atendre qualsevol dificultat.

En el nostre cas, utilitzarem el cinema com a eix vertebrador d'aquestes competències i habilitats socials que tant ens preocupen i tenen a veure amb la societat actual i perquè no dir-ho amb el concepte de ciutadania.

L'objectiu no és educar en la competitivitat sinó fer persones competents que puguin viure en la societat i relacionar-se amb els altres:

- Centrar l'atenció dels alumnes per tal que siguin capaços de treballar sols.
- Aprendre a pensar per resoldre conflictes.
- Aconseguir una relació interpersonal basada en l'assertivitat.

Aquest capítol té la intenció de contribuir en la reflexió sobre el que significa la Competència Social i la importància de ser treballada a les escoles i els centres educatius en general.

L'objectiu de l'adquisició de la competència social és millorar les condicions de relacions interpersonals. El professor Ross²¹⁶ del Canadà i d'altres, han demostrat que a les persones que els hi manca compe-

216. ROSS, R., FABIANO, E. i GARRIDO, V.: C. El pensamiento prosocial. El modelo cognitivo para la prevención y tratamieto de la delincuencia. Revista Delincuencia, monogràfic núm. 1, Valencia, 1990.

Capítol 4. EL DIÀLEG INTERCULTURAL I EL CINEMA COM A EINA PEL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES I HABILITATS SOCIALS.

tència social i els pensaments o habilitats cognitives necessàries per poder solucionar problemes interpersonals, es relacionaran malament amb altres persones i tindran comportaments egocèntrics i agressius.

Ens agafem per tant, aquesta afirmació del Professor Ross com a bona notícia, ja que resultaria que el problema no està en la voluntat ("ser dolent"), sinó en l'enteniment ("no veure una altra cosa") per tant ens trobem amb el fet que aquests pensaments i actituds es poden ensenyar.

És per tant la nostra obligació com educadors i educadores fer-ho.

Capítol 4. EL DIÀLEG INTERCULTURAL I EL CINEMA COM A EINA PEL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES I HABILITATS SOCIALS.

1. El nostre concepte de competència

Des de fa uns anys el terme "competència" s'utilitza de manera inflacionària i sense una diferenciació distintiva, no només en el context del treball o la connexió amb els resultats educatius, sinó també en la vida diària, personal i social.

La definició del que s'amaga darrera del terme de competència demostra ser enormement difícil, amb l'afegit que sovint s'utilitzen com a sinònims diferents termes.

Rychen i Salganik (2003), editors de l'article final del projecte OECD "Definint i seleccionant les competències clau" (DeSeCo), i que van dissenyar la xarxa per a definir i avaluar les competències clau, afirmen: "en el discurs públic i alguns cops també en la literatura especialitzada, existeix la tendència a fer servir conceptes tals com habilitat, qualificació, competència i capacitat indistintament de manera imprecisa o intercanviable, amb l'objectiu de descriure el que els individus han d'aprendre, conèixer o ser capaços de fer per tenir èxit a l'escola, al lloc de treball o en la vida social." (Rychen i Salganik 2003, p.41). Defineixen el concepte de competència com "l'habilitat per detectar la part important de demandes complexes en contextos particulars, a través de la mobilització dels prerequisits psicosocials (incloent aspectes cognitius i no cognitius)" (ibid), i com una "acció sistèmica complexa que inclou un gran nombre d'habilitats cognitives, actituds i altres components no cognitius" (ibid p.51).

Rychen i Salganik també assenyalen el perill de reduir el concepte de competència a només una de les seves dimensions, com sovint passa quan es valoren les competències en exàmens escolars o en valoracions a gran escala, que són tradicionalment reduïts als elements cognitius. L'actuació competent o l'acció efectiva implica la mobilització del coneixement, les habilitats cognitives i pràctiques així com els components socials i comportamentals tals com habilitats, emocions, valors i motivacions. Una competència (en una visió holística) no és, per tant, reductible a la seva dimensió cognitiva (Rychen i Salganik, 2003).

D'acord amb Jacques Delors (1998) a l'informe UNESCO "Learning: The treasure within (Aprentatge: El tresor des de dintre)", l'aprenentatge es basa en els aspectes d'aprenentatge per saber, aprenentatge per fer, aprenentatge per a la convivència i aprenentatge per ser, com els quatre pilars bàsics de l'educació pel segle XXI.

Les competències estan descrites com una cosa per aprendre, però no ensenyable. Això condueix a augmentar la rellevància de la qüestió de si poden ser i com poden ser adquirides a través dels programes d'aprenentatge (Weiner, 2001, p.52f). Existeixen connexions diferents entre els conceptes de competència, les condicions de la xarxa educativa, la formació dels mestres i la forma dels processos d'aprenentatge.

Els conceptes educatius orientats a la competència centren la seva atenció en els resultats de les aspiracions dels processos educatius, mentre els programes convencionals i les aproximacions didàctiques se centren en les aportacions, enteses com a continguts i temes que els alumnes han d'estudiar. L'aproximació resultant, per altra banda, no demana el que ha de ser ensenyat, sinó el que ha de ser après, quines habilitats per a l'actuació, quins conceptes i estratègies de solució de problemes han de ser adquirides al llarg del procés d'aprenentatge. L'adquisició de competències és difícilment comparable amb l'aprenentatge com a adquisició de coneixements. Per aquesta raó ajuda a parar atenció sobre l'adquisició de competències i prevenir la simple acumulació de "coneixement inert" (Weinert).

McKeown (2002) diferencia en la seva eina per a EDS entre "coneixement, habilitat, perspectiva, valors i resultats". D'acord amb ella, aquests components han de ser presos en consideració quan es reformula el currículum en el sentit de l'EDS.

Com a base per al model de competències de CSCT agafem la definició extensa de Franz E. Weinert, tal com ha estat adaptada pel projecte DeSeCo (Weinert 2001, p.27f, i Rychen i Salganik 2003, p.41f, Klie-me et al 2003, p.21f). Considerem especialment la connexió de la demanda orientada o de l'aproximació funcional amb l'estructura interna de la competència, però també que les competències són dependents del seu context.

(Weinert 2001).

Capítol 4. EL DIÀLEG INTERCULTURAL I EL CINEMA COM A EINA PEL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES I HABILITATS SOCIALS.

“La construcció teòrica de les competències d’acció combina plenament les habilitats intel·lectuals, el coneixement específic del contingut, les habilitats cognitives, les estratègies específiques de dominació, les rutines i subrutines, les tendències motivacionals, el sistema de control voluntari, les orientacions de valoració personal i els comportaments socials en sistemes complexos”

Les competències no existeixen per se però sempre ens refereixen a uns determinats resultats desitjats.

Ens podem centrar en l’aproximació funcional quan definim les competències: el resultat que individualment podem assolir a través d’una acció, una elecció o una forma de comportament, en connexió amb les necessitats de la pròpia professió, rol social o projecte personal (p.e. l’habilitat per cooperar). Aquesta aproximació orientació – demanda ha de ser combinada i complementada amb la definició de l’estructura interna de la competència, com “estructures mentals internes en el sentit d’habilitats, disposicions o recursos fortament inserits en l’individu” (Rychen i Salganik 2003, p.44). Això hauria d’incloure el coneixement, habilitats cognitives, habilitats pràctiques, actituds, emocions, valors i motivacions, el que està relacionat, per exemple, amb l’habilitat cooperativa. “sense recerca sobre les estructures internes, no es poden posar barreres a les temptacions i trampes de les expressions ‘habilitat per’”, argumenten Witt i Lehmann (2001, p.5). La identificació de l’estructura interna d’una competència pot ajudar a definir els requisits per assolir aquesta competència, per crear feines i manuals per aprendre la competència, identificar les condicions necessàries d’aprenentatge.

Cal afegir que és important prendre en consideració la dependència contextual d’una competència. Els individus no actuen en un buit social, l’acció sempre es dona en camps culturals i socials específics i diversos. En el model holístic i dinàmic de competències que sustenta el projecte DeSeCo, les competències no es considera que existeixin independentment del context i l’acció. En lloc d’això “són conceptualitzades en relació a les demandes i actualitzades a través de les accions (el que implica intencions, raons i objectius) portades a terme pels individus en situacions particulars” (Rychen i Salganik 2003, p.47).

Per a la formulació de competències en relació amb l’EDS hem d’estar atents a no centrar-nos únicament en les habilitats i motivacions personals, sinó també en les condicions que l’emmarquen. Les estructures de suport en que les competències puguin ser emprades, han de ser creades.

Mentre les competències siguin molt complexes i es manifestin només en accions i comportaments de certs contextos, l’aplicació de competències només podrà ser observada i mesurada indirectament. A més, hem de tenir en compte que una competència senzilla pot ser entesa de manera diferent degut a les diverses idees que la sustentin i, més, si pertany a un altre entorn.

Les implicacions per a la mesura de les competències per tant són, que hauríem de traçar les conclusions sobre les competències fonamentals i els atributs que s’hi connecten indirectament. A més, en tant que les competències s’han de demostrar a sí mateixes en contextos que se solapen, no es poden mesurar a través de actuacions senzilles i aïllades. Les evidències de la competència només es poden recollir a través de l’observació en situacions diverses. (Rychen i Salganik, 2003, p.48).

Per a altres facetes de l’EDS, la noció de competència resulta crucial. L’EDS és un projecte social comú. Cap persona, ella sola, pot tenir totes les competències necessàries. La concepció de competències col·lectives compleix molt millor les demandes de l’EDS. D’acord amb el “model força” (Mc Keown, 2002), les diferents i variades competències i fortaleses dels individus i les disciplines haurien de contribuir a l’EDS, i l’UNESCO ha anomenat “Associació i treball en xarxa” a una de les set estratègies del DEDES. La divisió del treball la distribució dels recursos, i la presa en consideració de les relacions dialèctiques entre les competències dels individus i les característiques estructurals i institucionals del context poden satisfer els complexos coneixements del Desenvolupament Sostenible i de l’EDS.

1.2. Els cinc dominis de competències.

Planificar l’ensenyament, reflexionar la tasca educativa, visionar els perfils i activitats de l’escola, buscar col·laboradors fora de l’escola; tot això requereix un conjunt bàsic d’aspectes a considerar per fomentar una efectiva educació per al desenvolupament sostenible. Per a cadascuna d’aquestes perspectives es necessita aquest conjunt de competències, que resulten bàsiques per a la gestió efectiva del procés.

Capítol 4. EL DIÀLEG INTERCULTURAL I EL CINEMA COM A EINA PEL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES I HABILITATS SOCIALS.

Hem identificat cinc dominis de competències que haurien de tenir perfils específics per a l'EDS. Tot i que aquests dominis poden aparèixer com elements separats en el gràfic, interactuen de manera intensa i són, en realitat, inseparables. El seu solapament resulta, doncs, inevitable. Hem decidit col·locar les diferents competències en un domini, solament.

El nostre model de competències es basa en un background teòric i en les experiències de cadascun dels participants en el projecte. En realitat, hi ha molt poques fonts que llistin competències específiques per als professors, amb les excepcions de ENSI SEED QC, WWF Pathway,... Alguns recursos de la bibliografia, que versen sobre EDS, suggereixen les categories "Coneixements, resultats, habilitats, perspectives, valors", o similars (Disposició de la implementació de la UNESCO, Eines de EDS, UNECE), el que suposa un sistema de categories diferent dels nostres cinc dominis.

La breu explicació següent introdueix als lector als cinc dominis:

1.Coneixement: Com a característiques específiques del coneixement per a l'EDS, hem definit: coneixement conceptual, factual i relacionat amb l'acció. El coneixement ha de referir-nos al temps (passat-present-futur) i construir-se de manera inter-, trans- i crossdisciplinària. El coneixement es construeix per cada individu, i es desenvolupa amb totes les experiències de cada vida, però també cal tenir en compte l'estructura social del coneixement. La viabilitat del coneixement determina la seva qualitat. La viabilitat actual ha de relacionar-se amb la responsabilitat de no explotar més la natura (veure ètiques i valors). El pensament crític és indispensable.

2.Pensament sistèmic: La complexitat i la interconnectivitat del nostre món actual demana pensar en sistemes. Hi ha una creixent visió compartida respecte de la idea que el pensament analític i el pensament reduccionista no són suficients per visionar un futur sostenible o per resoldre els problemes actuals. S'assenyalen diferents tipus de sistemes: biològic, geogràfic, ecològic, polític, econòmic, social, psicològic,... incloent-hi les interrelacions espai-temporals. Això implica ser conscients que es forma part del sistema vivent "terra" en l'espai i el temps.

3.Emocions: Pensar, reflexionar, valorar, prendre decisions i actuar estan lligats inseparablement a les emocions. La competència emocional és, per tant, indispensable pel compromís i el procés que ha de conduir a l'EDS. L'empatia i la compassió tenen un paper fonamental. Sentir la interconnexió amb el món és bàsic per la motivació intrínseca en l'EDS.

4.Valors i ètiques: Les normes, els valors, les actituds, les creences i les assumpcions guien la nostra percepció, el nostre pensament i les nostres decisions i accions. També influeixen en els nostres sentiments. El principi més important que guia l'EDS és l'equitat (social, intergeneracional, de gènere, comunitària, ...). L'equitat entre l'ésser humà i la natura està explícitament inclosa només en alguns dels conceptes del desenvolupament sostenible. L' "earthcharter" (www.earthcharter.ch), oficialment recomanada per l'EDS per l'UNESCO, és un exemple excepcional per la declaració dels principis ètics fonamentals per construir una societat global justa, sostenible i pacífica per al segle XXI.

5.Acció: L'acció és el procés en que totes les altres competències dels altres quatre dominis es combinen en creacions, participació i cooperació significatives per a l'EDS. Necessita d'unes capacitats, competències i habilitats pràctiques especials, en el context de la gestió de projectes i de la cooperació.

Els quatre nivells d'acció ha de ser tinguts en compte per una efectiva EDS: individu, classe/escola, regió i món. L'acció permet vivenciar el conflicte d'interessos, el canvi, la participació, l'aprenentatge a partir dels errors, les sinergies i l'èxit. Una selecció sàvia dels nivells d'acció pot fer augmentar la motivació per a un millor aprenentatge i per continuar amb l'acció. Les accions comporten solidaritat si es desenvolupen a partir de l'empatia i la compassió.

Per a cadascun d'aquests cinc dominis, hem desenvolupat unes competències a tres nivells:

- El mestre/a com a individu – connectat amb la reflexió i la visió.
- El mestre/a en l'educació educativa – connectat amb l'ensenyament i la comunicació.
- El mestre/a en la societat – connectat amb la cooperació i el treball en xarxa.

2. Les competències bàsiques de l'àmbit social en relació amb el currículum de l'educació obligatòria²¹⁷

2.1 Requisits per educar en el segle XXI. El concepte de competència

El model educatiu acadèmic basat en el paradigma instructiu sorgeix al segle XIX quan les necessitats del moment requerien la formació d'especialistes acadèmics i tècnics per a l'engranatge productiu. Per contra, el model educatiu comprensiu es basa en el paradigma de l'educació universal (global o integral) que ha de preparar tots els ciutadans per aprendre a viure i per anar per la vida.

És d'aquest model que parteix el concepte de "competència", que té un sentit més ampli que el d'habilitat o capacitat.

En el marc de l'educació per a l'adquisició de les competències bàsiques (CB), entenem per competència la capacitat de posar en pràctica de manera integrada el conjunt de coneixements i habilitats que té una persona per exercir com a ciutadà i per resoldre situacions de la vida quotidiana. Es consideren bàsiques perquè al mateix temps que han de capacitar la majoria de persones per exercir com a ciutadans i per resoldre problemes de la vida real s'han de desenvolupar en funció de les capacitats i aptituds de cadascú. Per això pensem que l'educació ha de garantir el bàsic per a tots i el màxim per a cadascú.

D'aquesta definició se'n desprèn que l'aprenentatge de les CB, tot i que va lligat a les àrees del coneixement, és global i s'adquireix a partir de la seva contextualització en situacions reals i properes a l'alumne/a, com més diverses millor. No s'ha de confondre la competència amb els continguts a desenvolupar en un programa docent. Una sola competència pot incloure un llarg temari de coneixements. Com a conseqüència lògica, una competència pot incloure coneixements d'àmbits diferents. Per exemple, "comportar-se adequadament segons llocs i moments" pot implicar coneixements de costums, història, localització geografia, domini del llenguatge, valors morals, educació per a la salut, assertivitat, etc.

El concepte de competències bàsiques fa referència a allò que és essencial que sigui après en una educació que prepari per a la vida. En una educació que es proposi preparar realment per a la vida, el desenvolupament de competències bàsiques esdevé la finalitat educativa essencial. Una de les tendències de l'educació actual és que ens encaminen a un currículum de competències.

2.2. Competències socials versus competències de Ciències Socials

Les competències bàsiques de l'àmbit social són aquelles que fan possible, d'una banda, el desenvolupament personal i emocional i, de l'altra, el desenvolupament social i democràtic. Des d'aquest doble objectiu es pretén que els alumnes siguin competents socialment i que, alhora, adquireixin aquells coneixements de les ciències socials que els capacitin per conèixer i interpretar com és el nostre món.

En el debat de competències socials - competències de les ciències socials cal notar que el professorat se sent més còmode en el segon bloc, perquè es relaciona més directament amb els continguts que coneix més bé. Te més clares quines són les línies d'actuació i quins instruments ha d'utilitzar.

En canvi, parlar de competències socials provoca més dubtes i inseguretat. Cal tenir present que les competències socials relacionades amb l'educació emocional i les habilitats socials no són patrimoni del

²¹⁷. Congrés de competències bàsiques. Barcelona, 26 i 27 de juny de 2003 Àmbit social. Rafael Bisquerra i Alzina. Professor de la Universitat de Barcelona Roser Canals i Cabau. Inspectora. Departament d'Ensenyament

Capítol 4. EL DIÀLEG INTERCULTURAL I EL CINEMA COM A EINA PEL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES I HABILITATS SOCIALS.

professorat de l'àrea de ciències socials, ni tant sols del tutor/a com a figura que vetlla per l'orientació personal i acadèmica de l'alumnat. Tot just estem encetant un camí que pot representar un repte per al professorat en el sentit que el paper del professor/a especialista en una matèria ha d'incorporar la vessant del professor/a educador/a en competències bàsiques a partir de continguts multidisciplinaris. I és aquí on la nostra recerca vol iniciar-se i desenvolupar-se.

Tenir competència social vol dir ser capaç de mantenir bones relacions amb altres persones i també amb un mateix. Això només és possible si un té bones relacions amb si mateix: la competència personal complementa la social.

La competència social inclou un conjunt de coneixements, habilitats i actituds que estan relacionats amb l'àrea de les ciències socials, però que l'excedeixen per incidir en altres àrees i en la tutoria. Són, doncs, competències lligades al desenvolupament social (habilitats socials, solidaritat, ciutadania, tolerància...), personal (autoconeixement, autoestima, responsabilitat) i emocional (identificar els estats emocionals, demanar ajuda, pensar en positiu...). La majoria d'aquestes competències no s'aprenen des del coneixement sinó per impregnació o modelatge i només es pot avaluar la seva adquisició en la mesura que hom es capaç de posar-les en pràctica en situacions i contextos reals.

Les competències socials són pròpies de l'àmbit social en la mesura que per viure en societat, no només hem de conèixer i aprendre com s'han gestat les societats en el temps (història) i quins són els trets que les defineixen i com s'organitzen (geografia humana, sociologia, economia...), sinó que també hem d'aprendre a viure en societat. Aquest, però, no és només un aprenentatge que s'aprengui a l'escola, sinó que són totes les estructures de socialització dels infants i joves que en tenen la responsabilitat: la família en primer lloc i l'escola, en segon, han de posar els fonaments per tal que els nois i noies en la seva vida adulta siguin ciutadans que formin, participin i construeixin les estructures d'una societat democràtica: partits polítics, sindicats, ONG, associacions culturals, esportives, de veïns...

2.3. Les competències bàsiques de l'àmbit social i la seva relació amb els continguts curriculars

Les competències de l'àmbit social s'han agrupat en quatre blocs:

- **Habilitats socials i d'autonomia:** competències relacionades amb el coneixement d'un/a mateix/a i amb la capacitat de mantenir bones relacions amb els altres.
- **Societat i ciutadania:** competències que desenvolupen actituds i comportaments democràtics en els aprenents per tal de formar ciutadans que participin activament en la societat.
- **Espai i temps:** competències de l'àmbit del coneixement de les ciències socials que possibiliten entendre i conèixer el món on vivim i els principals problemes actuals: polítics, econòmics, demogràfics...
- **Pensament social:** competències que contribueixen a acceptar la complexitat del món que ens envolta per saber obtenir i contrastar informació, per acceptar punts de vista diferents i per utilitzar la crítica d'una manera constructiva.

2.3.1. Dimensió 1: HABILITATS SOCIALS I D'AUTONOMIA

- Saber escoltar de manera interessada i tenir una actitud dialogant.
- Valorar positivament l'establiment de relacions amistoses i complaents amb altres persones.
- Conèixer-se a si mateix.

Capítol 4. EL DIÀLEG INTERCULTURAL I EL CINEMA COM A EINA PEL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES I HABILITATS SOCIALS.

- Mostrar una actitud positiva davant de la vida.
- Prevenir situacions problemàtiques de la vida quotidiana.
- Tenir hàbit de treballar i solucionar problemes autònomament.
- Saber treballar en equip.
- Saber prendre decisions.

2.3.2.Dimensió 2: SOCIETAT I CIUTADANIA

- Identificar trets bàsics d'una societat.
- Saber relacionar-se i conviure de forma participativa en una societat democràtica, plural i canviant.
- Comportar-se adequadament segons els llocs i moments.
- Respectar i defensar el patrimoni cultural propi, historicartístic i mediambiental.

2.3.3.Dimensió 3: PENSAMENT SOCIAL

- Acceptar que hi poden haver punts de vista diferents sobre un mateix esdeveniment, fenomen o problema.
- Copsar intencions, causes i conseqüències per explicar fets i problemes socials.
- Utilitzar la crítica com a eina positiva.

2.3.4.Dimensió: ESPAI I TEMPS

- Saber orientar-se en l'espai.
- Descriure elements geogràfics, d'espai pròxim i llunyà.
- Conèixer moments clau de la història.

En l'apartat de desenvolupament personal i emocional s'han produït avenços importants en els darrers anys. Recordem que al llarg de la dècada dels vuitanta va sorgir l'èmfasi en les habilitats socials (Goldstein, Sprafkin, Gershaw i Klein, 1989; Paula, 2000), que en la dècada dels anys noranta s'ha complementat amb un renovat èmfasi en el desenvolupament emocional.

Investigacions recents (Gardner, 1995, 2000, 2001; Salovey i Mayer, 1990;

Goleman, 1995, 1996, 1999a, 1999b; Mayer i Salovey, 1997; Saarni, 1997,

1999, 2000; Mazariegos et al., 1998; Bar-On, 2000; Bisquerra, 2000; Pascual i Cuadrado, 2001; etc.) han aportat noves perspectives que caldrà tenir presents i que no han estat incloses en la proposta d'i-

Capítol 4. EL DIÀLEG INTERCULTURAL I EL CINEMA COM A EINA PEL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES I HABILITATS SOCIALS.

identificació inicial ni en la posterior revisió feta per la Conferència, però que caldrà tenir presents en estudis i revisions posteriors .

Para ver esta película, debe
disponer de QuickTime™ y de
un descompresor TIFF (sin comprimir).

Congrés de competències bàsiques. Barcelona, 26 i 27 de juny de 2003

Les conclusions obtingudes en la recerca per a la identificació de les CB no són substancialment diferents del que ja apareix en el currículum fins ara vigent. Si llegim atentament els objectius generals de les etapes d'educació primària i d'educació secundària obligatòria hi reconeixem explícitament moltes de les competències bàsiques de cadascun dels àmbits. Pel que fa a les competències de l'àmbit social, en el currículum de l'educació primària en podem identificar 12 i en el de l'educació secundària obligatòria almenys 10, que corresponen a les dimensions *Societat i ciutadania*, *Pensament social i Espai i temps*. La dimensió *Habilitats socials i d'autonomia* és la que hi és menys representada, sobretot en l'etapa de secundària obligatòria.

Tot i amb això, pensem que els dubtes que se'ns plantegen són d'una altra mena: ¿Com traduir les competències bàsiques en intencions educatives concretes si són globals i transversals a totes les àrees del coneixement? ¿Com encaixar-les en els continguts curriculars si superen els mateixos programes curriculars? ¿Com avaluar-les per comprovar que els alumnes les hagin assolit?

Per tant, no es tracta d'inventar res ni d'afegir nous continguts per engreixar més uns programes que mai no es poden abastar. Potser del que es tracta és d'organitzar els continguts d'una altra manera i, sobretot, de prioritzar aquells que es consideren fonamentals per comprendre i viure en el món que ens ha tocat i així garantir que l'alumnat pugui accedir als elements bàsics de la cultura per tal de créixer com a persona i com a ciutadà que s'ha d'incorporar a la vida activa.

D'altra banda, la selecció i organització dels continguts des de la perspectiva de l'adquisició de les competències bàsiques té com a finalitat el desenvolupament de capacitats per resoldre problemes de la vida quotidiana, la qual cosa va més enllà de l'adquisició de coneixements. Aquestes capacitats impliquen *saber i poder fer* i, per tant, s'aprenen en situacions d'ensenyament - aprenentatge concretes i properes a l'alumne/a i s'aprenen realment en la mesura que l'alumne/a és capaç de reconèixer la seva utilitat.

Si analitzem amb més detall cadascun dels blocs o dimensions en què s'han agrupat les 18 competències identificades, podem treure les conclusions següents:

- La primera i segona dimensió apleguen aquelles competències que tenen a veure amb una visió de l'educació integral de les persones i, per tant, són inherents a totes les àrees curriculars i competència de tot l'equip docent. En els primers temps de la reforma educativa forma-

Capítol 4. EL DIÀLEG INTERCULTURAL I EL CINEMA COM A EINA PEL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES I HABILITATS SOCIALS.

ven part dels continguts anomenats eixos transversals, que es podrien considerar un precedent que s'aproxima a la idea de continguts bàsics (educació mediambiental, ciutadania i drets humans, educació per a la pau...). Amb el temps, s'ha fet palès que és més profitós lligar els continguts dels eixos transversals a les diferents àrees curriculars, que és des d'on es programen i s'avaluen.

- La tercera dimensió és la que està més vinculada a l'aprenentatge dels continguts conceptuals i procedimentals de les ciències socials –potser aquesta és l'àrea curricular que més apropiada per la nostra recerca-, per la qual cosa és la que el professorat especialista de l'àrea coneix a bastament.

La dimensió *Pensament social*, en canvi, estaria a cavall entre totes tres perquè contribueix al desenvolupament personal i social des dels continguts propis de l'àrea de les ciències socials. Són continguts que permeten processar la informació des d'un punt de vista crític que afavoreixi la creació de punts de vista propis ben argumentats, a partir de l'anàlisi dels fets i fenòmens socials del nostre entorn proper i dels grans problemes o reptes que afecten els éssers humans a escala global, des del diàleg i el respecte als arguments dels altres.

Així doncs, les competències bàsiques de les dimensions *Societat i ciutadania*, *Pensament social* i *Espai i temps* creiem que podrien ser el pal de paller a partir del qual es podrien estructurar els continguts curriculars de l'àrea des d'una perspectiva interdisciplinària de les ciències socials en el context d'un plantejament més globalitzat.

Si entenem que en el món global els problemes s'han d'entendre a nivell planetari i a partir de la suma de realitats concretes properes (escala local) i llunyanes (escala global), hem de proposar una concepció interdisciplinària de les ciències socials per tal de conèixer, interpretar i plantejar solucions als problemes socials a partir dels diversos elements que hi intervenen (històrics, socials, polítics, econòmics, demogràfics, mediambientals...).

Apuntem a continuació algunes propostes didàctiques que poden donar resposta a aquest plantejament interdisciplinari.

A l'educació primària, la metodologia i organització de l'etapa faciliten un plantejament més globalitzat dels continguts perquè parteixen d'una concepció integral de l'educació que inclou aprenentatges adreçats a l'adquisició de continguts (coneixements, procediments, hàbits, actituds...) que siguin transferibles al creixement global de l'infant com a persona. En conseqüència és fàcil implementar el cinema des de diferents perspectives.

Aquesta és una opció metodològica que permet organitzar els aprenentatges des d'una perspectiva globalitzadora i interdisciplinària, que permet estudiar un fet o un problema com un tot. Creiem que facilita l'adquisició de les competències bàsiques perquè:

- És altament motivadora, d'una banda per la funcionalitat que tenen els aprenentatges que són altament transferibles i de l'altra, pel paper protagonista que tenen els aprenents en tot el procés: escollir el tema, planificar les accions per dur-lo a terme, desenvolupar-lo i exposar-lo amb l'ajut del mestre/a.
- Requereix l'aprenentatge cooperatiu: els alumnes estan vinculats a un mateix objectiu que requereix la col·laboració i l'ajuda de tots.
- Ofereix el marc adequat per aprendre a treballar i solucionar problemes amb autonomia i per prendre decisions en la mesura que el grup planifica el projecte i orienta el seu desenvolupament.
- Genera situacions de relació entre iguals on poder posar en pràctica valors com: la responsabilitat, la participació, la col·laboració, el respecte als altres, actuar de manera compromesa (aportar, ajudar...).
- Afavoreix la formació d'un pensament social i crític, ja que permet generar punts de vista propis davant d'un fet o d'un problema que cal recolzar amb raons i arguments que s'han de contrastar amb els dels altres.

Capítol 4. EL DIÀLEG INTERCULTURAL I EL CINEMA COM A EINA PEL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES I HABILITATS SOCIALS.

- Permet interpretar els fets i fenòmens socials des del relativisme i l'empatia, i així entendre que davant d'un mateix problema hi pot haver punts de vista i interessos diferents, per la qual cosa s'aprèn a ser més respectuós i tolerant.

Pel que fa l'etapa de secundària obligatòria, la tradició d'organitzar els continguts en àrees de coneixement, com si fossin compartiments aïllats, dificulta el fet d'enfocar la finalitat de l'ensenyament obligatori cap a l'adquisició de les competències bàsiques.

L'únic marc organitzatiu de l'ESO que manté el principi que el coneixement del món és global són els crèdits de síntesi. A partir d'un tema, un fet o una problemàtica, s'organitzen els continguts de les àrees de coneixement per cercar la informació, seleccionar-la, organitzar-la i interpretar-la des del treball en equip que requereix la participació i col·laboració de l'alumnat per tal de plantejar respostes a un mateix problema, generalment força vinculat a situacions concretes, pràctiques i properes a l'alumnat. Tant és així que el grau de satisfacció de l'alumnat en els crèdits de síntesi dóna lloc a una motivació que no existeix en els altres crèdits plantejats a la manera tradicional com "assignatures".

Partint d'aquesta idea plantejem una proposta orientada a organitzar els continguts de ciències socials en relació amb les CB a partir de grans situacions problema del nostre món des d'un punt de vista més interdisciplinari (demografia, economia, sociologia, història, geografia...) i enfocat cap a l'objectiu de reconèixer que vivim en un món en conflicte i que amb les nostres decisions podem decidir cap a on ha d'avançar. Es tractaria, doncs, de crear situacions didàctiques a partir de problemes rellevants de la humanitat, del diàleg intercultural i de la cohesió social que permetin posar en joc les capacitats, habilitats i actituds necessàries per a l'adquisició de les competències bàsiques de l'àmbit social.

Els continguts en relació amb els problemes rellevants del món actual podrien ser, per exemple:

- les gran migracions.
- diàleg intercultural
- vivim en un món de ciutats
- els recursos del planeta són limitats
- les desigualtats socials i econòmiques
- un món interconnectat i globalitzat...

Atès que l'aprenentatge del coneixement social contribueix a comprendre millor la nostra condició humana per aprendre a viure, pensem que el plantejament didàctic dels currículums i en especial al de les ciències socials s'hauria d'estructurar en relació amb conceptes clau²¹⁸ com:

1. Identitat i alteritat. A partir del reconeixement de la pròpia identitat, les nostres característiques físiques, interessos, sentiments, habilitats... ens identifiquem amb els altres tot acceptant les raons i la seva manera de ser, educant així en el respecte, la tolerància i la defensa dels drets humans.

2. Racionalitat/irracionalitat. La comprensió del món és possible a partir del coneixement de les causes i conseqüències dels fets i fenòmens. La capacitat de comprendre que tot s'esdevé per una suma de raons educa per no acceptar les veritats sense qüestionar-les.

3. Continuïtat i canvi. Vivim en un món en canvi constant, però on també hi ha coses que romanen. Cal aprendre a viure en aquest món en canvi continu des de la base que nosaltres mateixos som resultat de les persones que ens han precedit (patrimoni cultural).

4. Diversitat i desigualtat. La diferenciació té dues cares oposades: la diversitat entesa com una riquesa cultural que implica l'acceptació dels altres per educar en la convivència en una societat multicultural i la desigualtat entesa com una diferència d'oportunitats que classifica les persones

218. Benejam, Pilar. "La oportunidad de identificar conceptos clave que guien la propuesta curricular de ciencias sociales". Revista Iber. pp. 13-22.

Capítol 4. EL DIÀLEG INTERCULTURAL I EL CINEMA COM A EINA PEL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES I HABILITATS SOCIALS.

en ciutadans de primera i de segona. L'educació ha de traduir la desigualtat en una defensa de la igualtat d' oportunitats i molt especialment d'equidistància.

5.Conflicte. En un món plural i canviant el conflicte és una situació natural on afloren contraposició d'interessos i maneres de veure el món. L'educació planteja el conflicte a partir de la necessitat de negociar per aconseguir una convivència pacífica. No sempre estarem d'acord però estem obligats a trobar aspectes tangencials a compartir.

6.Interrelació. Vivim en un món on tot s' interrelaciona i s'intercanvia, no hi ha cap element aïllat. La societat és resultat de la relació de reciprocitat entre les persones i aquesta relació s'ha d'establir sobre les bases de la comunicació per afavorir la cooperació i no pas la competència: treballeu plegats per arribar al consens i al pacte.

7.Organització social. Vivim en una societat democràtica que s'organitza en unes estructures de poder, unes institucions i unes normes establertes per afavorir la convivència a partir del respecte a les persones, als drets i als deures, a les normes i a les institucions.

L'educació en els valors i actituds democràtiques s'aconsegueix per modelatge i es tradueix en actuacions de participació. Amb l'aprenentatge del coneixement social a partir de problemes rellevants del món actual recollits en format audiovisual i en el nostre cas mitjançant el cinema tenen com a finalitat que els alumnes:

- Coneguin els trets bàsics de com és el món que ens ha tocat viure (Dimensió *Espai i temps*).
- Puguin interpretar aquest coneixement per comprendre el nostre món i posicionar-se respecte a la seva problemàtica (Dimensió *Pensament social*).
- Participin a construir una societat democràtica des de la convivència, el respecte i la solidaritat (Dimensió *Societat i ciutadania*).

per tal de preparar homes i dones que es puguin enfrontar a un món en conflicte i canviant, que puguin prendre decisions per construir una societat respectuosa, tolerant, participativa i compromesa amb el bé comú i que sigui el diàleg intercultural l'encarregat d'apropar-nos uns envers els altres.

2.4. Les competències socials i la seva relació amb l'acció tutorial.

El bloc de competències de la dimensió *Habilitats socials i d'autonomia* orientades a desenvolupar la personalitat i la relació amb els altres, pensem que a nivell curricular ha de ser present en un pla d'igualtat amb els continguts de totes les àrees i que ha de tenir un tractament específic des de la programació del Pla d'Acció Tutorial, tant pel que fa al seguiment individual de l'alumne/a com, sobretot, en les sessions de tutoria grupal.

Molts PAT ja incorporen el programa de competències socials del professor M. Segura²¹⁹, per això inclouen activitats orientades a desenvolupar l'educació emocional i també jocs de simulació i tècniques teatrals per treballar el clima i la convivència. Nosaltres incorporem el cinema com a potenciador de les competències socials.

219. Doctor Manuel Segura, creador del programa de "Competència Social" realitzada dins del curs de formació del Programa de Convivència i Mediació Escolar. Educació infantil, primària i secundària. Professor emèrit de la Universitat de la Laguna. Expert en habilitats i competències socials. jesuïta granadino, estudió en Barcelona y en Inglaterra y vivió seis años en Paraguay, bajo la dictadura de Stroessner, y cuatro años en Chile, cuando Allende ganó y perdió la Presidencia del Gobierno. Vuelto a España después de estas intensas vivencias, Manuel Segura fue durante muchos años profesor de psicología educativa en la Universidad de La Laguna. Su tesis doctoral, en la Universidad de Valencia, estudió la eficacia de los tratamientos en los delincuentes juveniles. Ahora, ya jubilado, imparte incansablemente cursos sobre competencia social a profesoras de Primaria y Secundaria. Actualmente reside en Almería.

Capítol 4. EL DIÀLEG INTERCULTURAL I EL CINEMA COM A EINA PEL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES I HABILITATS SOCIALS.

Tot i que en els darrers anys s'ha avançat força en aquest sentit, cal anar més enllà: en primer lloc, cal assumir la tutoria com una responsabilitat compartida per l'equip docent, que requereix un treball coordinat. En segon lloc, cal dotar la sessió de tutoria grupal de continguts que permetin desenvolupar l'ensenyament i l'aprenentatge de les competències socials així com estratègies per comprovar-ne l'adquisició. Cal pensar, potser, que la tutoria, que s'ha considerat sovint una "maria", des de la perspectiva de les competències bàsiques assoleix un status preferent. ¿Com podem pensar que els alumnes avançaran en el seu creixement personal i en el coneixement si no són capaços de tenir una actitud dialogant o bé de treballar en equip o de regular les pròpies emocions?

En el plantejament que podeu veure en el quadre següent, les competències de la dimensió *Habilitats socials i d'autonomia* es consideren en el primer nivell jeràrquic ja que han d'estar presents en tots els àmbits curriculars i són competència de tot l'equip docent, tot i que proposem que es concretin bàsicament en el PAT.

Aquí veiem, doncs, les dificultats que apareixen en intentar vincular les competències socials amb el currículum.

En primer lloc, pel fet que les competències socials estan relacionades amb el *saber fer* i el *saber estar* i, per tant, van més enllà dels continguts específics. En segon lloc, pel fet que són multidisciplinàries i se situen a un nivell de transversalitat en el currículum. I, en tercer lloc, per la manca de flexibilitat per interpretar el món globalment que suposa el fet d'organitzar els continguts en àrees de coneixement. En aquest darrer sentit, el problema rau no tant en el disseny curricular sinó en l'estructura organitzativa vertical (horaris, professorat, espais...), especialment a l'etapa de secundària obligatòria.

Para ver esta película, debe
disponer de QuickTime™ y de
un descompresor TIFF (sin comprimir).

2.5. Propostes metodològiques i recursos a l'aula

Tot i que es poden dissenyar nous currículums que incorporin com a objectiu l'adquisició de les competències bàsiques per a tot l'alumnat, la clau de la qüestió rau en la metodologia de treball que el professorat dugui a terme per a la seva consecució. Per la seva naturalesa, les competències bàsiques són capacitats generals que posen en joc els coneixements i l'experiència adquirida per resoldre situacions o problemes reals, de manera que *el saber fer* només es pot aprendre *fent*.

Si, tal com dèiem abans, l'adquisició de les competències dóna lloc al desenvolupament de capacitats que impliquen *saber i poder fer*, aquestes només es poden ensenyar i aprendre a partir de continguts relacionats amb situacions concretes i properes a l'alumne/a per tal que siguin capaços de reconèixer la seva utilitat. Per això es fa necessari un altre plantejament de com ensenyar i aprendre.

Partint de la proposta inicial de diferenciar entre *competències de les ciències socials* i *competències socials*, a continuació fem una reflexió sobre com afavorir situacions didàctiques que facilitin la seva adquisició.

2.5.1. Propostes per a l'adquisició de les competències bàsiques del coneixement social

El model educatiu que instrueix ja no serveix. En aquest model el mestre/a és qui proporciona la informació i qui facilita els mecanismes perquè la informació esdevingui coneixement per a l'alumnat. Però aquests mecanismes estan al servei dels més capaços, de manera que el mateix sistema fa una tria, selecciona els millors i rebutja els menys capacitats. En el model instructiu el discurs és unidireccional i sense retorn, ja que la informació parteix del mestre/a cap a l'alumne/a, el qual filtra a la seva manera aquella informació, que pot generar aprenentatge o no generar-lo.

El mestre/a, de tant en tant, pren la mesura per comprovar en quins casos es produeix l'aprenentatge i no té en compte els mecanismes que el fan possible o que no el fan possible.

En la societat del coneixement la informació ha esdevingut abundant, i fins i tot excessiva. Els mitjans d'informació ens bombardegen constantment des de diferents fonts (televisió, ràdio, premsa escrita, Internet) i en formats molt diversos: imatges, veu, textos... i el mestre/a ja no és l'únic transmissor de la cultura en l'entorn escolar. Així doncs, el paper de l'ensenyant esdevé el de l'expert que guia l'aprenent en la tria i selecció de la informació i que li ensenya com organitzar-la per fer-la seva comprensivament, per tal que la informació esdevingui coneixement.

Accedir comprensivament a la informació desvetlla en els alumnes la capacitat de raonar, de manera que és tasca del mestre/a dotar l'alumnat de les eines necessàries per desenvolupar un pensament crític. Potser ja no cal ser un pou de coneixements, sinó que esdevé fonamental saber on trobar-los, com obtenir-los, com entendre'ls i com interpretar-los. En aquesta societat del coneixement on tot canvia a molta velocitat, fins i tot els coneixements caduquen ràpidament i són substituïts per altres de més potents, més explicatius i que donen més respostes a les urgències del moment. Això no vol dir que se n'hagi de prescindir, sinó que és més important desenvolupar els procediments i mitjans que ajuden a processar la informació i valorar-la críticament que no pas la seva acumulació *per se*.

En la mesura que l'aprenent estructura la seva pròpia xarxa cognitiva podrà incorporar-hi conceptes que, relacionats entre si, li permetin interpretar el coneixement. Una vegada fa seu el coneixement, pot fer un pas més enllà: posicionar-se i crear punts de vista propis fonamentats en raons de pes alhora que esdevé més capaç de trobar respostes i plantejar solucions diverses als problemes que li sorgiran al llarg de la vida.

Així, doncs, l'aula esdevé un taller de treball on són presents els mitjans per obtenir la informació, en el nostre cas el cinema i més en concret el DVD i on s'obté la informació, es tria, se selecciona, s'organitza, es reelabora, es comunica, es comparteix, s'intercanvia, es contrasta... El mateix espai requereix una altra organització que faciliti aquesta comunicació, perquè l'aprenent interacciona amb els mitjans d'in-

Capítol 4. EL DIÀLEG INTERCULTURAL I EL CINEMA COM A EINA PEL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES I HABILITATS SOCIALS.

formació, amb el mestre/a i amb els seus companys. El procés d'ensenyar i aprendre esdevé, així, un discurs que va i ve i que es retroalimenta. No podem imaginar-lo en una aula en la qual els mitjans per aprendre són exclusivament el discurs del mestre/a i el llibre de text i en la qual l'alumnat es disposa en taules i cadires formant files orientades cap al mestre/a, tenint en primer pla el clatell del company o la companya del davant.

Des d'aquesta perspectiva pensem que l'aprenentatge de les competències bàsiques de les ciències socials requereix en primer lloc desenvolupar la capacitat d'obtenir, seleccionar i organitzar la informació i integrar-la a la pròpia xarxa cognitiva passant pel filtre de les pròpies experiències. En aquest sentit, l'organització de l'aula, pel que fa a l'organització de l'espai de treball i la disposició dels recursos didàctics, ha de garantir que pugui esdevenir un espai de treball on els alumnes disposin de diverses fonts per cercar la informació i processar-la.

En segon lloc, cal comprendre la informació tot cercant les causes i conseqüències que provoquen els fets o els fenòmens socials, així com les motivacions dels seus protagonistes. Per tant, cal partir de situacions problema reals on es puguin exemplificar les causes que expliquen els fets socials així com les raons dels diferents agents socials que hi intervenen. I es pot fer a partir de jocs de simulació o de la representació de fets del passat o del present on apareguin les motivacions dels diferents agents socials i veure quins són els interessos predominants per analitzar o preveure les conseqüències que poden tenir.

En tercer lloc, cal reelaborar el coneixement mitjançant la interpretació dels fets i fenòmens a partir de la seva justificació o conjunt de raons i arguments que la sostenen. Així, l'aprenent coneix i examina les aportacions del conjunt de les ciències socials a l'explicació dels fets socials.

Finalment, si el coneixement és una construcció personal, les interpretacions sobre els fets socials poden ser diverses, de manera que es fa necessari contrastar el propi coneixement amb el dels altres tot aportant arguments forts, suficients i pertinents. Les situacions didàctiques que incorporen el diàleg, com per exemple els debats, els jocs de simulació o d'empatia, afavoreixen el desenvolupament del pensament social ja que s'aprèn a pensar a partir de la reflexió i la discussió i de la confrontació d'idees i arguments. El diàleg és una bona eina per millorar les competències del pensament social perquè permet posar en contacte raonaments i argumentacions diverses, unes amb un potencial explicatiu més gran, de manera que el propi raonament pot ser completat, enriquit o bé modificat per les raons i arguments dels altres.

2.5.2. Propostes per a l'adquisició de les competències socials

Creiem que la finalitat última de l'educació és proporcionar estratègies per tal que els aprenents se'n surtin millor: amb els amics, amb la família, amb els estudis, amb el treball... En definitiva, es tracta de ser "persona" i de ser capaç de relacionar-se bé amb els altres. Per aconseguir aquesta fita s'hi pot arribar des de l'educació formal i la no formal, de manera que és funció tant de la família com de l'escola. Però, ¿com fer-ho des de l'escola?

Ben segur que el mestre/a quan ensenya als alumnes com resoldre un problema o quan els estimula a cercar raons per justificar un fet per tal que siguin competents en la matèria, alhora els està fent competents socialment.

Així doncs, qualsevol situació didàctica a l'aula facilita als alumnes l'adquisició de les competències socials. Si aquesta tasca educativa és inherent a la tasca d'ensenyar, es tracta d'enfocar-la d'una manera conscient, planificada i coordinada pel professorat de l'equip docent que intervé amb un grup d'alumnes. El centre educatiu ha de planificar quines són les estratègies i metodologies més adequades per conduir l'alumnat cap a un coneixement més aprofundit de si mateix que li permeti establir vincles positius amb els altres i donar respostes més satisfactòries a les situacions del dia a dia.

Una proposta que pot il·lustrar com el professorat desenvolupa en els alumnes les capacitats i habilitats de les diferents àrees del coneixement i a la vegada les competències socials pot ser enfocar els continguts de la matèria tot treballant les cinc formes del pensament que permeten l'aprenentatge de coneixements i també que preparen nens i joves per resoldre problemes personals i interpersonals:

Capítol 4. EL DIÀLEG INTERCULTURAL I EL CINEMA COM A EINA PEL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES I HABILITATS SOCIALS.

- Pensament causal: capacita per determinar quin és el problema.
- Pensament alternatiu: capacita per cercar el major nombre de solucions al problema.
- Pensament conseqüencial: capacita per preveure les conseqüències d'un fet, fenomen o situació.
- Pensament de perspectiva: capacita per posar-se en el lloc de l'altre/a.
- Pensament mitjans-fi: capacita per planificar una tasca a partir d'uns objectius i seleccionar els millors mitjans per aconseguir-los.

Segons Spivach i Shure (1974), aquests cinc pensaments contribueixen a desenvolupar la intel·ligència interpersonal, ja que per tenir habilitats socials a l'hora de resoldre conflictes en les relacions interpersonals en primer lloc s'ha de ser capaç de precisar què està passant (pensament causal), així com preveure les conseqüències que pot tenir dir o fer una cosa (pensament conseqüencial). En segon lloc, s'han de poder trobar sortides diverses al problema (pensament alternatiu). I en tercer lloc, s'ha de ser capaç de posar-se en lloc de l'altre/a per arribar a entendre que el que no vulguis per a tu no ho has de voler per a ningú (pensament de perspectiva o d'empatia).

El Pla d'Acció Tutorial és el marc adequat per ensenyar i aprendre competències socials en l'ensenyament obligatori mitjançant una programació ben estructurada de la sessió setmanal de tutoria. Molts centres han adoptat programes que recullen tot un bloc d'activitats adequades a cada nivell per facilitar l'adquisició de les competències socials.

A continuació, només volem apuntar algunes propostes que poden ajudar a desenvolupar habilitats per a les relacions interpersonals, a reflexionar sobre els propis comportaments i les seves causes i conseqüències per respondre d'una manera més assertiva, tot planificant com actuar i com acceptar punts de vista diferents.

A partir del visionat de films i del seu anàlisi, també és poden proposar altres tipus d'activitats com:

1. Dramatització o jocs de rol. Els alumnes fan una representació o escenificació d'una seqüència assumint els diferents papers dels personatges que hi intervenen i posteriorment es reflexiona en grup sobre l'actuació dels personatges fent una crítica constructiva de com s'ha desenvolupat i com s'ha resolt la situació.
2. Tècniques de relaxació i de fabulació visual i mental, d'allò vist; per ajudar a superar la frustració, l'excitació o l'enuig i encarar les situacions amb tranquil·litat, optimisme, esperit de diàleg constructiu...
3. Espais de paraula, per dialogar sobre els problemes detectats que van sorgint al llarg del visionat del film i veure en quins aspectes podem relacionar del nostre fet quotidià tot cercant solucions alternatives i adoptar compromisos.
4. Grups de discussió, per debatre un problema o una situació escollida pel grup sobre temes que els afectin directament, sobre problemes socials més generals, sobre temes d'actualitat o sobre dilemes morals.
5. Jocs cooperatius, per conèixer millor els components del grup, per fomentar la confiança, l'estimació, la cooperació, l'estima, l'autoconcepte i l'autopercepció, la comunicació i la resolució de conflictes.

Vist només des de l'entorn escolar, convé destacar la importància que mereix l'educació de les emocions i de les habilitats socials per una raó eminentment pràctica: aconseguint un millor clima a l'aula i unes actituds positives en els alumnes, se'ls predisposa per a unes millors condicions per a l'aprenentatge. I una millor cohesió social. No obstant, hem d'apuntar més lluny i entendre que educant per a l'adquisició de les competències socials es pot aconseguir una quota més gran de felicitat que, en definitiva, és al que tots aspirem a la vida. Els que som d'aquí i els que són nous. Es a dir els alumnes de l'aula d'acollida com els alumnes de l'aula ordinària. Per construir les nostres mirades creuades des del respecte, la interacció i de ser possible de la mútua admiració.

2.6. L'avaluació de les competències bàsiques de l'àmbit social

Entenem l'avaluació com l'emissió d'un judici sobre els resultats d'una acció en base a uns objectius fixats. Aquest judici de valors pretén revisar fins a quin punt s'han acomplert els objectius previstos i reajustar-los per millorar l'acció, en aquest cas, ensenyar per tal d'adquirir competències bàsiques de l'àmbit social. És, per tant, un procés de retroalimentació orientat a millorar el procés d'ensenyament per a l'aprenentatge.

Aquest procés requereix que l'avaluador:

- Fixi des del començament els criteris d'allò que pretén avaluar (Què?).
- Reculli informacions des de diferents fonts per poder-les contrastar (Com?).
- Emeti un judici de valors que comporti una presa de decisions orientades a millorar allò avaluat (Per què?).

Quan parlem d'avaluar l'adquisició de les competències socials entenem que avaluar esdevé una activitat de comunicació i de negociació a partir de la qual ensenyants i aprenents aproximen les seves representacions: l'ensenyant deixa clares les seves intencions perquè l'aprenent se les apropiï i sigui capaç de donar respostes de més èxit. En aquest cas, el mitjà és la pròpia manera d'actuar de l'ensenyant, que per modelatge l'aprenent tendeix a imitar.

Com hem dit anteriorment, les competències són capacitats que impliquen *saber fer* per tal de resoldre situacions i problemes del dia a dia i, per tant, van més enllà dels coneixements. Actualment, els referents per a l'avaluació en l'ensenyament obligatori són, en primer lloc, els objectius generals de l'etapa i, en segon, els objectius generals de l'àrea. Si pretenem avaluar l'adquisició de les competències socials des dels objectius generals en podem avaluar algunes, les que tinguin més relació amb els continguts curriculars, però no pas totes. D'altra banda, si són capacitats bàsiques han de ser el referent que ens indiqui si un alumne/a ha acreditat l'etapa de secundària obligatòria i, si és així, l'avaluació s'ha de fer a partir de situacions contextualitzades, en les quals l'alumne/a pugui posar en joc tot el conjunt de competències per tal de resoldre un problema.

Des d'aquest plantejament, ¿quins poden ser els instruments més adequats per recollir informació per tal de valorar si s'han assolit i en quin grau?

El nostre sistema educatiu ha confós avaluació contínua amb contínua avaluació i al final de cada unitat didàctica els alumnes realitzen proves, controls o exàmens, tant se val. Mitjançant aquests instruments es pot comprovar l'adquisició de conceptes d'una àrea de coneixement i la seva aplicació mitjançant els procediments propis de cadascuna de les àrees, però difícilment ens permetran copsar l'assoliment de moltes de les competències socials de l'àmbit social ja que aquesta informació no s'obté mitjançant una prova realitzada amb paper i llapis.

A més, per resoldre situacions reals del dia a dia mai no ens plantejaran un examen sinó que probablement se'ns requerirà ser capaços de determinar un problema, de planificar les tasques per resoldre'l i de mostrar la capacitat de trobar solucions diverses, creatives i compartides amb els altres.

A més a més l'assoliment de les competències socials no es finalitzen en un moment determinat, sinó que les anirem perfeccionant al llarg de la nostra vida i retroalimentant-se de la nostra experiència diària.

Proposem a continuació exemples d'instruments i tècniques que poden aportar informació sobre l'adquisició de les competències bàsiques de l'àmbit social:

En relació amb les competències bàsiques de la dimensió *Habilitats socials i d'autonomia* es fa palès que les proves o controls individuals escrits o orals no poden copsar en absolut si hi ha hagut un coneixement real perquè no hi ha evidència de la seva representació o concreció en les accions que l'alumnat porta a la pràctica. Com a molt, a partir de certa edat els nens i nenes poden donar respostes "políticament cor-

Capítol 4. EL DIÀLEG INTERCULTURAL I EL CINEMA COM A EINA PEL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES I HABILITATS SOCIALS.

rectes”, però que a l'hora d'actuar en una situació real no hi tinguin res a veure. Per verificar si l'alumne/a realment està en procés d'adquirir la competència s'ha de copsar el grau de transferència de l'aprenentatge a situacions pràctiques del dia a dia.

Certament, és una tasca difícil per al professorat, que només pot obtenir aquesta informació a través de l'observació.

2.6.1.Exemples de fitxes d'observació

La utilitat d'un instrument com aquest és doble: des del punt de vista de l'alumne/a, és un valuós instrument per a la reflexió i, des del punt de vista del professorat, és un instrument interessant per obtenir indicis del grau de generalització o de transferència que es pot haver produït després de treballar en grup certes habilitats socials, que es poden anar treballant en diferents moments per valorar, a més a més, el grau de progressió que hi pugui haver.

Tal com hem dit, l'única tècnica que té el professorat per valorar l'adquisició d'aquestes competències només pot ser el registre de les observacions de l'equip docent que, d'una manera coordinada, consensua en quines situacions escolars es pot manifestar la transferència pràctica d'aquestes competències mitjançant graelles o quadres de registre del tipus:

Després d'haver registrat dades en diverses situacions observades, el professorat posa en comú els resultats d'aquestes observacions i en fa una valoració conjunta tot fent propostes de millora que han de ser compartides pel conjunt del professorat.

Pel que fa a la dimensió societat i ciutadania, proposaríem com a instruments d'avaluació:

En relació amb les dimensions de *Pensament social* i *Espai i temps*, i per tal d'aconseguir autonomia i consciència de com aprendre, pensem que poden ser molt interessants les tècniques d'autoregulació dels propis encerts i errors mitjançant instruments d'autoavaluació per aprendre a aprendre.

L'autoregulació consisteix en traspasar la regulació de l'aprenentatge al mateix aprenent. Perquè sigui possible cal fer-li saber els criteris d'avaluació per tal que se'ls apropiï. Els alumnes s'han de representar el que estan fent. ¿Què estem aprenent? ¿Què pretenem aconseguir?

És precís crear situacions didàctiques que facilitin la representació per part dels alumnes i facilitar un procés de comunicació entre professorat i alumnat i entre els alumnes mateixos, tot partint del fet que l'enyanyant estigui disposat a compartir del seu coneixement. D'aquesta manera els traspasem l'essència mateixa: *aprendre com s'aprèn*. Les situacions didàctiques que afavoreixen la representació d'*aprendre com s'aprèn* s'aconsegueixen ajudant els aprenents a:

- Verbalitzar les idees prèvies a través de qüestions fàcils i properes a la seva lògica.
- Explicitar-les mitjançant la interacció (posar en comú).
- Contrastar-les amb l'expert (professor/a), amb els iguals (companyes i
- companyes) i amb la matèria (saber científic), per rectificar-les, completar-les i enriquir-les.
- Reelaborar-les per tal de millorar les seves representacions.

Podem veure algun exemple d'instrument d'autoregulació en relació amb les competències lingüístiques i les competències socials de la dimensió *Espai i temps*:

Aquestes són, doncs, algunes idees i exemples que poden encetar camins per a la reflexió. És una proposta que tot just comença i que entre tots hem d'anar construint des de la pràctica quotidiana.

Exemple 1:

Para ver esta película, debe
disponer de QuickTime™ y de
un descompresor TIFF (sin comprimir).

Para ver esta película, debe
disponer de QuickTime™ y de
un descompresor TIFF (sin comprimir).

Congrés de competències bàsiques.Barcelona, 26 i 27 de juny de 2003.

Exemple 2:

Para ver esta película, debe
disponer de QuickTime™ y de
un descompresor TIFF (sin comprimir).

Para ver esta película, debe
disponer de QuickTime™ y de
un descompresor TIFF (sin comprimir).

Congrés de competències bàsiques.Barcelona, 26 i 27 de juny de 2003.

Exemple 3:

Para ver esta película, debe
disponer de QuickTime™ y de
un descompresor TIFF (sin comprimir).

Congrés de competències bàsiques.Barcelona, 26 i 27 de juny de 2003.

2.6.2.Síntesi de competències socioemocionals a partir de diferents autors

Farem una agrupació en funció dels diferents continguts. Així tenim:

Consciència emocional:

- Identificar les pròpies emocions i tenir consciència d'un mateix.
- Conèixer la influència que les emocions tenen sobre el pensament i el comportament.
- Interpretar signes no verbals en els altres.
- Identificar i interpretar els indicis que ens proporcionen les situacions socials.
- Identificar les emocions dels altres.
- Compartir les emocions dels altres.

Regulació de les emocions:

- Capacitat per expressar les pròpies emocions de forma apropiada.
- Tenir predisposició a mantenir sentiments positius i constructius.
- Saber regular els propis estats emocionals (tècniques d'autocontrol).
- Autocontrol de la impulsivitat: capacitat per controlar la ira i per no deixar-se emportar per ella en actes de violència o comportaments de risc.
- Saber fer front a la frustració (tolerància a la frustració).
- Habilitats d'afrontament que permetin superar els reptes de la vida sense ser constantment víctima d'ansietat, estrès, depressió o altres estats emocionals negatius.
- Saber-se posar fites realistes.
- Capacitat per gaudir de la vida i experimentar de forma voluntària i conscient emocions positives com l'alegria, l'humor, l'amor.
- Capacitat per automotivar-se i adoptar una actitud positiva davant la vida.
- Capacitat per autogestionar-se el propi benestar subjectiu per aconseguir una millor qualitat de vida.

Conducta pro social:

- Saber posar-se en el lloc de l'altre/a.
- Saber dialogar.
- Mantenir actituds de respecte i responsabilitat vers els altres.

Resolució de conflictes:

- Saber trobar solucions alternatives.
- Saber predir les conseqüències de les diferents solucions.
- Saber fer un pla.

Capítol 4. EL DIÀLEG INTERCULTURAL I EL CINEMA COM A EINA PEL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES I HABILITATS SOCIALS.

- Tenir predisposició a motivar-se per buscar diferents solucions.

Habilitats socials:

- Saber defensar els propis drets i opinions de manera assertiva.
- Saber dir que no.
- Saber demanar disculpes.
- Saber demanar favors.
- Saber mantenir actituds d'amabilitat i respecte.
- Practicar les habilitats socials bàsiques: saludar, acomiadar-se, donar les gràcies, demanar un favor, dir "si us plau", etc.

3. Competències específiques centrades en conviure i habitar el món

Aquesta competència fa possible comprendre la realitat social en què es viu, cooperar, conviure i exercir la ciutadania democràtica en una societat plural, així com comprometre's a contribuir en la seva millora. Sí bé aquesta competència manté vincles més estrets amb les àrees de ciències socials i d'educació per a la ciutadania, mobilitza recursos d'altres àrees del currículum. La competència social i ciutadana integra coneixements, habilitats i actituds que permeten participar, prendre decisions, triar com comportar-se en determinades situacions i responsabilitzar-se de les eleccions i decisions adoptades. Pren com a referència un model de persona que pugui ser un element actiu en la construcció d'una societat democràtica, solidària i tolerant, i comprometès a contribuir en la seva millora.

Globalment suposa utilitzar el coneixement sobre l'evolució i organització de les societats i sobre els trets i valors del sistema democràtic, així com utilitzar el judici moral per a triar i prendre decisions, i exercir activament i responsablement els drets i deures de la ciutadania. Entre les habilitats que tenen relació amb aquesta competència destaquen: conèixer-se i valorar-se; saber comunicar-se en distints contextos; expressar les pròpies idees i escoltar les alienes; ser capaç de posar-se en lloc d'altre; prendre decisions en els distints nivells de la vida comunitària; valorar les diferències i reconèixer la igualtat de drets entre els diferents col·lectius, en particular, entre homes i dones; practicar el diàleg i la negociació per arribar a acords com a forma de resoldre els conflictes, tant en l'àmbit individual com en el social.

La dimensió ètica de la competència social i ciutadana suposa ser conscient dels valors de l'entorn, avaluar-los i reconstruir-los afectivament i racional per crear progressivament un sistema de valors propi i comportar-se en coherència amb ells en afrontar una decisió o un conflicte. Això suposa entendre que no tota posició personal és ètica, si no està basada en el respecte a principis o valors universals com els que conté la Declaració dels Drets Humans. La vessant social d'aquesta competència suposa utilitzar el coneixement sobre l'evolució i organització de les societats i sobre els trets i valors del sistema democràtic, així com utilitzar el judici moral per elegir i prendre decisions i exercir activament i responsable els drets i deures de la ciutadania.

Afaveix també la comprensió de la realitat històrica i social del món, la seva evolució, els seus assoliments i problemes. La comprensió crítica de la realitat exigeix experiència, coneixements i consciència de l'existència de distintes perspectives en analitzar aquesta realitat. Comporta recórrer a l'anàlisi multicausal i sistèmic per jutjar els fets i problemes socials i històrics, i per reflexionar sobre ells de manera global i crítica, així com realitzar raonaments crítics i lògicament vàlids sobre situacions reals i dialogar per millorar col·lectivament la comprensió de la realitat.

Significa alhora entendre els trets de les societats actuals, la seva creixent pluralitat i el seu caràcter evolutiu, a més de demostrar interès i comprensió de l'aportació que les diferents cultures han fet a l'evolució i progrés de la humanitat, i disposar d'un sentiment comú de pertinença a la societat on es viu. En definitiva, mostrar un sentiment de ciutadania global compatible amb la identitat local.

També formen part d'aquesta competència aquelles habilitats socials que permeten saber que els conflictes de valors i interessos intervenen en la convivència, resoldre'ls amb actitud constructiva i prendre decisions amb autonomia emprant, tant els coneixements sobre la societat com una escala de valors construïda per mitjà de la reflexió crítica i el diàleg en el marc dels patrons culturals bàsics de cada regió, país o comunitat.

La vessant de ciutadania d'aquesta competència implica l'exercici de la ciutadania activa i integradora que exigeix el coneixement i comprensió dels valors en què s'assenten els estats i societats democràtics, dels seus fonaments, maneres d'organització i funcionament. Permet reflexionar críticament sobre els conceptes de democràcia, llibertat, solidaritat, corresponsabilitat, participació i ciutadania, amb particular atenció als drets i deures reconeguts en les declaracions internacionals, en la Constitució espanyola i en l'Estatut d'autonomia de Catalunya, així com la seva aplicació per part de diverses institucions, i mostrar un comportament coherent amb els valors democràtics, que a la vegada comporta disposar d'habilitats com la presa de consciència dels propis pensaments, valors, sentiments i accions, i llur control i autoregulació.

Capítol 4. EL DIÀLEG INTERCULTURAL I EL CINEMA COM A EINA PEL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES I HABILITATS SOCIALS.

L'exercici de la ciutadania implica disposar d'habilitats per participar activament i plena en la vida cívica, significa construir, acceptar i practicar normes de convivència d'acord amb els valors democràtics, exercir els drets, llibertats, responsabilitats i deures cívics, i defensar també els drets dels altres

En síntesi, aquesta competència suposa comprendre la realitat social en què es viu, afrontar la convivència i els conflictes emprant el judici ètic basat en els valors i pràctiques democràtiques, i exercir la ciutadania, actuant amb criteri propi, contribuint a la construcció de la pau i la democràcia, i mantenint una actitud constructiva, solidària i responsable davant el compliment dels drets i obligacions cívics.

4. Altres competències en que el món del cinema pot intervenir

4.1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual

Com s'ha dit abans, la lingüística i audiovisual és saber comunicar oralment (conversar, escoltar i expressar-se) per escrit i amb els llenguatges audiovisuals, fent servir el propi cos i les tecnologies de la comunicació (anomenada competència digital), amb gestió de la diversitat de llengües, amb l'ús adequat de diferents suports i tipus de text i amb adequació a les diferents funcions.

La competència comunicativa lingüística és a la base de tots els aprenentatges i, per tant, el seu desenvolupament és responsabilitat de totes les àrees i matèries del currículum, ja que en totes elles s'han d'utilitzar els llenguatges com a instruments de comunicació per fer possible l'accés i gestió de la informació, la construcció i comunicació dels coneixements, la representació, interpretació i comprensió de la realitat, i l'organització i autoregulació del pensament, les emocions i la conducta.

Cal una atenció molt focalitzada en com utilitzen aquesta competència en les diverses activitats escolars de totes i cadascuna de les àrees curriculars. Cal que en tots aquests àmbits es trobin solucions creatives que ajudin a superar tota mena d'estereotips i a prendre actituds crítiques davant dels continguts de risc que denigren les persones per motius de sexe o que l'associen a imatges tòpiques que es converteixen en vehicle de segregació o desigualtat, així com els continguts violents que representen accions d'agressió directa o indirecta a la integritat de les dones. Només així els nois i les noies esdevindran progressivament competents en l'expressió i comprensió dels missatges, tant orals com escrits, visuals o corporals, que s'intercanvien en situacions comunicatives diverses que es generen a l'aula i podran adaptar la seva comunicació als contextos, si es vol que siguin eficaços en la comprensió del món que el farà actuar amb coherència i responsabilitat.

D'una manera general els coneixements, les habilitats i les actituds propis d'aquesta competència han de permetre interactuar i dialogar amb altres persones de manera adequada i apropar-se a altres cultures; expressar observacions, explicacions, opinions, pensaments, emocions, vivències i argumentacions; gaudir escoltant, observant, llegint o expressant-se utilitzant recursos lingüístics i no lingüístics; aprofundir en la interpretació i comprensió de la realitat que ens envolta i el món. D'aquesta manera es potencia el desenvolupament de l'autoestima i confiança en si mateix per esdevenir un ciutadà o ciutadana responsables que estiguin preparats per aprendre al llarg de tota la vida.

Per tot això, aquesta competència és essencial en la construcció dels coneixements i pensament social crític: en el tractament de la informació (tècniques per memoritzar, organitzar, recuperar, resumir, sintetitzar, etc) i el domini dels recursos comunicatius específics de les diverses àrees han de facilitar la comunicació del coneixement i compartir-lo: descrivint, explicant, justificant, interpretant o argumentant els fenòmens que es plantegen en els projectes d'estudi a les aules. Per fer-ho, cal tenir molt present la varietat de textos que s'usen o que es construeixen en aquestes activitats. Com a exemple pot servir aquest llistat:

- Textos que contenen: reportatge, testimoniatge, anècdota...
- Textos que descriuen: informe d'observacions, acta, llistats, descripció d'un lloc, d'una situació, d'un personatge, d'un objecte, fulletó informatiu...
- Textos que expliquen: presentació d'un objecte, article d'enciclopèdia, llibre de text, reportatge, notícia periodística...
- Textos que organitzen informació o idees: quadre, esquema, mapa conceptual, mural, maqueta...

Capítol 4. EL DIÀLEG INTERCULTURAL I EL CINEMA COM A EINA PEL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES I HABILITATS SOCIALS.

- Textos que diuen com fer: recepta, instruccions de muntatge, consells o suggeriments, protocol de laboratori o dossier sortida de camp, consignes, normes o regles d'un joc...
- Textos per a convèncer o fer actuar: anunci, cartell de promoció, text d'opinió, debat...
- Textos que impliquen interaccions verbals: entrevista, conversa, dramatització, còmic...
- Textos que serveixen d'eines de referència: diccionari, atlas, catàleg, anuari, banc de dades, glossari...

Cal tenir en compte que aquests textos es poden presentar amb l'ús de llenguatges audiovisuals que, en l'àmbit de la divulgació de determinades disciplines, tenen uns codis que cal reconèixer, i també cal contemplar que poden aparèixer en suport paper o digital, cosa que els confereix unes formes diferents que s'han de considerar en el procés d'aprenentatge.

En el desenvolupament de les activitats escolars el paper de la llengua oral és fonamental, cal aprendre a parlar, escoltar, exposar i dialogar per aprendre. Això implica ser conscient dels principals tipus d'interacció verbal, ser progressivament competent en l'expressió i comprensió dels missatges orals que s'intercanvien amb utilització activa i efectiva de codis i habilitats verbals i no verbals i de les regles pròpies de l'intercanvi comunicatiu en diferents situacions. S'aprèn a llegir i comprendre millor els textos, i a escriure i reflexionar i revisar com s'escriu, s'aprèn a pensar, a partir d'unes bones interaccions orals. En això juguen un paper clau les preguntes, les que realitza el professorat i les que han d'aprendre a formular els nois i les noies. En la llengua parlada per aprendre, el paper central és per a qui aprèn i cal que el professorat sàpiga orientar-los perquè l'ús de les habilitats de la llengua parlada vagi generant l'hàbit de fer reflexionar sobre com es fan les coses.

En el desenvolupament d'aquesta competència juga un paper essencial saber seleccionar i aplicar determinats propòsits o objectius a les accions pròpies de la comunicació lingüística (el diàleg, la lectura, l'escriptura, etc.). Per aprendre a fer-ho, cal que en les diferents àrees curriculars es generin situacions comunicatives i projectes o tasques en la resolució dels quals calgui emprar habilitats per a representar-se mentalment, interpretar i comprendre la realitat, i organitzar i autoregular el coneixement i l'acció dotant-los de coherència.

Aquesta competència comunicativa cal que s'apliqui també en la cerca, selecció i processament de la informació provinent de tot tipus de mitjans, convencionals o digitals, i de tota mena de suport; la comprensió i la composició de missatges diferents amb intencions comunicatives o creatives diverses, i en suports diversos, així com donar coherència i cohesió al discurs i a les pròpies accions i tasques, per resoldre les situacions pròpies de cada àmbit curricular.

A més la competència comunicativa i audiovisual inclou, evidentment, tant el llenguatge verbal com l'ús adequat dels recursos no verbals que afavoreixen la comunicació: recursos visuals, gestuals, corporals... De manera especial cal reflexionar sobre les representacions gràfiques específiques de cada construcció disciplinària.

Comprendre i saber comunicar són sabers pràctics que han de recolzar-se en el coneixement i reflexió sobre el funcionament del llenguatge i dels recursos comunicatius específics de cada àrea curricular, i impliquen la capacitat de prendre el llenguatge com objecte d'observació i anàlisi. En aquesta línia pot ser de gran ajut les precisions que sobre la competència comunicativa es fan en el currículum de les àrees de llengua, apartat en què totes les àrees són competents i que en la de llengua s'ha desenvolupat d'una manera més detallada i precisa. Els continguts que apareixen en aquests apartats del currículum, pròpiament, s'han de tenir presents, amb les seves especificitats, en tots i cadascun d'ells.

Aprendre a expressar i interpretar diferents tipus de discursos adequats a la situació comunicativa i en diferents contextos socials i culturals, implica el coneixement d'alguns aspectes de la diversitat lingüística i cultural, així com algunes de les estratègies necessàries per a interactuar d'una manera adequada en contextos plurals. Aquesta dimensió plurilingüe i intercultural de la comunicació suposa poder comunicar-se en diverses llengües amb distint nivell de domini i formalització, especialment en l'escriptura, amb la qual cosa, s'afavoreix l'accés a noves i més variades fonts d'informació, comunicació i aprenentatge. El coneixement d'altres llengües i cultures dóna, a més, una major obertura cap a l'altre que és clau per al desenvolupament d'una societat solidària i que s'enriqueix amb les aportacions de tots els seus ciutadans i ciutadanes.

Capítol 4. EL DIÀLEG INTERCULTURAL I EL CINEMA COM A EINA PEL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES I HABILITATS SOCIALS.

La competència comunicativa també és imprescindible per adoptar decisions i cohesionar els grups humans; acceptar i realitzar crítiques constructives; posar-se en el lloc de l'altre de manera empàtica; respectar opinions diferents a les pròpies amb sensibilitat i esperit crític; desenvolupar l'autoestima i la confiança en un mateix o mateixa; treballar en grup de manera cooperativa. Comunicar-se i conversar són accions que suposen habilitats per a establir vincles i relacions constructives amb les altres persones i amb l'entorn, i apropar-se a noves cultures, que adquireixen consideració i respecte en la mesura en què es coneixen. Per això, la competència de comunicació lingüística està present en la capacitat efectiva de conviure i de resoldre conflictes.

En síntesi, el desenvolupament de la competència lingüística i audiovisual suposa el diferent domini de llengües, tant oralment com per escrit, en múltiples suports i amb el complement dels llenguatges audiovisuals en varietat de contextos i finalitats, com a eina per aprendre a aprendre.

4.2.Competència artística i cultural.

La competència artística i cultural és un complement necessari de la competència comunicativa i com a tal, cabdal per al desenvolupament de la ciutadania, crítica i solidària, de la nova societat del segle XXI. Aquesta competència suposa conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques, tradicionals o no, utilitzar-les com a font d'enriquiment i gaudi i considerar-les com a part del patrimoni dels pobles. A més, és saber crear amb paraules, amb el propi cos, amb tota mena de materials, suports i eines tecnològiques, tant individualment com col·lectiva les representacions i anàlisi de la realitat que facilitin l'actuació de la persona per viure i conviure en societat. Tot i que es pot relacionar especialment amb àrees i de l'educació artística, d'alguns camps de les ciències socials o la literatura, és una competència interdisciplinària que cal tenir en compte i desenvolupar en les activitats de totes les àrees i en la vida del centre escolar.

Apreciar el fet cultural en general, i el fet artístic en particular, porta implícit disposar d'aquells coneixements, procediments i actituds que permeten accedir a les seves diferents manifestacions, així com capacitats cognitives, perceptives i comunicatives, sensibilitat i sentit estètic per a poder comprendre-les, valorar-les, emocionar-se i gaudir-les.

Aquesta competència implica posar en joc habilitats de pensament divergent i convergent, ja que comporta elaborar idees i regular sentiments propis i aliens; trobar fonts, formes i vies de comprensió i expressió; planificar, avaluar i ajustar els processos creatius necessaris per aconseguir uns resultats, ja sigui en l'àmbit personal com en l'acadèmic. Es tracta, per tant, d'una competència que facilita tant expressar-se i comunicar-se com percebre, representar, comprendre i enriquir-se amb diferents realitats i produccions del món de l'art i de la cultura considerat en el sentit més ampli del terme.

Requereix posar en funcionament la iniciativa, la imaginació i la creativitat per expressar-se mitjançant codis artístics i, en la mesura que les activitats culturals i artístiques suposen en moltes ocasions un treball col·lectiu, disposar, d'habilitats de cooperació, i tenir consciència de la importància de donar suport i apreciar les iniciatives i contribucions d'altri en la consecució del resultat final.

La competència creativa artística i cultural ha de mobilitzar, també, el coneixement bàsic de les principals tècniques, recursos i convencions dels diferents llenguatges artístics, així com de les obres i manifestacions més destacades del patrimoni cultural, de manera especial el de la cultura tradicional. A més, comporta identificar la importància representativa, expressiva i comunicativa que els factors estètics han tingut i tenen en la vida quotidiana de la persona i de les societats.

Implica igualment una actitud d'estima de la creativitat implícita en l'expressió d'idees, experiències o sentiments a través de diferents mitjans artístics, com la música, la literatura, les arts visuals i escèniques, o de les diferents formes que adquireixen les anomenades arts tradicionals populars. Exigeix també valorar el diàleg intercultural i la defensa de la llibertat d'expressió en un marc de respecte i empatia per les persones.

Capítol 4. EL DIÀLEG INTERCULTURAL I EL CINEMA COM A EINA PEL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES I HABILITATS SOCIALS.

En síntesi, el conjunt de destreses que configuren aquesta competència es refereix a: l'ús d'aquells recursos de l'expressió i representació que faciliten la realització de les creacions individuals i socials; el coneixement bàsic de les diverses manifestacions culturals i artístiques i l'habilitat per apreciar i gaudir amb l'art i d'altres manifestacions culturals; l'aplicació d'habilitats de pensament divergent i de treball col·laboratiu; una actitud oberta, respectuosa i crítica cap a la diversitat d'expressions artístiques i culturals; el desig i voluntat de cultivar la pròpia capacitat estètica i creadora; i, finalment un interès per participar en la vida cultural i per contribuir a la conservació del patrimoni cultural i artístic, tant de la pròpia comunitat, com de les altres comunitats i cultures, de manera especial aquelles a les quals pertanyen persones de l'entorn del centre educatiu.

4.3. Tractament de la informació i competència digital.

La competència en el tractament de la informació incorpora diferents habilitats, que van des de l'accés a la informació fins a la seva transmissió, tot usant distints suports, incloent-hi la utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació com element essencial per informar-se, aprendre i comunicar-se. Per això és una competència transversal que cal atendre i particularitzar en cadascuna de les àrees curriculars. No hi ha un tractament de la informació al marge dels continguts específics de les àrees i, per contra, el desenvolupament realitzat en una àrea pot ser transferit a les altres, si el professorat fa activitats explícites de transferència. També cal tenir present que hi ha factors personals (estils d'aprenentatge) i socioculturals que poden determinar la manera d'accedir i processar la informació i que, per tant, el professorat haurà de ser sensible a la diversitat de maneres de fer amb què es pot trobar. A més, la comunicació d'aquesta diversitat pot donar pistes a altres nois i noies de com procedir en el desenvolupament d'aquesta competència. No solament cal respectar aquesta diversitat, sinó que pot ser una eficaç eina d'aprenentatge.

Aquesta competència es desenvolupa en la cerca, captació, selecció, registre i processament de la informació, amb l'ús de tècniques i estratègies diverses segons la font i els suports que s'utilitzin (oral, imprès, audiovisual, digital). Requereix el domini de llenguatges específics bàsics (textual, numèric, icònic, visual, gràfic i sonor) i de les seves pautes de descodificació i transferència, així com l'aplicació en distintes situacions i contextos del coneixement dels diferents tipus d'informació, les seves fonts, possibilitats i localització, i dels llenguatges i suports més freqüents en què sol expressar-se aquest coneixement.

Transformar la informació en coneixement exigeix el domini de les destreses relacionades amb el raonament per organitzar-la, relacionar-la, analitzar-la, sintetitzar-la i fer inferències i deduccions de distint nivell de complexitat; en definitiva, comprendre-la i integrar-la en els esquemes previs de coneixement. Significa, així mateix, comunicar la informació i els coneixements adquirits emprant, de manera creativa, recursos expressius que incorporin, no solament diferents llenguatges i tècniques específiques, sinó també les possibilitats que ofereixen les tecnologies de la informació i la comunicació.

L'ús reflexiu i competent d'aquestes tecnologies és clau en el desenvolupament de totes les competències, però en l'àmbit del tractament de la informació té una especial rellevància ja que ajuda a extreure el màxim rendiment a partir de la comprensió de la naturalesa i manera d'operar dels sistemes tecnològics, i de l'efecte que aquests canvis tenen en el món personal i sociolaboral (tenir una actitud crítica i reflexiva davant de la ideologia que transmeten i que condiciona la vida individual i social). Aquesta competència, que anomenem digital, també suposa emprar les TIC com a eina en l'ús de models de processos: matemàtics, físics, socials, econòmics o artístics; processar i gestionar adequadament informació abundant i complexa; resoldre problemes reals; prendre decisions; treballar en entorns col·laboratius ampliant els entorns de comunicació, per participar en comunitats d'aprenentatge formals i informals; i generar produccions responsables i creatives.

El coneixement i domini d'habilitats tecnològiques bàsiques permet incorporar amb eficiència l'ús interactiu d'aquestes eines en les pràctiques educatives i saber optimitzar-les tot adaptant-les a propòsits col·lectius i personals.

Per ser competent en aquest àmbit també s'han de mobilitzar estratègies d'ús davant els canvis de programari i maquinari que van sorgint, així com fer ús habitual dels recursos tecnològics disponibles per

Capítol 4. EL DIÀLEG INTERCULTURAL I EL CINEMA COM A EINA PEL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES I HABILITATS SOCIALS.

resoldre situacions reals (d'aprenentatge, treball, oci...) de manera eficient. En especial, cal tenir en compte que els textos són no líneals (hipertext), interactius i en format multimèdia, la qual cosa exigeix l'ús de diferents tipus de processos de comprensió i de variades estratègies per al seu ús en diferents contextos comunicatius, que la mateixa tecnologia potencia.

En síntesi, el tractament de la informació i la competència digital implica anar desenvolupant metodologies de treball que afavoreixi que els nois i les noies puguin esdevenir persones autònomes, eficaces, responsables, crítiques i reflexives en la selecció, tractament i utilització de la informació i les seves fonts, en diferents suports i tecnologies. També ha de potenciar les actituds crítiques i reflexives en la valoració de la informació disponible, contrastant-la quan calgui, i respectar les normes de conducta acordades socialment per regular l'ús de la informació.

4.4 Competència matemàtica

La competència matemàtica és necessària en la vida personal, escolar i social, ja que sovint cal analitzar, interpretar i valorar informacions de l'entorn i l'ús de les eines matemàtiques pot ser un instrument eficaç. Aquesta competència adquireix realitat i sentit en la mesura que els elements i raonaments matemàtics són utilitzats per enfrontar-se a aquelles situacions quotidianes, per tant, una competència que caldrà tenir en compte en totes les àrees del currículum i activitats d'aprenentatge.

La competència matemàtica implica l'habilitat per comprendre, utilitzar i relacionar els números, les seves operacions bàsiques, els símbols i les formes d'expressió i raonament matemàtic, tant per produir i interpretar distints tipus d'informació, com per ampliar el coneixement sobre aspectes quantitius i espacials de la realitat, i per entendre i resoldre problemes i situacions relacionats amb la vida quotidiana i el coneixement científic i el món laboral i social.

És a dir, la competència matemàtica implica el coneixement i maneig dels elements matemàtics bàsics (distints tipus de números, mesures, símbols, elements geomètrics, etc.) en situacions reals o simulades de la vida quotidiana; elaborar la informació a través d'eines matemàtiques (mapes, gràfics...) per poder-la interpretar; posar en pràctica processos de raonament que condueixin a la solució de problemes o a l'obtenció de la informació. Aquests processos permeten aplicar la informació a una major varietat de situacions i contextos, seguir cadenes argumentals identificant les idees fonamentals, i estimar i jutjar la lògica i validesa d'argumentacions i informacions.

Forma part de la competència matemàtica l'habilitat per analitzar, interpretar i expressar amb claredat i precisió informacions, dades i argumentacions. Suposa, també, seguir determinats processos de pensament (com la inducció i la deducció, entre altres) i aplicar alguns algorismes de càlcul o elements de la lògica, fet que condueix a identificar la validesa dels raonaments i valorar el grau de certesa associat als resultats derivats dels raonaments vàlids.

També implica una disposició favorable i de progressiva seguretat i confiança vers la informació i les situacions (problemes; incògnites, etc.) que contenen elements i suports matemàtics, així com en la seva utilització quan la situació ho aconsella, basades en el respecte i el gust per la certesa i en la recerca per mitjà del raonament.

L'assoliment d'aquesta competència s'aconsegueix en la mesura que els coneixements, les habilitats i actituds matemàtics s'apliquen de manera espontània a una ampla varietat de situacions, provinents d'altres camps de coneixement i de la vida quotidiana, la qual cosa augmenta la possibilitat real de seguir aprenent al llarg de la vida, tant en l'àmbit escolar o acadèmic com fora d'aquest, i afavoreix la participació efectiva en la vida social.

4.5 Competència d'aprendre a aprendre

Capítol 4. EL DIÀLEG INTERCULTURAL I EL CINEMA COM A EINA PEL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES I HABILITATS SOCIALS.

Aprendre a aprendre implica disposar d'habilitats per aconseguir el propi aprenentatge i, per tant, ésser capaç de continuar aprenent de manera cada vegada més eficaç i autònoma d'acord amb els propis objectius i necessitats. És la competència metodològica que, d'alguna manera, guia les accions i el desenvolupament de totes les altres competències bàsiques.

Aquesta competència té dues dimensions fonamentals. D'una banda, l'adquisició de la consciència de les pròpies capacitats (intel·lectuals; emocionals, físiques), del procés i les estratègies necessàries per a desenvolupar-les, així com del que es pot fer amb ajuda d'altres persones o recursos. D'una altra banda, disposar d'un sentiment de competència personal, que redunda en el desenvolupament de les actituds, la motivació, la confiança en un mateix i el gust d'aprendre.

Per desenvolupar aquesta competència cal ser conscient del que se sap i del que cal aprendre, de com s'aprèn, i de com es gestionen i controlen de forma eficaç els processos d'aprenentatge, optimitzant-los i orientant-los a satisfer objectius personals. També requereix conèixer les pròpies potencialitats i carències, traient profit de les primeres i tenint motivació i voluntat per superar les segones des d'una expectativa d'èxit, augmentant progressivament la seguretat per afrontar nous reptes d'aprenentatge.

Per això, comporta tenir consciència i regulació conscient d'aquelles capacitats que entren en joc en l'aprenentatge: l'atenció, la concentració, la memòria, la comprensió i l'expressió lingüística, entre d'altres. També es planteja l'ús de tècniques facilitadores d'aquest autocontrol com les bases d'orientació, els plans de treball, i obtenir-ne un rendiment màxim i personalitzat amb l'ajut de diferents estratègies i tècniques d'estudi, de treball cooperatiu i per projectes, de resolució de problemes, de planificació i organització d'activitats i temps de forma efectiva.

Implica també fomentar el pensament creatiu, la curiositat de plantejar-se preguntes, identificar i plantejar la diversitat de respostes possibles davant una mateixa situació o problema utilitzant diverses estratègies i metodologies que permetin afrontar la presa de decisions, racionalment i crítica, amb la informació disponible.

Inclou, a més, habilitats per obtenir informació tant individualment com en col·laboració. i, molt especialment, per transformar-la en coneixement propi, relacionant i integrant la nova informació amb els coneixements previs i amb la pròpia experiència personal i sabent aplicar els nous coneixements i capacitats en situacions semblants i contextos diversos.

Aquesta competència ajuda a plantejar-se fites assolibles a curt, mitja i llarg termini i complir-les, elevat els objectius d'aprenentatge de forma progressiva i realista. Alhora suposa el control de l'assoliment d'aquestes fites, amb la reformulació de les activitats per adequar les seves accions a les fites preteses. Fa necessària també la perseverança en l'estudi i l'aprenentatge, des de la seva valoració com un element que enriqueix la vida personal i social i que és, per tant, mereixedor de l'esforç que requereix. Comporta ser capaç d'autoavaluar-se i autoregular-se, responsabilitat i compromís personal, saber administrar l'esforç, acceptar les errades i aprendre de i amb les altres persones.

En síntesi, aprendre a aprendre implica la consciència, gestió i control de les pròpies capacitats i coneixements des d'un sentiment de competència o eficàcia personal, i inclou tant el pensament estratègic, com la capacitat de cooperar, d'autoavaluar-se, i el maneig eficient d'un conjunt de recursos i tècniques de treball intel·lectual, i tot això es desenvolupa per mitja d'experiències d'aprenentatge conscients i gratificants, tant individuals com col·lectives.

4.5 Competència d'autonomia i iniciativa personal

Aquesta competència, en l'àmbit de les competències bàsiques, es refereix, d'una banda, a l'adquisició de la consciència i aplicació d'un conjunt de valors i actituds personals interrelacionades, com la responsabilitat, la perseverança, el coneixement de si mateix i l'autoestima, la creativitat, l'autocrítica, el control emocional, la capacitat d'elegir, de calcular riscos i d'afrontar els problemes, així com la capacitat de demorar la necessitat de satisfacció immediata, d'aprendre de les errades i d'assumir riscos.

Capítol 4. EL DIÀLEG INTERCULTURAL I EL CINEMA COM A EINA PEL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES I HABILITATS SOCIALS.

De l'altra banda, remet a la capacitat d'elegir amb criteri propi, d'imaginar projectes, i de portar endavant les accions necessàries per desenvolupar les opcions i plans personals .en el marc de projectes individuals o col·lectius. responsabilitzant-se, tant en l'àmbit personal, com en el social i laboral.

Suposa poder transformar les idees en accions, és a dir, proposar-se objectius i planificar i portar a terme projectes individuals o col·lectius. Requereix, per tant, poder reelaborar els plantejaments previs o elaborar noves idees, buscar solucions i portar-les a la pràctica. A més, analitzar possibilitats i limitacions, conèixer les fases de desenvolupament d'un projecte, planificar, prendre decisions, actuar, avaluar el que s'ha fet i autoavaluar-se, extreure'n conclusions i valorar les possibilitats de millora.

Exigeix, per tot això, tenir una visió estratègica dels reptes i oportunitats que ajudi a identificar i complir objectius i a mantenir la motivació per aconseguir l'èxit en les tasques escolars i els projectes personals.

A més, comporta una actitud positiva cap els canvis, amb la necessària flexibilitat per adaptar-s'hi críticament i constructiva. A més, comporta una actitud positiva cap al canvi i la innovació que pressuposa flexibilitat de plantejaments, podent comprendre aquests canvis com a oportunitats, adaptar-s'hi críticament i constructiva, afrontar els problemes i trobar solucions en cada un dels projectes vitals que s'emprenen.

En la mesura que l'autonomia i la iniciativa personal involucra sovint altres persones, aquesta competència obliga a disposar d'habilitats socials per a relacionar-se, cooperar i treballar en equip: posar-se en el lloc de l'altre, valorar les idees dels altres, dialogar i negociar, l'assertivitat per fer saber adequadament a les altres persones les pròpies decisions, i treballar de forma cooperativa i flexible.

Una altra dimensió important d'aquesta competència, molt relacionada amb aquesta vessant més social, està constituïda per aquelles habilitats i actituds relacionades amb el lideratge de projectes, que inclouen la confiança en un mateix, l'empatia, l'esperit de superació, les habilitats per al diàleg i la cooperació, l'organització de temps i tasques, la capacitat d'afirmar i defensar drets o l'assumpció de riscos.

En síntesi, l'autonomia i la iniciativa personal impliquen ser capaç d'imaginar, emprendre, desenvolupar i avaluar accions o projectes individuals o col·lectius amb creativitat, confiança, responsabilitat i sentit crític.

4.6 Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic

Aquesta competència mobilitza els sabers escolars que li han de permetre comprendre la societat i el món en què es desenvolupa, fa que l'alumnat superi la simple acumulació d'informacions per interpretar i apropiat-se dels coneixements sobre els fets i els processos, per predir conseqüències i dirigir reflexivament les accions per a la millora i preservació de les condicions de vida pròpia, les de les altres persones i les de la resta dels éssers vius. En definitiva, actualitza el conjunt de competències per fer un ús responsable dels recursos naturals, tenir cura del medi ambient, realitzar un consum racional i responsable i protegir la salut individual i col·lectiva com elements clau de la qualitat de vida de les persones.

Per fer-ho, cal interpretar la realitat i aplicar conceptes i principis propis dels diferents camps del saber que donin sentit als fenòmens quotidians, l'adequada percepció de l'espai físic en el qual es desenvolupen les activitats humanes i la vida en general, tant a escala global com a escala local. Finalment, també cal tenir en compte l'habilitat per a interactuar en l'entorn més proper: moure's en ell i resoldre problemes en què intervinguin els objectes i la seva posició.

El coneixement i la interacció amb el món físic és una competència interdisciplinària en tant que implica habilitats per desenvolupar-se adequadament, amb autonomia i iniciativa personal en àmbits de la vida i del coneixement molt diversos (salut, activitat productiva, consum, ciència, processos tecnològics, etc.) i per interpretar el món, la qual cosa exigeix l'aplicació, dels conceptes i principis bàsics que permeten l'anàlisi dels fenòmens des dels diferents camps de saber involucrats. També duu implícit ser conscient de la influència que té la presència de les persones en l'espai, el seu assentament, les modificacions que introdueixen i els paisatges resultants, així com la importància que tots els éssers humans es beneficien del

Capítol 4. EL DIÀLEG INTERCULTURAL I EL CINEMA COM A EINA PEL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES I HABILITATS SOCIALS.

desenvolupament i que aquest procuri la conservació dels recursos i la diversitat natural, i es mantingui la solidaritat global i intergeneracional.

Aquesta competència, i partint del coneixement del cos humà, de la naturalesa i de la interacció dels homes i les dones amb ella, permet argumentar racionalment les conseqüències dels diferents modes de vida, i adoptar una disposició a una vida física i mental saludable en un entorn natural i social que també ho sigui. Així mateix, suposa considerar la doble dimensió .individual i col·lectiva. de la salut, i mostrar actituds de responsabilitat i respecte envers les altres persones i envers un mateix.

També incorpora l'aplicació d'algunes nocions, conceptes científics i tècnics, i de teories científiques bàsiques prèviament compreses, com per exemple. identificar i plantejar problemes rellevants; realitzar observacions directes i indirectes; plantejar i contrastar solucions temptatives o hipòtesis; identificar el coneixement disponible i comunicar conclusions.

Aquesta competència proporciona, a més, destreses associades a la planificació i maneig de solucions tècniques seguint criteris d'economia, eficàcia i sostenibilitat, per satisfer les necessitats de la vida quotidiana i del món laboral. Suposa així mateix demostrar esperit crític en l'observació de la realitat i en l'anàlisi dels missatges informatius i publicitaris, així com uns hàbits de consum responsable en la vida quotidiana. Implica també la diferenciació i valoració del coneixement científic al costat d'altres formes de coneixement, i la utilització de valors i criteris ètics associats a la ciència i al desenvolupament tecnològic.

En definitiva, aquesta competència suposa el desenvolupament i aplicació del pensament científic i tècnic per interpretar la informació que es rep i per predir i prendre decisions amb iniciativa i autonomia en un món en què els avenços que es van produint en els àmbits científic i tecnològic són molt ràpids i tenen una influència decisiva en la vida de les persones, la societat i el món natural. Implica també la diferenciació i valoració del coneixement científic en contrast amb d'altres formes de coneixement, i la utilització de valors i criteris ètics associats a la ciència i al desenvolupament tecnològic.

En coherència amb tot el dit en els paràgrafs anteriors, són parts d'aquesta competència bàsica l'ús responsable dels recursos naturals, la cura del medi ambient, el consum racional, responsable, i la protecció i promoció de la salut individual i col·lectiva com a elements clau de la qualitat de vida de les persones i de les societats.

4.7 Competència social i ciutadana

Aquesta competència fa possible comprendre la realitat social en què es viu, cooperar, conviure i exercir la ciutadania democràtica en una societat plural, així com comprometre's a contribuir en la seva millora. Sí bé aquesta competència manté vincles més estrets amb les àrees de ciències socials i d'educació per a la ciutadania, mobilitza recursos d'altres àrees del currículum.

La competència social i ciutadana integra coneixements, habilitats i actituds que permeten participar, prendre decisions, triar com comportar-se en determinades situacions i responsabilitzar-se de les eleccions i decisions adoptades. Pren com a referència un model de persona que pugui ser un element actiu en la construcció d'una societat democràtica, solidària i tolerant, i comprometès a contribuir en la seva millora.

Globalment suposa utilitzar el coneixement sobre l'evolució i organització de les societats i sobre els trets i valors del sistema democràtic, així com utilitzar el judici moral per a triar i prendre decisions, i exercir activament i responsablement els drets i deures de la ciutadania.

Entre les habilitats que tenen relació amb aquesta competència destaquen: conèixer-se i valorar-se; saber comunicar-se en distints contextos; expressar les pròpies idees i escoltar les alienes; ser capaç de posar-se en lloc de l'altre; prendre decisions en els distints nivells de la vida comunitària; valorar les diferències i reconèixer la igualtat de drets entre els diferents col·lectius, en particular, entre homes i dones; practicar el diàleg i la negociació per arribar a acords com a forma de resoldre els conflictes, tant en l'àmbit individual com en el social.

Capítol 4. EL DIÀLEG INTERCULTURAL I EL CINEMA COM A EINA PEL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES I HABILITATS SOCIALS.

La dimensió ètica de la competència social i ciutadana suposa ser conscient dels valors de l'entorn, avaluar-los i reconstruir-los afectivament i racional per crear progressivament un sistema de valors propi i comportar-se en coherència amb ells en afrontar una decisió o un conflicte. Això suposa entendre que no tota posició personal és ètica, si no està basada en el respecte a principis o valors universals com els que conté la Declaració dels Drets Humans.

La vessant social d'aquesta competència suposa utilitzar el coneixement sobre l'evolució i organització de les societats i sobre els trets i valors del sistema democràtic, així com utilitzar el judici moral per elegir i prendre decisions i exercir activament i responsable els drets i deures de la ciutadania.

Afaveix també la comprensió de la realitat històrica i social del món, la seva evolució, els seus assoliments i problemes. La comprensió crítica de la realitat exigeix experiència, coneixements i consciència de l'existència de distintes perspectives en analitzar aquesta realitat. Comporta recórrer a l'anàlisi multicausal i sistèmic per jutjar els fets i problemes socials i històrics, i per reflexionar sobre ells de manera global i crítica, així com realitzar raonaments crítics i lògicament vàlids sobre situacions reals i dialogar per millorar col·lectivament la comprensió de la realitat.

Significa alhora entendre els trets de les societats actuals, la seva creixent pluralitat i el seu caràcter evolutiu, a més de demostrar interès i comprensió de l'aportació que les diferents cultures han fet a l'evolució i progrés de la humanitat, i disposar d'un sentiment comú de pertinença a la societat on es viu. En definitiva, mostrar un sentiment de ciutadania global compatible amb la identitat local.

També formen part d'aquesta competència aquelles habilitats socials que permeten saber que els conflictes de valors i interessos intervenen en la convivència, resoldre'ls amb actitud constructiva i prendre decisions amb autonomia emprant, tant els coneixements sobre la societat com una escala de valors construïda per mitja de la reflexió crítica i el diàleg en el marc dels patrons culturals bàsics de cada regió, país o comunitat.

La vessant de ciutadania d'aquesta competència implica l'exercici de la ciutadania activa i integradora que exigeix el coneixement i comprensió dels valors en què s'assenten els estats i societats democràtics, dels seus fonaments, maneres d'organització i funcionament. Permet reflexionar críticament sobre els conceptes de democràcia, llibertat, solidaritat, corresponsabilitat, participació i ciutadania, amb particular atenció als drets i deures reconeguts en les declaracions internacionals, en la Constitució espanyola i en l'Estatut d'autonomia de Catalunya, així com la seva aplicació per part de diverses institucions, i mostrar un comportament coherent amb els valors democràtics, que a la vegada comporta disposar d'habilitats com la presa de consciència dels propis pensaments, valors, sentiments i accions, i llur control i autorregulació.

L'exercici de la ciutadania implica disposar d'habilitats per participar activament i plena en la vida cívica, significa construir, acceptar i practicar normes de convivència d'acord amb els valors democràtics, exercir els drets, llibertats, responsabilitats i deures cívics, i defensar també els drets dels altres

En síntesi, aquesta competència suposa comprendre la realitat social en què es viu, afrontar la convivència i els conflictes emprant el judici ètic basat en els valors i pràctiques democràtiques, i exercir la ciutadania, actuant amb criteri propi, contribuint a la construcció de la pau i la democràcia, i mantenint una actitud constructiva, solidària i responsable davant el compliment dels drets i obligacions cívics.

4.8 Competència moral i de valors

Fins el segle XVIII impera un enfoc religiós en el que anomenem enfoc moral.

A partir del s.XVIII, amb Kant, es produeix un canvi radical en l'enfoc moral, parlem d'un enfoc racionalista, el qual fonamenta la moral en la raó. Com va dir Kant: "No hi ha res que em meravelli més, el cel estrellat que hi ha a sobre meu, i la llei moral que hi ha dins meu".

Amb Piaget comencem a parlar d'un enfoc cognitiu i evolutiu. Aquestes serien les etapes del Creixement moral:

Capítol 4. EL DIÀLEG INTERCULTURAL I EL CINEMA COM A EINA PEL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES I HABILITATS SOCIALS.

- Heteronímia

La persona actua a través de normes externes. S'actua per por al càstig. Aquesta etapa és típica en l'edat infantil.... Malauradament hi ha forces persones que es queden en aquesta etapa. El problema hi és quan no hi ha normes clares ni referents (desestructuració familiar). La gent que no té normes-referents esdevenen realment problemàtiques. Sovint a les escoles i als centres educatius ens trobem amb nens i nenes amb molts problemes conductuals que necessiten normes per poder actuar. Davant d'això el que hauríem de tenir molt clar és com ha de ser una normativa: Normes clares, justes, consensuades, que afavoreixin a la majoria i sobretot, eficaces.

- Egoisme mutu (individualisme)

És necessari fer passar als nens i joves que estan en l'estadi anterior a aquesta etapa, ja que aquesta etapa significa poder interioritzar les normes. Comprendre que el joc necessita unes regles. De fet, podríem exemplificar aquesta etapa amb l'anomenada "Llei del Talió"... llei amb un gran sentit moral. "El ojo por ojo" s'ha d'anar canviant, el càstig físic per una sanció. En el cas de joves o nens grans que comencen a robar es pot veure clar l'evolució d'una etapa a l'altre. El que roba es planteja la por de no ser atrapat ("pillat"), i es planteja que és de tontos no robar, i no hi ha consideració cap a la "víctima" ja que en tot cas és problema d'ella i no del delinqüent... és freqüent sentir frases com "que no hagués estat allà", "és el seu problema", "i a mi què"... És necessari, per tant, intentar fer-los-els passar de la manca de normes a la llei del talió... no fer res a ningú que no t'ha fet res a tu.

- Expectatives interpersonals.

Podríem definir aquesta etapa amb la frase "fer el que la gent espera de mi". Aquest és un pas molt important ja que aquí entra l'afectivitat. S'assimilen els valors morals per ósmosi, per tant entrem dins la cultura. El problema és quan les expectatives són contradictòries, entre el que volen, o es vol des de l'escola o la societat i el que s'espera de la persona a casa i/o al carrer amb els amics i amigues. O bé, quan totes les expectatives són negatives, tant a casa com al carrer... i pot ser des de l'escola no s'espera res.

- Autonomia moral.

Responsabilitat i compromís. Independentment del que s'espera de mi m'he compromès i ho faig. Seria l'etapa de plena integració en el sistema social establert amb consciència.

- Tots i totes tenim drets.

Seria tenir plena consciència dels grans drets humans. Tenir dret a la vida humana i a la llibertat. La persona que es troba en aquesta etapa de creixement moral farà tot el possible respecte al compliment dels drets de tothom.

- Tots i totes som iguals.

Iguals en la mateixa dignitat. "Fer a l'altre el que vull que em facin a mi". Les persones que viuen en aquesta etapa de creixement moral i en l'anterior, poden anar contra la llei si aquesta és injusta. S'està per sobre de la llei establerta.

5. Les habilitats socials²²⁰

5.1. L'art de relacionar-se amb els altres

Qui no coneix a algú que cau bé a tothom i que es mostra sempre tolerant i no fa mal a ningú malgrat que acostuma a dir el que pensa?. A més, aquesta persona admirada per gairebé tots resulta sensata, convincent i persuasiva sense per això pecar d'autoritarisme ni mostrar indiferència davant les opinions o emocions dels altres. Aquests superdotats de les relacions humanes desperten les nostres enveges i de vegades ens agradaria imitar-los, però no ho sabem fer: o ens quedem curts o pequem de tous, o ens passem i resultem excessivament durs. Alguns afortunats tenen aquestes habilitats socials de forma natural, gairebé innata i les apliquen quotidianament sense cap esforç. Però això, no ens ha de desanimar, perquè el més comú dels mortals en pot aprendre també a comunicar-se millor.

Una vegada més, defensem aquí i des del cinema que tots podem canviar a millor sense que això signifiqui menysprear la nostra personalitat que, sens dubte, es veurà nítidament reflectida en els possibles canvis que introduïm en la nostra manera de comportar-nos amb els altres. Partim del fet que la nostra salut mental i l'equilibri personal estan molt relacionats amb la forma en què vivim les relacions interpersonals. La convivència, com ens hem sentit amb els altres, pot resultar reconfortant o convertir-se en un malson. Dependrà molt de nosaltres. Viure amb els altres és un art que es pot aprendre no només per caure bé, sinó perquè la integració social és un factor clau en el benestar emocional.

Les habilitats socials són una sèrie de conductes i gestos que expressen sentiments, actituds, desigs i drets de l'individu, sempre d'una manera adequada i d'una manera que resolguin satisfactòriament els problemes amb els altres. Si cultivem i dominem aquestes habilitats socials podrem aconseguir satisfaccions en l'àmbit de la família, de les amistats i en les relacions amoroses. Fins i tot ens ajudaran a aconseguir una feina, de relacionar-nos amb els nostres caps i companys de feina i de convèncer de les nostres actituds o dels nostres plantejaments. Les habilitats socials es poden anunciar i descriure:

El llenguatge no verbal. Comencem per l'expressió de la cara. El rostre expressa les sis emocions fonamentals: por, ràbia, menyspreu, alegria, tristesa i sorpresa. Hi ha tres zones de la cara que demostren aquestes emocions: el front amb les celles, els ulls i la zona inferior de la cara.

La mirada. Mirar als ulls o a la zona superior de la cara ajuda a establir el contacte, i depenent de com siguin aquestes mirades, s'expressen les emocions: es consideren més properes les persones que miren al seu interlocutor, però no si és de forma fixa i dominant. Mirar poc pot ser digne de timidesa. La mirada acompanya la conversa: si mirem quan escoltem animem a l'altre persona a comunicar-se, en canvi, mirar als ulls quan parlem converteix el nostre discurs en convincent.

El somriure. Gairebé sempre denota proximitat, suavitza tensions, i facilita la comunicació. Però si el gest somrient demostra ironia o escepticisme pot manifestar el rebuig, indiferència o incredulitat.

La postura corporal. Els gestos del cos demostren com se sent interiorment la persona d'acord amb la seva manera de seure, de caminar... Es pot transmetre escepticisme (encongint-se d'espatlles), agressivitat (estrenyent els punys), indiferència (essent-nos gairebé estirats quan algú ens parla). La distància física entre persones que es comuniquen també indica la proximitat emocional entre aquests individus. Dos cossos propers expressen proximitat afectiva. Girar l'esquena o mirar cap a un altre costat és una manifestació de rebuig o desgrat. Un cos contret expressa decaïment i manca de confiança en sí mateix; un cos expandit expressa tot el contrari.

Els gestos. Els que es fan amb les mans i amb el cap acompanyen i emfatitzen el que es comunica amb la paraula o el silenci.

La veu acompanya la paraula. Les mateixes paraules amb entonació diferent transmeten sentiments tan diferents com ironia, ira, excitació, sorpresa o desinterès. Un to somort és senyal d'abatiment o depressió. Una conversa que es manté sempre amb el mateix to es converteix en monòtona i avorrida i suscita

²²⁰. Manuel Güell Barceló; Josep Muñoz Redón. *Desconeix-te tu mateix: programa d'alfabetització emocional*. Barcelona: Edicions 62, 1998.

Capítol 4. EL DIÀLEG INTERCULTURAL I EL CINEMA COM A EINA PEL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES I HABILITATS SOCIALS.

poc interès. Es fa sentir més, comunica millor la persona que juga amb les modulacions de veu al llarg de la seva xerrada. El to, que tant poc cuidem normalment, és a vegades tant important com el mateix contingut de les nostres paraules. Un volum alt de veu expressa seguretat i domini de la situació, però quan s'eleva massa pot suscitar rebuig i connotar agressivitat. El volum baix, per la seva part, pot suggerir estats d'ànim com debilitat o falta de confiança en un mateix, però també confidencialitat i proximitat. La fluïdesa de la paraula i el ritme, la utilització de repeticions, falques, frases fetes i supèrflues i els titubeigs produeixen impressió d'inseguretat, monotonia i fins i tot desconcert en qui escolta. Tots aquests elements de conducta relacional són eines de la nostra forma d'estar en societat, i ben articulats ens poden ajudar a relacionar-nos de forma més eficient. Les habilitats socials són conductes apreses i per tant les podem millorar. Faciliten la relació amb les altres persones, l'art de saber conviure amb els altres consisteix a no quedar-se curt i no passar-se, és un equilibri entre ambdós extrems, el que es coneix com assertivitat: ser nosaltres mateixos i resultar convincents sense incomodar els altres. La persona persuasiva, eficaç en la seva comunicació i que resulta agradable als seus interlocutors, resulta assertiva. Vegem què vol dir quedar-se curt i passar-se: als seus interlocutors, resulta assertiva. Vegem què vol dir quedar-se curt i passar-se:

- Quedar-se curt: Actituds passives, incapacitat per expressar amb llibertat allò que sent, la pròpia opinió. Demanar disculpes constantment. És la falta de respecte vers les pròpies necessitats. L'individu passiu intenta evitar els conflictes. Qui actua així no fa comprendre les seves necessitats, s'acaba sentint marginat i es mostra irritat per la càrrega de frustració acumulada. Tampoc pels seus interlocutors és fàcil saber el que vol la persona passiva i acaba per considerar-lo com una persona molesta.
- Passar-se: són les conductes agressives i inadequades, dominar els drets dels altres per la defensa dels propis. Aquestes conductes agressives poden incloure desconsideracions cap a l'altre, insults, amenaces, humiliacions, i fins i tot atacs físics. Tampoc falta la ironia i el sarcasme despectiu, es tendeix a la dominació, a negar a l'altre la capacitat de defensar-se, de respondre equitativament. Les conseqüències, a llarg termini, sempre són negatives i per l'agressor es queda sense amics, per molt que pugui haver guanyat súbdits.

La conducta assertiva és la més hàbil socialment perquè suposa l'expressió oberta dels sentiments desigs i drets però sense atacar a ningú. Expressa el respecte cap a sí mateix i cap els altres. Però ser assertiu no significa l'absència de conflicte amb les altres persones, sinó el saber gestionar els problemes que apareixen.

5.2. Què es pot fer per ser assertius

- Valorar-nos suficientment. Mantenir i cultivar un bon concepte de nosaltres mateixos, identificant i remarquant els nostres valors i qualitats.
- No enfadar-nos gratuïtament o per nimietats. Enfadats ens trobem malament i a més transmetem una imatge de debilitat. El que convé és recuperar la calma, contextualitzar el problema i expressar tranquil·lament la nostra opinió.
- Evitar les amenaces. És més eficaç perquè ens prenguin més seriosament i ens valorin, reflexionar sobre els passos que donarem per defensar les nostres opinions, actituds o drets i després enunciar els arguments amb correcció, però no exempta de fermesa si la situació ho requereix.
- No demanem disculpes protocol·làriament, fem-ho només quan sigui necessari.
- No hem d'ignorar mai els altres. Escoltem mostrant respecte per l'altre i interès pel que diu. No dominem, per molta raó que creguem tenir. I permetem que l'altre tingui una sortida digne sense tancar les portes al diàleg. Siguem, finalment, assertius, ningú necessita d'enemics i a tots ens convé comptar amb gent que ens aprecii i respecti i que es presti a defensar-nos o a col·laborar amb nosaltres.
- Admetem els nostres errors i equivocacions.

5.3. Habilitats per aconseguir l'equilibri personal.

Habilitats elementals:

- Escoltar l'altre. Treballar la capacitat de comprendre el que m'estan comunicant.
- Aprendre a iniciar una conversa i mantenir-la.
- Saber donar les gràcies.
- Presentar-se mudat correctament.
- Saber presentar-nos a d'altres i presentar els altres.
- Saber fer un compliment, sense magarrufes i amb afecte.

Habilitats avançades:

- Aprendre a demanar ajuda.
- Capacitar-nos per donar i seguir instruccions.
- Saber demanar disculpes.
- Aprendre a convèncer els altres, a ser persuasiu.

Habilitats relacionades amb els sentiments:

- Conèixer els nostres sentiments i emocions i saber-los expressar.
- Comprendre, valorar i respectar els sentiments i les emocions dels altres.
- Saber reaccionar davant de l'enuig de l'interlocutori i gestionar bé la situació.
- Resoldre les situacions de por.

Habilitats alternatives a l'assertivitat:

- Demanar permís.
- Compartir coses, sensacions i sentiments.
- Ajudar els altres.
- Aprendre a negociar, consensuar, a prendre acords.
- Recórrer a l'autocontrol en situacions difícils.
- Defensar els nostres drets quan els vegem amenaçats.
- Respondre a les bromes quan procedeixi.
- Defugir les baralles.

Capítol 4. EL DIÀLEG INTERCULTURAL I EL CINEMA COM A EINA PEL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES I HABILITATS SOCIALS.

CAPÍTOL 5. ELABORACIÓ DE LA FILMOGRAFÍA.

INTRODUCCIÓ²²¹

Amb aquest capítol començarem la part empírica de la nostra recerca. Per ajudar a conèixer exactament quina era la realitat en el camp concret del cinema i de la interculturalitat, vàrem començar una revisió del que ja està publicat per altres col·lectius que relacionen els conceptes cinema i educació.

Bàsicament hem consultat les dades de les següents entitats: Drac màgic²²², Cinescola²²³ i Edualter²²⁴.

Per ajudar a conèixer quina era la realitat en el camp concret del cinema – la nostra temàtica inicial-, vàrem iniciar una revisió de la filmografia que han treballat els col·lectius anteriorment citats, no només de tipus genèric sobre l'educació en contextos multiculturals – ja plasmada al marc teòric d'aquesta recerca-, sinó fent un treball d'anàlisi dels materials i dels currículum audiovisual i cinematogràfic en ús al cicle de primària i secundària, com a manera, d'una banda, de demostrar que el material trobat no dona resposta a la nostra inquietud, què és la del diàleg intercultural plasmat en les mirades creuades com a metàfora de la bidireccionalitat de les aules d'acollida i de les aules ordinàries; i de l'altra, buscant on i com incorporar aquests nous objectius interculturals a un currículum que semblava no contemplar específicament aquesta necessitat emergent.

Un cop coneguts els paràmetres a seguir, les característiques que hauria de tenir i el material existent, es va passar a desenvolupar el recurs, que en el nostre cas és un catàleg de produccions audiovisual de caire multicultural.

Després d'aquest primer pas hem passat a la recerca de dades estadístiques. Hem consultat la base de dades d'indescat, la web de l'estadística oficial de Catalunya²²⁵. És important remarcar que ja a la pàgina d'inici ens trobem amb un apartat que fa referència explícitament a la població estrangera i això ens fa pensar que és una dada força rellevant i que en part, justifica la nostra recerca.

221. Generalitat de Catalunya. Pla per a la llengua i la cohesió social. Educació i convivència intercultural. Novembre 2007.

222 www.dracmagic.cat

223 www.cinescola.inf

224 www.edualter.org

225 www.indescat.cat

1. SELECCIÓ I RECOLLIDA DE LES DADES ESTADÍSTIQUES

1.1 Definicions dels conceptes

Per començar hem volgut definir el concepte "estadística" ja que és de vital importància per la nostra recerca, doncs en funció d'aquestes dades elaborades previament per Idescat, nosaltres elaborarem el catàleg de produccions audiovisuals.

Segons la viquipèdia (2009):

"L'Estadística és la ciència matemàtica relacionada amb la recopilació, anàlisi, interpretació i representació de dades. S'utilitza en diverses disciplines acadèmiques, de les ciències físiques a les ciències socials i humanitats. També s'utilitza en la presa informada de decisions en les diverses àrees dels negocis i del govern".

Els mètodes estadístics s'utilitzen per resumir o descriure un grup de dades; això s'anomena estadística descriptiva. A més, els patrons de les dades es poden modelar considerant l'aleatorietat i incertesa de les observacions per tal de inferir quant al procés o la població que es vol estudiar; això s'anomena estadística inferencial o inductiva. L'estadística descriptiva i l'estadística inferencial són part de l'estadística aplicada. També existeix l'estadística matemàtica que estudia els conceptes teòrics de la disciplina, però que en el nostre cas no ens interessa.

L'estadística és la pràctica de desenvolupar coneixement humà mitjançant l'ús de dades empíriques. Es basa en la teoria estadística, que és una branca de la matemàtica aplicada. Seguint aquesta teoria, la incertesa i l'aleatorietat es modelen utilitzant la teoria de probabilitats. La pràctica de l'estadística inclou la planificació, resum i interpretació d'observacions incertes. Com que l'objectiu de l'estadística es produir la millor informació amb la informació disponible, alguns autors la consideren una branca de la teoria de decisions.

La base de dades Idescat és presentada visualment de la següent forma:

The screenshot shows the Idescat website interface. At the top, there's a navigation bar with links for 'ciutadans', 'altres webs', 'gencat.cat', 'mapa web', 'contacte', and 'cercar'. Below this, there are five main menu items: 'Població', 'Economia', 'Societat', 'Territori', and 'Idescat'. The main content area is divided into several sections:

- Indicadors al dia:** A table showing various indicators and their percentage changes.

Pernoct. estrangers 2008	-4,0%
IPC 2008	4,1%
Costos de construir des/08	-1,0%
Licitació of. d'obres gen/09	39,2%
IPIROSS IV/08	-14,6%
Deutors concursats 2008	204,0%
- Novetats:** A section with three news items:
 - Viatges dels turistes estrangers 2008:** El nombre de turistes estrangers arribats a Catalunya va disminuir un 6,5% l'any 2008, segons les dades de l'enquesta de moviments turístics en fronteres Frontur. Les pernoctacions dels estrangers van disminuir un 4%. La despesa declarada total va augmentar un 1,3%, segons l'enquesta de despesa turística Egatur. (24.02.2009 (fa 1 dia) | Economia | Noves dades)
 - Estadística de distribució personal de la renda i de risc a la pobresa 2007:** Les llars catalanes van ingressar una mitjana de 27.039 euros nets anuals, segons l'Estadística de distribució personal de la renda i de risc a la pobresa 2007. Els ingressos de les llars són menors si la persona de referència és una dona. Un 18,2% de la població de Catalunya es trobava en risc a la pobresa l'any 2007, principalment en les llars monoparentals i unipersonals. (23.02.2009 (fa 2 dies) | Societat | Noves dades)
 - Indicadors d'activitat i producció del sector serveis (IASS i IPROSS). 4t trimestre del 2008:** L'indicador de producció del sector serveis (IPROSS) va disminuir un 14,6% interanual, mentre que l'indicador d'activitat (IASS) ho va fer un 12,3%, al quart trimestre del 2008, segons els indicadors del sector serveis. En el conjunt de l'any, l'IPROSS va disminuir un 8,2% i l'IASS un 4,3%. (19.02.2009 (fa 6 dies) | Economia | Noves dades)
- Fitxes municipals:** A section with links to various municipal indicators.
- Enquestes sobre viatges:** A section with links to travel survey reports.
- Indicadors de la Unió Europea:** A section with links to EU indicators.
- ANUARI ESTADÍSTIC DE CATALUNYA 2008:** A link to the 2008 statistical yearbook.
- Onomàstica:** A section with links to onomastic data.

captura de pantalla realitzada 25-2-09.

Aquesta web ofereix, entre d'altres moltes informacions, dades relatives a la població estrangera resident a Catalunya segons la seva nacionalitat. Les dades s'actualitzen anualment. La sèrie disponible s'inicia l'any 2000. La font d'aquestes dades són els padrons municipals d'habitants a 1 de gener de cada any²²⁶. Nosaltres hem treballat amb les dades que hem trobat amb les diferents consultes realitzades al llarg de l'any 2009.

Per poder entendre una gràfica que hem de tenir clar quins són els conceptes que les determinen i com els definim, per tant, abans de passar a l'anàlisi hem de realitzar les següents definicions:

- **Població estrangera.** El terme estranger fa referència a la nacionalitat de la persona. S'entén per estranger a Espanya, segons la Llei d'estrangeria 8/2000, de 22 de desembre, tot aquell que no és nacional i la nacionalitat es té segons la nacionalitat dels pares, és a dir, per dret sanguini. En altres països la nacionalitat és donada pel dret de sòl, és a dir, només per haver nascut una persona en un país determinat passa a ser considerada nacional del país. És el cas dels Estats Units.
- **Migrant internacional** D'acord amb les recomanacions de la Divisió Estadística de les Nacions Unides, un migrant internacional és una persona que es trasllada a viure a un altre país, diferent del seu país de residència habitual, per a residir-hi com a mínim per un període d'un any. Per això no tota persona estrangera és immigrant.
- **Lloc de residència.** És l'àmbit territorial on la persona resideix habitualment. Els viatges temporals no fan canviar el lloc de residència habitual.
- **Nacionalitat.** Per nacionalitat s'entén la ciutadania legal de cada persona. Un ciutadà és una persona que té la nacionalitat legal del país en què resideix i un estranger és una persona que no és nacional d'aquest país. El país de nacionalitat d'una persona no coincideix necessàriament amb el del seu lloc de naixement.
- **El padró.** És un registre de dades personals regulat per la Llei de bases de règim local i per la Llei de protecció de dades. Aquestes dades són: nom i cognoms, sexe, lloc i data de naixement, nacionalitat i Document Nacional d'Identitat o, si són estrangers, el document que el substitueixi. El padró és, des de 1996, un registre actualitzat de manera permanent, del qual s'obtenen xifres oficials de població: el Padró continu.

Lloc d'origen geogràfic. En aquesta informació es considera com a país d'origen el país de nacionalitat.

1.2 Justificació de l'elecció del criteri de classificació

Quan entrem a l'apartat de població estrangera de la web Indecat podem consultar la informació des de diferents variables:

- Per lloc de residència.
- Per lloc d'origen geogràfica.

Per la nostra investigació ens resulta més adient la segona opció, doncs s'aproxima més a la nostra intencionalitat educativa i a la metodologia que volem emprar. D'entrada ja descartem alguns dels països que conformen l'Unió Europea, Amèrica del Nord i Oceania.

²²⁶. El padró municipal és un registre administratiu la formació del qual, així com el manteniment i la gestió, correspon a cada un dels ajuntaments existents. Les seves dades constitueixen una prova de residència i domicili en el terme públic, que dona fe per a qualsevol efecte administratiu.

Així tenim:

EUROPA

Europa o Unió Europe:

- Eslovàquia
- Eslovènia
- Estònia
- Hongria
- Letònia
- Lituània
- Polònia
- República Txeca
- Romania

Europa Central i Oriental

- Albània
- Armènia
- Bielorússia
- Bòsnia i Hercegovina
- Croàcia
- Geòrgia
- Macedònia
- República de Moldova
- Rússia
- Sèrbia i Montenegro
- Ucraïna

ÀSIA

Orient Mitjà

- Afganistan
- Aràbia Saudita
- Bahrain
- Iemen
- Iran
- Iraq

- Israel
- Jordània
- Kuwait
- Líban
- Oman
- Qatar
- Síria
- Turquia
- Unió dels Emirats Àrabs

Àsia Central i Oriental

- Azerbaidjan
- Bangladesh
- Bhutan
- Índia
- Kazakhstan
- Kirguizistan
- Mongòlia
- Nepal
- Pakistan
- Afganikistan
- Turkmenistan
- Uzbekistan
- Xina.

Sud-est asiàtic

- Brunei
- Cambodja
- Filipines
- Indonèsia
- Laos
- Malàisia
- Maldives
- Marshall, illes

- Myanmar
- República de Corea
- República Democràtica Popular de Corea
- Singapur
- Sri Lanka
- Tailàndia
- Taiwan
- Vietnam
- Japó

ÀFRICA

Àfrica del Nord i Magrib

- Algèria
- Egipte
- Líbia
- Marroc
- Mauritània
- Sudan
- Tunísia

Àfrica subsahariana

- Benín
- Burkina Faso
- Cap Verd
- Costa d'Ivori
- Gàmbia
- Ghana
- Guinea
- Guinea Bissau
- Guinea Equatorial
- Libèria
- Mali
- Níger

CAPÍTOL 5. ELABORACIÓ DE LA FILMOGRAFIA

- Nigèria
- Senegal
- Sierra Leone
- Togo
- Txa

Àfrica Central i Meridional

- Angola
- Botswana
- Burundi
- Camerun
- Comores
- Congo
- Djibouti
- Eritrea
- Etiòpia
- Gabon
- Kenya
- Lesotho
- Madagascar
- Malawi
- Maurici
- Moçambic
- Namíbia
- República Centreafricana
- República Democràtica del Congo
- República Unida de Tanzània
- Rwanda
- São Tomé i Príncipe
- Seychelles
- Somàlia
- Sud-àfrica
- Swazilàndia

- Uganda
- Zàmbia
- Zimbabwe.

AMÈRICA

Amèrica Central

- Antigua i Barbuda
- Bahames
- Barbados
- Belize
- Costa Rica
- Cuba
- Dominica
- El Salvador
- Granada
- Guatemala
- Haití
- Hondures
- Jamaica
- Mèxic
- Nicaragua
- Panamà
- República Dominicana
- Saint Kitts i Nevis
- Saint Lucia
- Saint Vicent i les Granadines
- Trinitat i Tobago

Amèrica del Sud

- Argentina
- Bolívia
- Brasil
- Colòmbia

CAPÍTOL 5. ELABORACIÓ DE LA FILMOGRAFIA

- Equador
- Guayana
- Paraguai
- Perú
- Surinam
- Uruguai
- Veneçuela
- Xile

Per acabar d'ajustar la nostra elaboració del catàleg hem partit – com ja hem dit- de la classificació pel lloc d'origen geogràfic que ens ha determinat la consulta a les dades estadístiques de l'Indecat, sense tenir en compte tres blocs importants de països: La Comunitat Europea, Àmerica del Nord i Oceania.

Per tant, realitzarem una primera aproximació per continents per passar després a un aprofundiment de la filmografia – en els casos que sigui possible- per països.

2. PRIMERA APROXIMACIÓ A LES DADES ESTADÍSTIQUES SOBRE POBLACIÓ ESTRANGERA A CATALUNYA

2.1 Evolució de la població total i estrangera a Catalunya. 2000-2008

Per començar analitzarem les dades d'aquesta primera gràfica. De l'any 2000 fins l'any 2008 s'ha produït un increment de la població estrangera de 1.103.790 a Catalunya. Aquest fet ens fa pensar de manera immediata de la repercussió que aquesta dada tindrà en primer lloc en la nostra societat i més en concret en els nostres municipis, per després constatar que l'afectació als nostres entorns laborals i educatius serà realment significatiu.

Evolució de la població total i estrangera. 2000-2008 Catalunya

	(1) Població	Població estrangera			
		total	% sobre (1)	var. abs.	var %
2008 →	7.364.078	1.103.790	14,99	131.283	13,50
2007 →	7.210.508	972.507	13,49	58.750	6,43
2006 →	7.134.697	913.757	12,81	114.853	14,38
2005 →	6.995.206	798.904	11,42	156.058	24,28
2004 →	6.813.319	642.846	9,44	99.838	18,39
2003 →	6.704.146	543.008	8,10	160.988	42,14
2002 →	6.506.440	382.020	5,87	124.700	48,46
2001 →	6.361.365	257.320	4,05	75.730	41,70
2000 →	6.261.999	181.590	2,90	:	:

Font: Idescat, a partir de l'explotació estadística dels padrons.

Població estrangera per grups d'edat i sexe. 2008 Catalunya

	Homes	Dones	Total	% sobre la població
De 0 a 4 anys	33.335	31.321	64.656	5,86
De 5 a 9 anys	27.374	26.031	53.405	4,84
De 10 a 14 anys	28.366	26.264	54.630	4,95
De 15 a 19 anys	30.835	27.831	58.666	5,31
De 20 a 24 anys	55.179	53.489	108.668	9,84
De 25 a 29 anys	97.165	81.629	178.794	16,20
De 30 a 34 anys	102.899	74.381	177.280	16,06
De 35 a 39 anys	82.788	56.283	139.071	12,60
De 40 a 44 anys	56.179	40.296	96.475	8,74
De 45 a 49 anys	36.787	28.168	64.955	5,88
De 50 a 54 anys	22.123	19.033	41.156	3,73
De 55 a 59 anys	12.051	12.241	24.292	2,20
De 60 a 64 anys	7.003	8.225	15.228	1,38
De 65 i més anys	11.994	14.520	26.514	2,40
Total	604.078	499.712	1.103.790	100,00
%	54,73	45,27	100,00	

Font: Idescat, a partir de l'explotació estadística dels padrons.

Para ver esta película, debe disponer de QuickTime™ y de un descompresor TIFF (LZW).

2.4. Població estrangera per països a Catalunya 2008

Població estrangera per països. 2008 Catalunya

	Població del país	% respecte el total de la població estrangera
Marroc →	209.007	18,94
Romania →	88.081	7,98
Equador →	80.995	7,34
Bolívia →	60.801	5,51
Colòmbia →	46.287	4,19
Itàlia →	43.727	3,96
Xina →	38.890	3,52
Argentina →	35.234	3,19
França →	33.500	3,03
Perú →	32.713	2,96
Pakistan →	28.607	2,59
Brasil →	25.746	2,33
Alemanya →	22.943	2,08
Regne Unit →	20.666	1,87
República Dominicana →	19.383	1,76
Xile →	16.474	1,49
Senegal →	16.151	1,46
Uruguai →	16.033	1,45
Portugal →	15.490	1,40
Gàmbia →	15.236	1,38
Ucraïna →	15.115	1,37
Rússia →	13.939	1,26
Índia →	13.096	1,19
Polònia →	12.998	1,18
Paraguai →	12.066	1,09
Bulgària →	11.757	1,07
Hondures →	11.614	1,05
Països Baixos →	9.715	0,88
Veneçuela →	9.316	0,84
Cuba →	8.953	0,81

¡Error! Marcador no definido.

¡Error! Marcador no definido. ¡Error! Marcador no definido.

Filipines →	8.364	0,76
Algèria →	7.759	0,70
Mèxic →	7.296	0,66
Mali →	6.139	0,56
Nigèria →	6.001	0,54
Bèlgica →	5.493	0,50
Estats Units d'Amèrica →	4.903	0,44
Guinea →	4.157	0,38
Geòrgia →	4.089	0,37
Ghana →	4.045	0,37
República de Moldova →	3.877	0,35
Bangladesh →	3.632	0,33
Armènia →	3.524	0,32
Suïssa →	3.281	0,30
Suècia →	2.839	0,26
Lituània →	2.508	0,23
Mauritània →	2.060	0,19
Eslovàquia →	1.981	0,18
Japó →	1.926	0,17
República Txeca →	1.897	0,17
El Salvador →	1.735	0,16
Irlanda →	1.704	0,15
Guinea Equatorial →	1.691	0,15
Àustria →	1.503	0,14
Dinamarca →	1.254	0,11
Grècia →	1.110	0,10
Bielorússia →	1.094	0,10
Camerun →	1.063	0,10
Nepal →	1.048	0,09
Sèrbia i Montenegro →	1.043	0,09
Hongria →	998	0,09
Nicaragua →	928	0,08
Andorra →	905	0,08
Egipte →	806	0,07
Guinea Bissau →	781	0,07

CAPÍTOL 5. ELABORACIÓ DE LA FILMOGRAFIA

Finlàndia →	749	0,07
Israel →	732	0,07
Canadà →	695	0,06
Noruega →	664	0,06
República Democràtica Popular de Corea →	659	0,06
Guatemala →	627	0,06
Turquia →	597	0,05
Albània →	541	0,05
Síria →	520	0,05
Panamà →	505	0,05
Croàcia →	490	0,04
Costa d'Ivori →	483	0,04
Tunísia →	481	0,04
Letònia →	473	0,04
Costa Rica →	466	0,04
Bòsnia i Hercegovina →	429	0,04
Iran →	427	0,04
Líban →	392	0,04
Austràlia →	386	0,03
Congo →	377	0,03
Islàndia →	269	0,02
Eslovènia →	261	0,02
Jordània →	247	0,02
Tailàndia →	235	0,02
Kazakhstan →	232	0,02
Burkina Faso →	223	0,02
Dominica →	207	0,02
Angola →	197	0,02
Sierra Leone →	197	0,02
Estònia →	177	0,02
Uzbekistan →	159	0,01
Macedònia →	159	0,01
Sud-àfrica →	156	0,01
Luxemburg →	134	0,01
Iraq →	121	0,01
Etiòpia →	115	0,01
Indonèsia →	114	0,01
Nova Zelanda →	106	<0,01

CAPÍTOL 5. ELABORACIÓ DE LA FILMOGRAFIA

Nova Zelanda →	106	<0,01
Kenya →	103	<0,01
Togo →	97	<0,01
Benín →	87	<0,01
Haití →	81	<0,01
Cap Verd →	80	<0,01
Malàisia →	78	<0,01
Líbia →	76	<0,01
Azerbaidjan →	73	<0,01
Libèria →	72	<0,01
Sudan →	70	<0,01
República Democràtica del Congo →	66	<0,01
Mongòlia →	63	<0,01
Vietnam →	61	<0,01
Singapur →	61	<0,01
Moçambic →	59	<0,01
Níger →	54	<0,01
Apàtrides →	53	<0,01
Afganistan →	52	<0,01
Xipre →	49	<0,01
República Unida de Tanzània →	47	<0,01
Malta →	39	<0,01
Rwanda →	38	<0,01
Kirguizistan →	36	<0,01
Sri Lanka →	27	<0,01
República Centreafricana →	23	<0,01
Aràbia Saudita →	22	<0,01
Maurici →	21	<0,01
Madagascar →	13	<0,01
Gabon →	13	<0,01
Jamaica →	13	<0,01
São Tomé i Príncipe →	12	<0,01
Eritrea →	11	<0,01
Madagascar →	13	<0,01
Gabon →	13	<0,01
Jamaica →	13	<0,01
São Tomé i Príncipe →	12	<0,01
Eritrea →	11	<0,01
Somàlia →	10	<0,01
Txad →	9	<0,01
Kuwait →	9	<0,01
Trinitat i Tobago →	9	<0,01
Cambodja →	9	<0,01
Zímbabwe →	8	<0,01
Guyana →	8	<0,01
Tadjikistan →	8	<0,01
Burundi →	7	<0,01
Iemen →	7	<0,01
San Marino →	6	<0,01
Qatar →	6	<0,01
Surinam →	5	<0,01
Myanmar →	5	<0,01
Namíbia →	5	<0,01
Liechtenstein →	5	<0,01
Malawi →	4	<0,01
Botswana →	4	<0,01
Antigua i Barbuda →	4	<0,01
Unió dels Emirats Àrabs →	4	<0,01
Reste de països	39	<0,01
Total	1.103.790	100,00

Font: Idescat, a partir de l'explotació estadística dels padrons.

CAPÍTOL 5. ELABORACIÓ DE LA FILMOGRAFIA

Evidentment que és gairebé impossible troba cinema de tots aquest països – tampoc ens interessa fer una recerca exhaustiva- però és convenient tenir clar quin ssón els països d'origen dela nostra població immigrant.

3. SEGONA APROXIMACIÓ DE TAULES I GRÀFICS DEMOGRÀFICS EN FUNCIÓ DE DIFERENTS VARIABLES EDUCATIVES

3.1 Evolució de l'alumnat estranger a les nostres aules en els últims deu anys

El nou marc social amb el fenomen de la globalització i la irrupció de la societat de la informació i la comunicació estan comportant canvis molt profunds en les relacions socials i la convivència. Com a conseqüència, apareixen noves causes d'exclusió i fractura social amb el risc de fer més fondes les desigualtats socials, econòmiques i culturals. Aconseguir una més gran cohesió social exigeix una intervenció decidida des del sistema educatiu, però també des de l'entorn escolar.

En una societat complexa i plural com la catalana, el fenomen de la immigració afegeix un grau de complexitat a la diversitat social existent. Fruit d'aquesta creixent allau migratòria, es dona una progressiva incorporació al nostre sistema educatiu d'alumnat procedent de la immigració. Per a aquest alumnat i les seves famílies, l'escola esdevé un dels primers espais de contacte amb la societat catalana. L'escola -com a comunitat educativa- és la porta d'entrada a la nostra societat, un dels rostres d'allò que som i d'allò que volem ser com a societat.

Aquest nou alumnat representa no solament un nou repte, sinó que aporta al nostre sistema educatiu un enriquiment social i cultural. Així, la possibilitat que tot l'alumnat pugui conèixer i compartir estudis i vivències amb alumnes de diverses procedències i cultures és una oportunitat educativa rellevant i d'interès general que ha de merèixer una especial atenció de l'administració educativa.

Ens trobem davant el repte de construir una Catalunya socialment cohesionada, acollidora i oberta, capaç de fer prevaler la idea de ciutadania per damunt d'altres elements d'identitat. En aquest sentit, cal que el sistema educatiu compti amb els instruments i els recursos que consolidin els centres docents com espais de convivència, amb capacitat per generar noves complicitats i de sumar allò que de positiu tenen totes les cultures, on sigui possible que alumnes de procedència cultural i social ben diversa puguin construir, com a ciutadans i ciutadanes, una nova identitat compartida i no exclouent.

La participació creixent d'alumnat de les escoles catalanes a projectes internacionals a favor del diàleg intercultural l'exterior n'és un bon indicador. Una adequada integració educativa, social i cultural de tot l'alumnat del sistema educatiu de Catalunya, independentment dels seu origen i condició

La creixent incorporació d'alumnat procedent de la immigració i l'aparició de noves causes d'exclusió social són aspectes que requereixen una especial atenció. En aquest sentit, és necessari sensibilitzar, promoure, enfortir i consolidar el fet cultural com a eix vertebrador d'un projecte educatiu intercultural, amb una finalitat de cohesió social.

La incorporació d'alumnat de nacionalitat estrangera ha experimentat un increment considerable en els últims deu anys, en termes absoluts i relatius. Cal considerar, a més, que la incorporació d'aquest alumnat presenta algunes característiques específiques a l'hora.

Catalunya, com a país europeu i mediterrani, sorgit del contacte històric de pobles i de cultures diverses, i que té la cultura i la llengua com a signes d'identitat, ha de fer front a aquest nou repte i a aquesta responsabilitat amb la confiança que li dona la seva tradició pedagògica de qualitat i les competències que en matèria educativa li atorga l'Estatut d'Autonomia²²⁷. de definir estratègies per al seu acolliment i integració en el nostre sistema educatiu.

²²⁷. Conferència Nacional d'Educació 2000-2002. Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes. Publicacions del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2002).

La qualitat educativa i el sistema educatiu públic esdevenen en les societats més avançades uns dels factors que fonamenten millor la cohesió social. L'objectiu de construir una societat cohesionada i oberta, basada en els valors democràtics, necessita un model escolar i educatiu integrador, basat en la convivència, la participació democràtica i el respecte per la diversitat i amb capacitat per crear condicions per a la igualtat.

Cal constatar que l'alumnat de nacionalitat estrangera s'incorpora al nostre sistema educatiu amb edats i amb un bagatge escolar i social molt diversos.

El nombre total d'alumnat estranger ha experimentat un increment considerable en els últims deu anys: en el curs 1991-1992 hi havia 9.868 alumnes d'origen estranger i en el 2007-2008, n'hi ha 133.000 com es pot veure en el gràfic següent:

¡Error! Marcador no definido.

3.2 Taula de classificació de l'alumnat estranger i d'alumnat total des del 1999 fins el 2007 en funció de tres nivells educatius

En la taula següent²²⁸ es pot veure l'evolució, global i en percentatge, dels vuit darrers cursos pel que fa a l'educació infantil, educació primària i educació secundària obligatòria, tant al que fa a l'alumnat estranger com a l'alumnat total de Catalunya:

Para ver esta película, debe disponer de QuickTime™ y de un descompresor TIFF (LZW).

¡Error! Marcador no definido. L'increment de la població estrangera és evident i significatiu i de forma molt rellevant a Educació Primària. S'ha passat de 8.000 alumnes a finals de segle a 54.000 alumnes el 2007.

3.3. Taules en funció de la zona d'origen i de tres nivells educatius.

Pel que fa a la zona d'origen, els dos col·lectius més nombrosos en xifres absolutes –i a molta distància dels altres– són els procedents del Magrib i de l'Amèrica Central i del Sud, en totes les etapes, com s'observa en les taules²²⁹ següents:

228. Font: Departament d'Ensenyament. Servei d'Estadística i Documentació. Estadística de l'Ensenyament (no inclou l'educació postobligatòria). Les dades del curs 2002-2003 són provisionals i no inclouen el primer cicle de l'educació infantil.

229. Font: Departament d'Ensenyament. Servei d'Estadística i Documentació. Estadística de l'Ensenyament. (No inclouen l'educació postobligatòria.)

Para ver esta película, debe disponer de QuickTime™ y de un descompresor TIFF (LZW).

Para ver esta película, debe disponer de QuickTime™ y de un descompresor TIFF (LZW).

Para ver esta película, debe
disponer de QuickTime™ y de
un descompresor TIFF (LZW).

Para ver esta película, debe
disponer de QuickTime™ y de
un descompresor TIFF (LZW).

¡Error! Marcador no definido. ¡Error! Marcador no definido.

¡Error! Marcador no definido. El nombre d'alumnes de cada procedència ha sofert grans variacions; mentre alguns col·lectius han crescut poc, el procedent de l'Europa no comunitària s'ha multiplicat i el procedent de l'Amèrica Central i del Sud, que en el curs 2001-2002 ja havia superat lleugerament el del Magrib -que era el més nombrós, en els darrers cursos l'ha superat significativament.

Un cop assolit l'objectiu d'universalitzar el dret a l'educació i d'ampliar el període d'escolarització obligatòria, es fa necessari obrir una nova etapa de millora del sistema educatiu. En els debats de la comunitat educativa sobre l'educació, la millora constant de la qualitat educativa ha ocupat tradicionalment un espai

central, i s'ha atorgat una especial rellevància al paper de l'escola com a agent compensador de les desigualtats i com a instrument per a la igualtat d'oportunitats.

En una societat tan complexa com la nostra, podem constatar que la provisió de llocs escolars gratuïts per a tothom no garanteix suficientment la igualtat d'oportunitats. L'origen divers i la situació social i cultural de les famílies genera expectatives educatives diferents, fins al punt de no considerar, en determinats casos, la importància de tot allò relacionat amb l'educació. No tenir present aquesta qüestió porta a fer un discurs formalment igualitari, però, potencialment segregador.

Per aconseguir la cohesió social es necessita una gran complicitat del conjunt de la societat i de les institucions. Un país socialment cohesionat ha de partir del reconeixement de la pluralitat existent i de la voluntat per establir vincles de solidaritat i per fonamentar la bona convivència entre els seus ciutadans i ciutadanes basada en el respecte als valors democràtics. En aquest sentit, l'educació intercultural i el diàleg intercultural de l'alumnat no s'han de plantejar com una qüestió que només afecta aquells centres amb alumnat de diferent procedència cultural, sinó que ha de ser un element fonamental del currículum de tot l'alumnat, ja que posa de manifest la necessitat de treballar per construir un model de societat obert i més democràtic, respectuós amb els drets de les minories.

El fet educatiu inclou l'acompanyament en el creixement personal i en la construcció de la pròpia identitat, incorpora en les seves finalitats la formació de la personalitat i la construcció del coneixement per a la gestió de les pròpies possibilitats i es concreta en l'ensenyament aprenentatge de sabers, habilitats i actituds que permeten la presa de decisions i la lliure elecció en les formes de viure. En aquest marc educatiu, la competència comunicativa i l'ús de les tecnologies per a la informació i la comunicació esdevenen drets de l'alumnat.

Línies de treball:

- Treballar la convivència multicultural per combatre els prejudicis i estereotips.
- Facilitar la informació que ajudi a entendre de forma positiva i enriquidora la realitat multicultural dels nostres centres.
- Afavorir un marc relacional ric entre tots els membres de la comunitat educativa per tal d'aconseguir un coneixement mutu més profund i valorar la diversitat de cultures presents al centre educatiu.
- Fomentar actuacions concretes de sensibilització: jornades, campanyes, intercanvis, etc.
- Fomentar la formació en educació intercultural i en el coneixement d'altres llengües i cultures...
- Assessorar els equips docents pel que fa a educació intercultural en l'acció tutorial i en el treball curricular.
- Assessorar en la resolució de conflictes de caire intercultural.
- Revisar i actualitzar els documents de centre per tal d'assegurar que tota l'acció educativa quedi impregnada de l'òptica intercultural.
- Promoure activitats al centre sobre el coneixement de les cultures, sense caure en un tractament purament "folkloric", i fomentar el respecte a la diversitat.
- Potenciar els valors de la diversitat, el diàleg i la convivència en totes les activitats del centre.
- Potenciar el treball de les diferents àrees des d'un enfocament intercultural.
- Proporcionar documents de treball i reflexió.

I la nostra eina serà el cinema.

4. TERCERA APROXIMACIÓ DE TAULES EN FUNCIÓ DE DIFERENTS VARIABLES DEL DEPARTAMENT DE CULTURAL I MITJANS DE COMUNICACIÓ

Pel que fa al cinema, el Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació de la Generalitat de Catalunya proporciona dades de tipus estructural (nombre de cinemes, pantalles i aforament) així com dades que fan referència a la seva activitat (sessions, espectadors i recaptació). Totes les dades es refereixen a les sales de cinema en actiu, és a dir, a aquelles que han programat projeccions cinematogràfiques en el decurs de l'any. També es presenta una taula dedicada a l'evolució del cinema en català.

Aquestes taules ens serviràn per comprendre una mica millor la realitat de les nostres pantalles i del cinema a Catalunya.

4.1 Cinema 2002-2006. Pel·lícules, sessions, espectadors i recaptació. Per nacionalitat ⁽¹⁾ de la pel·lícula

	2002	2003	2004	2005	2006
Pel·lícules					
Catalunya	60	69	74	85	98
resta d'Espanya	148	146	135	159	128
resta de la Unió Europea	314	269	228	275	294
Estats Units	425	432	384	321	369
resta del món	85	87	76	100	97
Total	1 032	1 003	897	940	986
Sessions					
Catalunya	36 241	34 550	42 950	51 428	60 161
resta d'Espanya	98 054	109 659	90 721	105 186	81 342
resta de la Unió Europea	91 101	115 370	124 410	184 940	151 004
Estats Units	561 730	582 239	587 409	488 664	543 650
resta del món	43 592	43 888	33 797	40 814	29 419
Total	830 718	885 706	879 287	871 032	865 576
Espectadors					
Catalunya	1 113 305	858 903	990 319	1 386 453	1 767 593
resta d'Espanya	2 782 520	3 468 246	2 671 011	2 853 229	2 146 158
resta de la Unió Europea	3 220 317	3 184 685	4 253 285	5 353 030	3 726 740
Estats Units	21 216 911	19 730 462	20 119 793	15 431 246	17 220 342

	2002	2003	2004	2005	2006
Pel·lícules					
originals en català	25	23	15	14	24
doblades al català	62	74	71	81	77
subtitulades en català	5	7	3	1	6
Total	92	104	89	96	107
Sessions					
originals en català	2 751	6 497	2 378	4 592	4 212
doblades al català	19 798	25 241	25 180	24 755	18 438
subtitulades en català	643	369	229	4	740
Total	23 192	32 107	27 787	29 351	23 390
Espectadors					
originals en català	84 020	145 547	52 376	133 956	105 116

- Drac màgic. <http://www.dracmagic.com/>
- Cinescola d'aulamèdia <http://www.aulamedia.org/>
- Xtec Cinema <http://phobos.xtec.cat/audiovisuals/cinema/>
- Edualter <http://www.edualter.org/index.ca.htm>

En aquest apartat també hem volgut incloure tres més d'àmbit europeu.

- Film education <http://www.filmeducation.org/index.php>
- Le quai des images <http://www3.ac-clermont.fr/cinemaV/>
- Aula de cine <http://www.auladecine.com/>

5.1 Drac màgic

Drac màgic és una entitat que és defineix com un nou espai de cultura audiovisual adreçat a l'ensenyament. El seu lema és "Construint Mirades". Una de les seves tasques és confeccionar programacions didàctiques per a cada un dels cicles educatius per impulsar la formació en llenguatges audiovisuals.

Tanmateix proposa activitats per treballar el llenguatge audiovisual a l'aula que permetran adquirir un vocabulari i un discurs específic entorn la cultura audiovisual.

Para ver esta película, debe
disponer de QuickTime™ y de
un descompresor TIFF (sin comprimir).

captura 26/02/09.

L'objectiu és facilitar un coneixement que permeti desenvolupar una actitud crítica respecte als pensaments i els valors que les imatges transmeten.

A continuació us mostrem el link de la web específic de cinema i ensenyament.

Para ver esta película, debe
disponer de QuickTime™ y de
un descompresor TIFF (sin comprimir).

En aquesta web podeu trobar dossiers didàctics que especifiquem a continuació.

Un cop consultada la base de dades hem constatat que la filmografia²³⁰ que ens interessa pel nostre estudi – diàleg ineticultural - és la següent:

- ALEXANDER NEVSKI
- ALI ZOUA, PRÍNCIPE DE CASABLANCA
- AZUR I ASMAR
- BATALLA DE ARGEL, LA
- BEFORE THE RAIN
- BODAS Y PREJUICIOS
- CAMINO A GUANTÁNAMO
- CARTAS DE ALOU, LAS
- CHAGAS, UN MAL ESCONDIDO
- CHICO DEL CHAABA, EL
- CINÉNAGA, LA
- CHILE: LA MEMORIA OBSTINADA
- CHINA BLUE
- CINCO SEMANAS EN GLOBO
- CÍRCULO, EL
- CIUDAD DE DIOS
- CIUDAD Y LOS PERROS, LA
- COLOR DEL PARAÍSO, EL
- CORONEL NO TIENE QUIEN LE ESCRIBA, EL
- DE MAO A MOZART
- EN EL MUNDO A CADA RATO
- EN TIERRA DE NADIE
- ESPALDA DEL MUNDO, LA
- ESTRATEGIA DEL CARACOL, LA
- FRESA Y CHOCOLATE
- FUEGO
- GANDHI

²³⁰. Mantenim la filmografia en castellà doncs es com apareix a la web. N. de l'a.

CAPÍTOL 5. ELABORACIÓ DE LA FILMOGRAFIA

- GRBAVICA
- HALFAOUINE
- HAVANERA
- INDOCHINA
- JU DOU, LA SEMILLA DEL CRISANTEMO
- KIRIKÚ I LES BRUIXES
- KIRIKÚ I LES BÈSTIES SALVATGES
- KOLYA
- LADRÓN DE BAGDAD, EL
- LEJANO (UZAK)
- LLUVIA NEGRA
- MACHUCA
- MILAGRO DE CANDEAL, EL
- NIÑOS DE RUSIA, LOS
- NIÑOS ROBADOS (IL LADRO DI BAMBINI)
- OLOR DE LA PAPAYA VERDE, EL
- ORIENTE ES ORIENTE
- OSAMA
- PAÍS DEL AGUA, EL
- PAN Y ROSAS
- PEQUEÑO BUDA
- PERRO MONGOL, EL
- PESADILLA DE DARWIN, LA
- PROMISES
- QUIERO SER COMO BECKHAM
- RAN
- SAÏD
- SALAAM BOMBAY
- TE DEL HARÉN DE ARQUIMEDES, EL
- TECHO DEL MUNDO, EL
- TIGRE Y DRAGÓN
- UN VERANO EN LA GOULETTE

- WHALE RIDER
- WEST BEIRUT.

Aquesta filmografia és pot consultar al següent link:

<http://www.dracmagic.com/cat/cinemaen/matdidac.html>.

5.2 Cinescola

Cinescola és una entitat que forma part del col·lectiu aulamèdia que neix amb una clara vocació pràctica on l'educador podrà trobar propostes de reflexió i de treball sobre films que tenen com a valor afegit una clara vocació didàctica, i que poden constituir-se en instruments d'aprenentatge atractius.

Es tractarà d'oferir uns materials que entenem poden ser interessants a classe per aprendre i gaudir del cinema de manera assossegada i serena. Formar espectadors és una de les tasques que semblen, a priori, fonamentals per part de l'escola, però el dia a dia ens demostra que aquestes activitats queden en segon terme massa sovint, ofegades per posicions i programacions massa conservadores i amb poca visió, no ja del futur, sinó de l'entorn que ens envolta.

¡Error! Marcador no definido.

Volem fer que sigui possible veure pel·lícules en tota l'extensió de la paraula. Es tracta de lluitar per trencar amb l'hàbit d'empassar-se pel·lícules sense pensar-les, sense acostar-se tranquil·lament a elles i gaudir de les seves imatges i de les seves propostes visuals, de les seves idees i de les seves advertències. Dignificar, en una paraula, el fet de veure una pel·lícula. Deixar la passivitat, que habitualment s'atribueix a l'espectador i pensar la pel·lícula.

Per altra banda, en el seguit de propostes didàctiques que anirem oferint, al educador podrà trobar films relacionats amb la Literatura, amb la Geografia, amb la Física, amb la Biologia, amb la Història, etc., que poden ser un bon complement per iniciar, per concloure, o per fer més digerible un determinat tema acadèmic.

Pensar les imatges ens pot ajudar a trobar vacunes contra la televisió contaminada que hem de patir, contra la utilització irresponsable de la imatge que avui en dia fan la majoria de canals televisius. Cal convèncer els alumnes que hi ha diverses maneres de col·locar-se davant d'una pel·lícula, i ajudar-los a conèixer l'obra dels cineastes i a destriar el gra de la palla...

A continuació us mostrem el link de la web específic de cinema i ensenyament on trobarem les propostes didàctiques.

¡Error! Marcador no definido.

Un cop consultada la base de dades hem constatat que la filmografia que ens interessa pel nostre estudi – diàleg inetcultural que inclou el concepte Orient- Occident : Mirades Creuades- és la següent:

- Bend it like Beckham (Quiero ser como Beckham).

- Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran.
- Whale Raider
- Cidade de Deus.
- Lakposhta Hâm Parvaz Mikonand. (La tortugas también vuelan).

Aquests dossiers és poden consultar al següent link:

<http://www.cinescola.info/arees.htm>

5.3 Xtec Cinema

La fascinació que el cinema provoca en els infants i els joves, així com el protagonisme que ha jugat i juga en la nostra societat al llarg de més d'un segle d'existència, justifica el fet que el cinema hagi de tenir un paper important en el currículum escolar i esdevingui objecte d'estudi. Antigament els infants construïen el seu imaginari a partir dels relats literaris, avui, en canvi, el cinema i la televisió han agafat el relleu. Parlar de cinema a l'aula és parlar d'allò que interessa realment a l'alumnat és a dir, del món relacionat amb la fabulació, perquè la majoria dels infants són consumidors habituals de relats de ficció. El cinema és un art que es caracteritza per ser interdisciplinari.

¡Error! Marcador no definido.

El cinema, com la literatura i d'altres manifestacions artístiques transmet valors, pautes de conducta, mirades concretes a realitats properes i llunyanes i, per sobre de tot, transmet emocions. Per això es tracta d'un recurs que es pot emprar dins d'un ventall ampli i diversificat de situacions i activitats, que es pot utilitzar tant per interpretar i comprendre millor determinades experiències, com per a relacionar-ho amb continguts de les àrees curriculars. La incorporació del cinema al projecte comunicatiu de cada centre també pot contemplar la sensibilització de les famílies i de la resta de la comunicat educativa. Per entendre el missatge fílmic cal preparar l'alumnat, ensenyar-lo a descobrir i emprar el llenguatge cinematogràfic així com conèixer els referents –literaris, socials, culturals, estètics, sonors...- plasmats en cada pel·lícula. Aquesta aproximació permetrà que l'alumnat pugui gaudir del cinema i al mateix temps desenvolupar el seu sentit crític. Des de XTEC Cinema volem facilitar la tasca del professorat aportant recursos, informacions i aproximacions al món del cinema des d'una perspectiva integradora i interdisciplinària.

¡Error! Marcador no definido.

Un cop consultada la base de dades hem constatat que la filmografia que ens interessa pel nostre estudi – diàleg intercultural que inclou el concepte Orient- Occident : Mirades Creuades- és la següent:

- La Història del camell que plora.
- Els fills de la pluja.
- Generació perduda.
- El color del paradís.
- Ni un menys.
- Estació Central.
- Promeses.
- Whale Rider.
- Las mujeres de verdad.
- Quiero ser como Beckham.
- Buda explotó por vergüenza.

Aquests dossiers es poden consultar al següent link:

http://phobos.xtec.cat/audiovisuales/cinema/?page_id=6

5.4 Edualter

Edualter és una xarxa de recursos sobre educació per la pau, el desenvolupament i la interculturalitat que té una secció dedicada al cinema.

En aquesta secció trobarem una selecció de pel·lícules amb la seva fitxa tècnica i diverses propostes didàctiques per a treballar després d'haver-les vist.

Para ver esta película, debe
disponer de QuickTime™ y de
un descompresor TIFF (sin comprimir).

¡Error! Marcador no definido.

El conjunt de films seleccionats tracten diferents aspectes de la relació entre cultures. Temes com el racisme, la intolerància, la marginació, o la discriminació apareixen concretats en la trama argumental de les diverses pel·lícules.

La seva proposta és oferir unes pautes d'anàlisi per a determinar el sentit de les històries que es relaten i, per tant, valorar la perspectiva que ens ofereixen en relació al tema tractat.

Consideren important realitzar aquesta reflexió a partir del cinema per la seva intervenció en la configuració de les mentalitats. A partir d'un seguit de recursos i estratègies, el cinema actua com a referent silenciós de la nostra experiència i com a tal provoca un "efecte de mirall" al presentar-se com a "reflex" de la realitat de les coses.

Gràcies a la seducció de les imatges assimilem fàcilment com a propis els criteris d'interpretació que suposa sempre qualsevol forma de representació, sobretot en el cas del cinema o d'un determinat tipus de cinema que busca aquesta simbiosi amb l'espectador i l'espectadora. Els mecanismes d'identificació i la sobrevaloració que els propis mecanismes espectaculars donen a les coses mostrades facilita aquesta indiferenciació entre la realitat viscuda i la seva representació.

¡Error! Marcador no definido.

Un cop consultada la base de dades hem constatat que la filmografia que ens interessa pel nostre estudi – diàleg intercultural que inclou el concepte Orient- Occident : Mirades Creuades- és la següent:

CAPÍTOL 5. ELABORACIÓ DE LA FILMOGRAFIA

- Before the rain.
- Cuando sopla el viento.
- La estrategia del caracol.
- West Beirut.
- Las cartas de Alou.
- Hatred (odi).
- Mississipi Masala.
- Saïd.
- Un verano en La Goulettte.
- El círculo.(2000) de Jafar Panahi
- Fresa y Chocolate. (1993) de Tomás Gutierrez Alea y Juan Carlos Tabío.
- Fuego. (1996) de Deep Mehta.
- La boda de Muriel (1994) de P. J. Hogan.
- La boda del monzón (2001) de Mira Nair.
- Las mujeres de verdad tienen curvas (2002) de Patricia Cardoso.
- Quiero ser como Beckam(200) de Gurinder Chandha.
- La guerra del Opio (1986) de Jin Xié.
- Indochina (1992) de Régis Wargnier.
- La batalla de Argel (1965) de Gillo Pontecorvo.
- Desaparecido (1982) de Costa Gavras.
- Un lugar en el mundo. (1992) de Adolfo Aristaráin.
- El último tren (2002), de Diego Arsuaga.
- Diarios de Motocicleta (2004), de Walter Salles.
- Hombres Armados (1996), de John Sayles.
- Ciudadana de Dios (2002), de Fernando Meirelles.
- La vendedora de rosas (1998), de Víctor Gaviria.
- La espalda del mundo (2000), de Javier Corcuera.
- La virgen de los sicarios. (2002), de Barbet Schroeder.
- La ley de Herodes (1999), de Luís Estrada.
- María llena eres de gracia (2004), de Joshua Marston.
- Carandiru (2003), de Héctor Babenco.
- Estación central de Brasil (1998), de Walter Salles.

- Moolaadé de Ousmane Sembene
- Madame Brouette de Moussa Sene Absa
- Radio Favela de Helvécio Ratton
- Las tortugas también vuelan de Bahman Ghobadi
- La toma de Avi Lewis
- El jardinero fiel de Fernando Meirelles
- Paraíso ahora de Hany Abu-Assad
- Habana Blues de Benito Zambrano
- In this world de Michael Winterbottom
- Lejos de André Téchiné

Aquests dossiers es poden consultar al següent link:

<http://www.edualter.org/cinema.htm>

5.5 Film Education

Per a Film Education el cinema és una eina educativa de gran valor. Segons la fundació serveix per introduir als nens a nous conceptes i tanmateix a fer-los reflexionar sobre aspectes d'arreu del món. Creuen en el valor de l'experiència cinematogràfica.

Varen començar als anys 80 quant a la majoria de cases encara s'utilitzava el VCRsi, no existien els e-mails, hi havia quatre canals de televisió i la difusió per satèl·lit encara no estava disponible.

Actualment l'oferta audiovisual s'ha diversificant i és una eina que el professorat ha de saber aprofitar i convenientment aplicar. Però malgrat els progressos tecnològics encara ens passem dues hores davant la pantalla per veure un film.

Al llarg de més de 24 anys han après que el cinema és un recurs vàlid per l'educació i ho volen posar a l'abast de tots el professorat que estigui interessat.

A la web que mostrem a continuació és pot observar tots els recursos on-line que ofereixen. Per nosaltres tenen especial rellevància els materials per treballar el visionat de films i la seva posterior anàlisi.

Un cop consultada la base de dades hem constatat que la filmografia que ens interessa pel nostre estudi – diàleg intercultural que inclou el concepte Orient- Occident : Mirades Creuades- és la següent:

- Hotel Ruanda
- Freedom Writers
- Shooting doogs

Aquests dossiers es poden consultar al següent link:

<http://www.filmeducation.org/resources/filmnotes/>

¡Error! Marcador no definido.

5.6 Le quai des images

Aquesta és una web dedicada a l'educació del Cinema i de l'audiovisual des de les escoles d'infantil a les escoles superiors. La web que està financada pel Ministeri d'Educació Nacional i vol ser un lloc de sensibilització de l'univers artístic de les imatges, molt especialment en els ensenyaments artístics de les arts visuals i també l'aproximació transversal del llenguatge audiovisual.

A l'escola, l'educació de la imatge és plantejada bàsicament com una art plàstica que travessa d'altres disciplines com per exemple. La llengua, la història, la geografia, les ciències socials, les ciències naturals...

Para ver esta película, debe
disponer de QuickTime™ y de
un descompresor TIFF (sin comprimir).

Para ver esta película, debe disponer de QuickTime™ y de un descompresor TIFF (sin comprimir).

Un cop consultada la base de dades hem constatat que la filmografia que ens interessa pel nostre estudi – diàleg inetcultural que inclou el concepte Orient- Occident : Mirades Creuades- és la següent:

- Les contes de la lune vague (Mizogushi 1953)
- Le Vent nous emportera (Kiarostami 2000)
- In the Mood for Love
- Kagemusha Akira Kurosawa
- 2046 (Won Kar Wai 2005)
- Ivre de femmes et de peinture

Para ver esta película, debe
disponer de QuickTime™ y de
un descompresor TIFF (sin comprimir).

¡Error! Marcador no definido.

Aquests dossiers és poden consultar al següent link:

http://www3.acclermont.fr/cinemaV/index.php?option=com_content&task=view&id=151&Itemid=483

5.7 Aula de cine

Aula de cine és una proposta per recolzar l'ús del cinema a les aules.

Com diu Román Gubern²³¹ a la pàgina principal de la web "Es necessària la presència del llenguatge de les imatges dins dels plans d'estudi del sistema educatiu espanyol amb l'objecte d'acabar amb una gravíssima carència cultural".

Aquest col·lectiu vol col·laborar amb activitats de formació pel professorat interessat en el cinema com a recurs didàctic i molt especialment difondre el cinema i introduir la cultura fílmica i de la imatges en els currículums escolars

Un cop consultada la base de dades hem constatat que la filmografia que ens interessa pel nostre estudi - diàleg inetcultural que inclou el concepte Orient- Occident : Mirades Creuades- és la següent:

- En tierra de nadie.
- Kirikú y la bruja.
- Las mujeres de verdad tienen curvas.
- Quiero ser como Beckam

Aquests dossiers és poden consultar al següent link:

<http://www.auladecine.com/filmos.html>

231. Nascut a Barcelona el 8 d'agost de 1934, Román Gubern és des del 1982 catedràtic de comunicació audiovisual a la Facultat de Ciències de la Comunicació de la Universitat Autònoma de Barcelona, de la qual ha estat degà i avui professor emèrit. Objectes predominants del seu interès i estudi han estat la imatge (la història, la funció social, el llenguatge, l'univers), el cinema, la censura, la "iconosfera", l'evolució dels llenguatges comunicatius i les noves tecnologies, entre altres

Para ver esta película, debe
disponer de QuickTime™ y de
un descompresor TIFF (sin comprimir).

¡Error! Marcador no definido.

5.8 Estructura dels materials en general

Els dossiers de treball que aquí hem presentat inclouen –en general– un primer bloc una fitxa tècnica i una sinopsi de la pel·lícula, una presentació general dels objectius a assolir, dels procediments a seguir i de les actituds a potenciar.

En el següent apartat, la guia didàctica, comentem els aspectes més rellevants de la pel·lícula proposada com a marc de referència per aplicar les orientacions anteriors.

Finalment, hi ha una última part on és formulem unes propostes d'activitats generals adreçades al professorat, i elaborem un qüestionari com a fitxa de treball per a l'alumnat.

El criteri general de les propostes –en general– respon a la necessitat de saber interrogar adequadament la pel·lícula per a valorar el tipus d'informació que ens dóna i per a determinar el punt de vista que adopta davant els problemes tractats.

Entenem que la formulació d'aquestes preguntes i per tant, la possible informació que podem extreure com a material d'anàlisi, depèn, en gran part, del grau de coneixement dels mecanismes propis del cinema com a procés de significació i comunicació.

Per aquest motiu, en les orientacions de treball, donem especial rellevància als aspectes figuratius i narratius que s'utilitzen en cada pel·lícula per explicar una història. El que transmeten les imatges és el resultat d'un determinat ús dels signes visuals i sonors que s'organitzen a partir d'una estructura narrativa concreta. La composició dels elements que intervenen en les imatges o la distància de la càmera respecte a les coses representades són els elements que donen significació a les coses que se'ns mostra, de la mateixa manera que l'organització dels diferents plans o seqüències dóna un sentit determinat a la història que es relata. Tots aquests aspectes no són simplement la forma que adopta una història sinó que constitueixen el significat d'aquesta història.

En relació al procés de significació de les imatges també és especialment rellevant tenir en compte que allò present en una pel·lícula és indèstria de allò que no apareix, és a dir que el sentit del que es presenta ha de valorar-se en relació als aspectes silenciats o no mostrats. Analitzar aquesta relació en tota la seva complexitat permet valorar amb més precisió el punt de vista ideològic que adopta una pel·lícula en relació als problemes tractats.

A partir d'aquests criteris generals d'anàlisi podem transformar la passivitat de l'espectador en una activitat crítica que ens permetrà, no solament comprendre millor els temes suggerits per la pel·lícula sinó també augmentar el plaer obtingut com a espectadors i espectadores.

6. Revisió de la bibliografia

Només comentarem la bibliografia que és caracteritzar per recollir fitxes didàctiques per treballar el cinema a l'escola:

6.1 Cine para educar guía de más de 200 películas con valores. Prats, Luis. Barcelona Belacqva cop. 2005

De la selecció de films que realitza només hi ha 8 que s'enmarquen dins dels nostre criteri de cinema perifèric i són:

- El camino a casa. 1999. Xina.
- Dersu Uzala. 1974. Japó. Rússia.
- ¿Dónde queda la casa de mi amigo? Khane-ye Doust Kadijast. 1987. Irán. Abbas Kiarostami.
- En tierra de nadie. No mants land. 2001. Bèlgica/Bòsnia –Herzegovina/Francia./Italia./Eslovenia/ Gran Bretanya.
- Estación central de Brasil. 1998. Brasil/ Francia.
- Gandhi. 1982. Gran Bretaña/EEUU/ India.
- Ni uno menos.Yi je doo bu neng shao. 1999. Xina.
- Vivir. Huozhe. 1994.Xina

6.2 Cine y transversales. Treinta películas para trabajar en el aula. Instituto Pedagógico padres y Maestros. Bilbao 2003

De les 30 fitxes didàctiques que presenten només hi ha una del nostre interès:

- Como agua para chocolate Mèxic, 1992.Alfonso Arau.

6.3 Cinema i educació. El cinema a l'aula de primària i secundària. Alba Ambròs, Ramon Breu

De les quatre tixes didàctiques que proposen només hi ha una del nsotre interès:

- El señor Ibrahim i les flors de l' Alcorà. França, 2004. François Dupeyron.

7. Procés d'elaboració del catàleg de produccions audiovisuals

Arribats a aquest punt, ja tenim prou clar, que efectivament, la nostra necessitat sentida semblava haver de concretar-se per donar resposta a una necessitat real, contemplada per la normativa curricular, però no pas pel material curricular desenvolupat.

Presentem doncs el procés d'elaboració del nostre propi recurs cinematogràfic.

7.1 Selecció dels països i cultures

El primer pas a fer seria el delimitar quines cultures representaríem en aquesta primera elaboració del recurs cinematogràfic. No hem partit del no res, com ja hem demostrat en els primers punts d'aquest capítol, hem trobat material força interessant però la nostra intenció és ampliar-lo i estructurat-lo des d'una altra perspectiva.

Els països que preferentment voldríem obtenir algun film representatiu, van ser, en un primer moment, triats d'acord amb les dades del Departament d'Educació sobre l'alumnat escolartizat a Catalunya de nacionalitat estrangera²³², i que eren, en ordre de major a menor presència: Marroc, Equador, Colòmbia, Argentina, Perú, Romania, Xina, República Dominicana, Gàmbia, Senegal, Bolívia, Uruguai, Xile, Itàlia, Rússia, Brasil, Regne Unit, França, Ucraïna, Veneçuela, Pakistan, Alemanya, Bulgària, Cuba i Filipines²³³. Però no descartem la incorporació d'uns altres països en funció de l'interès de les propostes trobades.

Només afegir que no hem trobat cap film ni de la República Dominicana ni de Gàmbia, però pensem que ja queden suficientment representades pel cinema Cubà i el cinema de l'Àfrica Subsahariana. Com a primer pas, el que hem fet és buscar per la xarxa les entitats oficials culturals . Així hem trobat:

- Casa Amèrica a Catalunya. <http://www.americat.net/>
- Casa Àsia a Catalunya. <http://www.casaasia.cat/>
- Casa Àfrica d'àmbit estatal. <http://www.casafrica.es/>
- Casa Àfrica a Catalunya. <http://www.mondivers.cat/>. Work in progress
- Unescat. Centre Unesco de Catalunya. <http://www.unescocat.org/ct/index.php>

En segons lloc hem consultat les diferents mediateques i/o biblioteques on line utilitzant els següents criteris –cerca avançada-:

- Paraula clau: Pel·lícula cinematogràfica.
- Tipus de material: DVD.
- Idioma. Qualsevol.
- Ordenat per rellevància.

232. Dades extretes de l'annexe nº 2 del Pla per a la Llengua i la Cohesió social (LIC). Nov. 2007

233. No es va realitzar cap cerca específica respecte a la filmografia d'Europa, ja que la investigadora tnia constància de la facilitat de trobar films d'aquest països a través de les xarxes de distribució convencionals.

Voldríem destacar, però, que molt del material aconseguit per aquests canals no va ser utilitzat finalment en l'elaboració del catàleg, en alguns casos perquè no interessava ja d'entrada; bàsicament perquè el seu contingut no tenia un caire educatiu adequat.

Un altra dificultat trobada ha estat que molta de la filmografia trobada no s'ha estrenat comercialment a les pantalles del nostre país. De totes formes hem d'aclarir que els DVD que hem seleccionat es troben disponibles en alguna de les mediateques que més endavant especificarem. Per tant, l'educador només haurà de fer reservar on -line i anar a buscar-ho quan estigui disponible.

Un altre aspecte a ressenyar és que hem volgut mantenir el format, la informació rellevant i l'idioma original de la web d'on hem extret el material.

7.2. Breu descripció de les cinematografies

7.2.1 Cinema llatinoamericana

S'anomena cinema llatinoamericà a l'integrat per les produccions cinematogràfiques dels artistes, productors i tècnics de l'Amèrica Llatina, si bé aquesta classificació és discutible en termes de tradició cinematogràfica. Fins als anys 70 només tres països disposaven d'oferta cinematogràfica. La seva cinematografia és reconeguda en diversos festivals i entitats, com el Festival de Cinema Llatinoamericà de Tolosa, Festival Internacional del Nou Cinema Llatinoamericà de L'Havana o la Fundació del Nou Cinema Llatinoamericà, amb els antecedents històrics dels festivals de Pesaro i sobretot de Viña del Mar el 1967 i 1969.

El cinema llatinoamericà ha patit el problema de l'aïllament econòmic entre els diferents països, fet que ha impedit la creació d'un mercat llatí de cinema. D'aquesta manera, la major part de la seva producció ha depès de la capacitat econòmica de cada país i de la grandària dels seus mercats interns. Des de l'origen del cinema sonor en 1930, fins al 1996, el 89% de la producció total cinematogràfica es va concentrar només en tres països: Argentina, Brasil i Mèxic.

Fins a mitjans del segle XX, el cinema mexicà i en menor mesura l'argentí, van tenir una considerable presència llatinoamericana, amb exponents com Cantinflas o Libertad Lamarque. Però a partir de la dècada del 60 la presència internacional del cinema mexicà i argentí va desaparèixer.

En aquesta dècada sorgeix la noció de "cinema llatinoamericà" com una manifestació artística emparentada, no tant per l'idioma (perquè el paper de Brasil és molt important) com per temàtiques i propostes estètiques emparentades, així com per la perspectiva de construir un mercat de cinema llatinoamericà, integrat per espectadors amb la necessitat de veure's a si mateixos.

L'inici del nou cinema llatinoamericà es va produir amb el Festival del Cinema Llatinoamericà de Pesaro en la dècada del 60, però el moment clau va ser la Trobada de Cinema Llatinoamericà de 1967, que va tenir el seu motor al xilè Aldo França, del Cine Club de Viña del Mar, l'argentí Alfredo Guevara, de l'Institut Cubà d'Art i Indústria Cinematogràfic (ICAIC) i l'argentí Edgardo Pallero.. Va ser la primera vegada que es van reunir homes i dones de cinema de tots els països llatinoamericans.

Per a finals de la dècada dels 60 havia aparegut tota una camada de realitzadors llatinoamericans d'importància, com els brasilers Glauber Rocha i Nelson Pereira dos Santos, els argentins Fernando Solanas i Leonardo Favio, els cubans Tomás Gutiérrez-Aleja i Santiago Álvarez, i els xilens Raúl Ruíz, Miguel Littín i Lautaro Murúa. Este movimiento fue llamado "Nuevo Cine Latinoamericano". Aquest moviment va ser anomenat "Nou Cinema Llatinoamericà".

A la dècada del 70 la majoria dels països llatinoamericans van patir la imposició de sagnants dictadures que virtualment paralitzava la producció cinematogràfica i van obligar a exiliar a centenars d'artistes. El cas més extrem és el de Xile, que durant la llarga dictadura de Pinochet (1973-1989) gairebé no va tenir producció de cinema en relleu, mentre que els cineastes xilens a l'exili van produir 178 pel·lícules.

El Nou Cinema Llatinoamericà es va diferenciar notablement del cinema "nacional" dels anys 1930-1960, per orientar molt més cap al "cinema d'autor" i relativament allunyat dels mecanismes comercials relacionats amb el sistema de "faràndula".

Argentina, Brasil i Mèxic, lideren la producció cinematogràfica, amb l'ingrés d'una considerable cinematografia de Cuba, Colòmbia, Xile, Bolívia, Perú i Veneçuela.

Els festivals i premis de cinema que es realitzen a Amèrica Llatina són els següents:

- Argentina : Premis Còndor de Plata, Festival Internacional de Cinema de Mar del Plata, Festival Internacional de Cinema Independent de Buenos Aires, Festival de Cinema de UNCIPAR de Villa Gesell, Buenos Aires Vermell Sang.
- Brasil: Festival de Cinema de Rio de Janeiro, Festival de Cinema de Grammeen, Mostra Internacional de Cinema de São Paulo.
- Xile: Festival Internacional de Cinema de Valdivia, Festival Internacional de Archivos Fílmicos de Valparaíso, Festival Internacional de Cinema de Viña del Mar.
- Colòmbia: Festival Internacional de Cinema de Cartagena, Festival de Cinema de Bogotá.
- Cuba: Festival Internacional del Nou Cinema Llatinoamericà de L'Havana.
- Espanya (Catalunya): Mostra de Cinema Llatinoamericà de Lleida.
- EUA: 100% Veneçuela.
- França: Festival de Cinema Llatinoamericà de Toulouse.
- Mèxic: Festival Internacional de Cinema Contemporani, Festival Internacional de Cinema de Guadalajara, Festival Internacional de Cinema de Morelia.
- Perú: Festival El Cinema de Lima.

Si bé trobarem en el cinema de les últimes dècades una tradició intermèdia on la memòria es converteix en la denúncia, a la reescriptura de la història oblidada (com vam veure en l'article anterior), també tindrem un gènere «documental» més recent, en l' ampli sentit de la paraula, on es recull el present i el converteix en memòria futura, com són els casos de les pel·lícules colombianes *La venedora de roses* (1998) i *La verge dels sicaris* (2000). Dins del primer grup podríem situar, com a exemples, a *Temps de revenja* (1981), *La història oficial* (1983), *Amanecer Rojo* (1989), *Garage Olimpo* (1999), *Botín de Guerra* (1999) i -una de les millors- *Kamtxatka* (2002). En totes, el discurs és de denúncia contra «la història oficial», contra la història escrita pel poder. La principal motivació d'aquesta reescriptura és política i, en tots els casos, consisteix en una lluita per la recuperació de la memòria, no només aquella memòria enterrada pel poder sinó aquella altra deformada pel mateix (podríem incloure *Jo, la pitjor de totes*, 1990, si no considerem la seva referència al segle XVII).

Tant *La verge dels sicaris* com *La venedora de roses* desafien la tradicional estructura del cinema hollywoodenc i reverteixen el precepte d'art com a mitjà de diversió o de bellesa, l'art com a objecte purament estètic.

Ambdues pel·lícules no només procuren exposar una realitat dramàtica i coneguda per molts, sinó que seran un dia la millor font documental per a aquells que procurin entendre una mica del nostre temps, concretament del present de les societats marginals d'Amèrica Llatina.

Aquí ja no tenim la denúncia amb l'objectiu d'una reescriptura de la història. Ja no es busca «recuperar» una memòria perduda, sinó exposar la tragèdia de l'oblit més punyent i absolut.. Molt menys relació té amb la memòria de la Utopia. No només no es busca assolir la societat perfecta, sinó que ni tan sols es pretén la resistència d'una societat derrotada: un profund i fosc nihilisme, a vegades autocomplaent i destructiu, recorre aquestes propostes cinematogràfiques. Una violenta concordança amb la realitat, la degradació de la vida i de la mort.

Aquí el present contrasta violentament: ens recorda el vell gènere de ciència-ficció catàstrofe, on el món ha sucumbit al caos i la gent -una classe submergida, lluny dels poderosos, com sempre- busca desesperadament sobreviure entre la pitjor misèria i abandonament, entre la violència i l'alineació. La venedora de roses ens diu que aquest futur ja va arribar, que el caos és ara, que el món ja s'ha perdut.

La destrucció, la decadència -moral i material- conviuen en un basural amb elements de la modernitat, amb símbols d'un llunyà món desenvolupat, amb el record fragmentat d'objectes que alguna vegada van ser útils, que alguna vegada van formar part d'un ordre ple de memòria. Només que aquí, a diferència de Hollywood, no hi ha promeses de redempció, no hi ha herois organitzant la resistència, covant la rebel·lió. No hi ha esperança, sinó la mort. La mort per assolir l'alliberament virginal; la mort infantil -com de fet succeeix a la pel·lícula i amb la petita i ocasional actriu a la vida real -per tornar als braços de la mare.

Per als personatges de La venedora de Roses, els símbols -la memòria col·lectiva- han perdut el seu significat; el text, la seva memòria.. El fet de la "pèrdua de la memòria col·lectiva», està accentuada no només per les drogues que tot ho esborren, sinó també per l'edat dels seus protagonistes principals i per la pobresa del llenguatge que és, en suma, memòria col·lectiva i que, en aquest cas, ha deixat de comunicar o només comunica sons guturals, propis d'un ésser humà que gairebé ha deixat de ser-ho.

No hi ha ficció, en el sentit tradicional del terme; els actors no són professionals i el seu paper és representar-se a si mateixos. Ja no es tracta del neorealisme nascut dels barris pobres d'Itàlia i de l'Amèrica Llatina: és cru hiperrealisme, deixalles humans, suposadament vius encara, excretats a les clavegueres de la ciutat moderna. Una interessant versió el tema central també és la desmemòria i l'alienació del món post modern, però referida a la classe empresarial, podem veure a la també excel·lent El fill de la núvia (2001).

7.2.2 Cinema africà

El desenvolupament del cinema com a indústria i com a mitjà d'expressió a l'extensa zona excolonial o colonial africana varia segons els països colonitzadors de cada àrea. Així, a les colònies i als països independents amb domini polític blanc i règim discriminatori, no hi ha cinema autòcton. A l'Àfrica de llengua francesa, destaca la producció senegalesa, la més rica. Entre els seus autors, el novel·lista i realitzador Ousmane Sembéné ha fet arribar la seva obra cinematogràfica als públics europeus i als festivals internacionals. Els seus films (La noir de..., 1966; Le mandat, 1968; Emitai, 1971; Xala, 1974, i Ceddo, 1977) són exemples vàlids de cinema popular. Des del prestigi que li atorga haver treballat sota les ordres de Truffaut o Tavernier, el director senegalès Moussa Touré fa anys que lluita per normalitzar cinematogràficament el seu país. Sempre amb els ulls ben oberts al que l'envolta, passeja a la recerca d'elements de la realitat que pugui reflectir en el cinema.

Com la immigració, a la qual dedica un documental que està gravant aquests dies a Sant Feliu de Codines, en què posa cara a cara immigrants de Mali i els catalans del poble, dues comunitats que estan lluny de viure en harmonia. Touré lamenta que ningú es mirés a la cara i l'existència de dos mons, ells i els catalans, i que cadascú faci la seva vida.

"Cara a cara" serà la primera coproducció entre el Senegal i Catalunya, un encàrrec que sorgeix de la mateixa Mostra de Cinema Africà, que arriba a la desena edició i on, un any més, Moussa Touré porta el seu últim treball. Un documental que aborda el tema de la poligàmia de forma seriosa, però també amb tocs d'humor, acompanyant el dia a dia del protagonista, que viu conjuntament amb les seves cinc dones i 25 fills.

A més cal remarcar directors com Mahama Trahoré (Njangaan, 1975) i Safi Faye (Lettre paysanne, 1975, i Fad'Jal, 1979). D'entre els països exbritànics, a Nigèria es destaca Mustafa Alassane (F.V.V.A., 1972, i Toula, 1974). Al Camerun cal esmentar Jean Pierre Dikongue Pipa (Muna Moto, 1975, i Le prix de la liberté, 1979). A Etiòpia sobresurt la filmografia de Haile Gerima (Mir sost shi amit, 1975).

A Mauritània es destaquen Abid Med Hondo (Soleil O, 1970) i Sidney Sokhona (Nationalité: émigré, 1972-75). L'Àfrica anglòfona, més endarrerida, ha mantingut la seva dependència colonial i solament po-

den ésser remarcades algunes produccions anònimes (Last grove in Dimbaza, 1974) sobre l'apartheid a la República de Sud-àfrica. El 1982 els cineastes africans redactaren el Manifest de Niamey, en el qual reivindicaven la consolidació i la promoció de la indústria cinematogràfica africana, més enllà de la producció purament artesanal que fins aleshores dominava a tot el continent. Els diversos estats respongueren diversament a aquestes demandes: Algèria, Tunísia i Egipte, amb autors com Yousef Chahine (A-dieu Bonaparte, 1985), Salah Abou Seif amb El bedeya ('El principi', 1986), o Ferid Bughedhir (Halfahouine, 1990, premiat a la Mostra de València), mostren un desenvolupament considerable.

A l'Àfrica negra, per la seva banda, la producció continua tenint un caràcter esporàdic. En l'àrea francòfona, destaquen els noms de Idrissa Ouedraogo, de Burkina, el qual, després de Yaaba ('L'àvia', 1988), obtingué el premi del Jurat de Canes del 1990 amb Tilai, Gaston Kaboré —també de Burkina—, amb Wend Kuuni ('El do de Déu'), la guineana Flora Gomes — Mortu Negra, Les yeux bleus de Yonta (1992)—, i el nigerí Mahamane Bakabé (Si les cavaliers...). De Mali cal esmentar S. Cissé, premiat a Canes per Yeleen ('La llum', 1987) i C. Oumar Cissoko amb Finzan (1989). El Senegal compta amb O. Sembene i T. Fathy, guardonats a Venècia amb Camp de Thiaroye (1987), i J. Ramaka Gay, realitzador de Nit... Ndox ('L'home és aigua', 1989). Sud-àfrica s'ha convertit en un dels països africans cinematogràficament més actius, amb una indústria que en pocs anys ha sorgit gairebé del no-res, gràcies en bona mesura als diners que rep acollint rodatges estrangers i a l'ajut de la televisió.

Hi destaquen directors com Darrell James Roodt (Yesterday, 2004), Zola Maseko (Drum, 2004) i Ramadan Suleman (Lettre d'amour zoulou, 2004). Altres països depenen de l'activitat d'algunes personalitats, com el director senegalès Ousmane Sembene, que amb Mooladé (2004) denunciava l'ablació femenina. També procedent del Senegal transcendeix les fronteres del continent L'extraordinaire destin de Madame Brouette (2002), de Moussa Sene Absa, mentre que Burkina Faso ha conegut l'aparició d'una nova generació de cineastes, com Fanta Régina Macro (La nuit de la vérité, 2004). Per la seva banda, Nigèria és el centre d'un fenomen de grans dimensions: l'espectacular quantitat de produccions modestes destinades al consum intern en format videogràfic (1 400 l'any 2004). Pel que fa al Magrib, el Marroc ha donat símptomes d'una certa puixança, amb pel·lícules com Ali Zaoua, prince de la rue (2000), de N.Ayouch; Face à face (2003), d'A.Lagtâa; Tarfaya (2004), de D.Aouled-Syad, i Le grand voyage (2004), d'I.Ferroukhi. Algèria ha vist néixer el Centre Nacional del Cinema i de l'Audiovisual per relançar l'activitat cinematogràfica. Algun títol aïllat d'aquesta procedència ha aconseguit un cert ressò, com Viva Laldjérie (2004), de N.Moknèche. I a Egipte triomfen sobretot les comèdies localistes, i tenen menys èxit títols ben acollits per la crítica com La porte su soleil (2004), de Y.Nasrallah. Youssef Chahine, el realitzador més prestigiós del país, ha seguit treballant regularment (Skoot hansawwar, 2001, i Alexandrie... New York, 2004).

7.2.3 Cinema àrab²³⁴.

El cinema àrab ha tingut, des dels seus inicis, un doble vessant: com a producció d'espectacles a l'estil d'Hollywood, d'una banda, i com a descripció de la realitat i difusió de la cultura pròpia, per un altre. Aquest dilema continua sent un tema de candent actualitat.

La tradició oral heretada dels nostres avantpassats i la prohibició de l'islam de les representacions artístiques han jugat un paper, certament, en les dificultats conscients i inconscients que viuen el cineasta i el creador en general al nostre món.

El cinema àrab va néixer a començaments del segle xx, i des d'un primer moment van sorgir dues escoles diferenciades. La primera estava a Egipte, personificada en Talâat Harb, que, després de tornar dels Estats Units, va comprendre que el cinema era una activitat econòmica i industrial i, paral·lelament a la seva tasca de creació d'estudis, va fundar un banc per finançar les seves activitats. D'aquesta manera va néixer, durant la primera meitat del segle, un cinema que ens recorda al d'Hollywood d'aquella mateixa època: grans frescs romàntics, pel·lícules d'aventures i, sobretot, comèdies musicals en les quals participaven cantants d'una generació d'un talent indiscutible en el món àrab.

234. Ahmed Baha Eddine Attia. Productor, Túnez

La segona escola del cinema àrab va tenir, indubtablement, un mestre que, malgrat els seus intents al terreny de les pel·lícules de ficció, amb obres com Zohra i Aïn el Ghazal (La filla de Cartago), es va dedicar fonamentalment a la descripció de la realitat i ens va llegar una excepcional herència documental. Es tracta d'Albert Samama Chikli, un jueu de Tunísia. Aquesta distinció entre el Mashrek i el Magreb, malgrat algunes excepcions notables, continua vigent encara en l'actualitat.

L'espectacle del cinema a les sales va néixer a les grans ciutats àrabs gairebé mentre ho va fer a Europa i a Sud-Amèrica. En un primer moment, com tot fenomen que desperta curiositat, a imatge i semblança del circ o de les companyies de trobadors, es va consolidar com un art popular de distracció i, sovint, com un instrument per afirmar la pròpia identitat davant de les potències colonials, fins al punt que les esmentades potències es van veure en l'obligació de fer versions àrabs d'alguna de les seves pel·lícules (El lladre de Bagdad, El boig de Kairuán...).

Anar a veure una pel·lícula egípcia parlada en àrab constituïa per a la població dels països àrabs un acte de fe i una immersió en la seva cultura i la seva llengua, per més que les pel·lícules que s'exhibissin no tinguessin el menor interès per retratar problemes socials o la realitat.

En les albors de les independències, van arribar noves generacions de cineastes amb continguts i formes d'expressió que van modificar profundament el paisatge amorós i musical, romàntic i poc estètic del cinema àrab. La realitat del fallah (camperol) en La terra de Chahine, els rostres dels ferroviaris de l'estació central, retratats pel mateix Chahine, les tribulacions dels palestins en Las víctimes de Taoufik Salah, la glorificació de la lluita anticolonial a les pel·lícules dels algerians Ahmed Rachedi i Mohamed Lakhdar Hamina, com a El opi i el bastó, Los anys de calius i El vent en els límits, la generositat i la sensibilitat envers els artesans locals i la lluita contra la discriminació del marroquí Souheil Ben Barka a les seves pel·lícules Las mil i una mans i Amok, la sensibilitat cap a la realitat quotidiana dels cineastes tunisencs Nejia Ben Mabrouk en El rastre, de Mahmoud Ben Mahmoud en Travessies, d'Abdelatif Ben Ammar a Sejnane i de Nouri Bouzid en El home de cendra i Los sabates d'or, van obrir una nova via per al cinema àrab.

És evident que les múltiples dificultats que travessava el món àrab, les successives guerres amb Israel, la militarització del poder com a conseqüència de la guerra, el naixement de noves doctrines polítiques que postulaven una unitat àrab artificial en un món que només comparteix la llengua, les diferències en la tradicions entre la zona oriental i l'occidental del món àrab, entre els països del Golf i els del Magreb, la lluita sorda i despietada entre modernitat i conservadorisme, l'aïllament deliberat de part de la societat àrab com a reacció defensiva contra la seva pròpia herència o l'aparició dels extremismes i dels poders dictatorials, van portar sovint els cineastes àrabs a ocupar-se d'altres continguts.

No hi ha dubte que tots aquests factors van tenir una certa influència. Tanmateix, per sobre de l'espatlla de la generació anteriorment esmentada ha anat sortint el cap un nou grup de cineastes preocupats per la fractura social, per les dificultats en les relacions personals, entre els ciutadans i el poder. Tot això ha donat a llum un cinema transgressor, sovint impertinent, maltractat per la censura però proper al públic, un cinema que ha gosat abordar tabús com la sexualitat, els matrimonis mixtos, les prohibicions socials, la virginitat... El dilema a què s'enfronta aquest nou cinema es mou entre la preocupació social i la consciència ciutadana dels cineastes, per una part, i la voluntat de fer un cinema atractiu i amb un element necessari de distracció, per l'altra.

S'han adoptat diverses solucions: buscar la manera de descriure la realitat i prendre en consideració les dificultats de la nostra societat ha portat alguns directors a acollir-se a orientacions "miserabilistes", sovint allunyades de les expectatives del públic i de la crítica. En altres ocasions, la imatge que projecta sobre nosaltres Occident ha estat presa al peu de la lletra per determinats creadors, donant origen així a un filó neoorientalista que s'ha guanyat el favor de la crítica, encara que és vist amb menyspreu pel públic local i l'europeu. Gràcies a les noves tecnologies, la societat àrab s'enfronta en l'actualitat a una realitat polièdrica. D'una banda, veu per parabòlica interposada les pel·lícules d'Hollywood com si d'un lluent aparador d'Occident es tractés, on imperen l'opulència i el consumisme; d'aquesta imatge d'un tipus famolenc que observa a través d'un aparador blindat un apetitós entrepà que mai no podrà aconseguir neix la poderosa temptació de la immigració clandestina, malgrat la qualitat de vida i de la solidaritat familiar que imperen al món àrab. L'alternativa a aquesta temptació és tancar-se en un mateix, actitud esperonada per l'esplendor del passat arabmusulmà, el paradís promès després de la vida terrenal i, finalment, per la imatge del màrtir que s'immola als ulls de Déu. D'allà sorgeixen l'integrisme i la violència.

En aquesta selva omplerta de trampes, el creador àrab es troba desarrelat. Davant de si no té sinó uns mitjans de comunicació sotmesos als poders i víctimes d'una ressaca perenne, televisions nacionals que canten els èxits de les polítiques en curs o que repeteixen dia sí, dia, també que tot va bé, que som els millors i que tenim els millors dirigents del món i els més clarividents.

Una realitat bé diferent, llevat d'els ulls dels nostres cineastes, per a qui l'espectacle quotidià es combina amb vexacions, humiliacions, misèria i intimidacions. Si busquen un visat a una ambaixada occidental o àrab, sempre els falta un paper, una atestat necessària; sempre les mateixes respostes negatives o evasives. Comprovacions de documents, la laboriosa recerca d'una ocupació|ús... En ocasions, fins i tot alguna cosa tan senzilla com la compra d'una pastilla de sabó comporta problemes.

Per dur a terme els seus projectes, el cineasta es veu obligat a captar ajuts i subvencions, condicionades per visions i lectures dels seus projectes que el desorienten i que, sovint, l'aparten de la seva pròpia lectura de la realitat. Els fracassos al seu propi mercat i l'estretor del mateix fan que la seva relació amb el públic sigui una mica frustrant. Amb l'excepció d'Egipte, una pel·lícula d'èxit als nostres països amb prou feines recuperarà el 10% de la inversió. Moltes pel·lícules àrabs s'han rodat i es continuen rodant gràcies a la generositat francesa i europea.

Tot això es veu, en ocasions, com una voluntat d'immisquir-se en els continguts dels films, i en més d'una ocasió s'ha considerat els cineastes com els cavalls de Troia d'Occident al món àrab. És necessari que augmenti la cautela dels creadors, però és innegable que el suport brindat per França i per Europa per a la producció àrab i del Sud no és només un fenomen que neix de la generositat, sinó el fruit d'una estratègia ben dissenyada de defensa de la identitat europea, concebut com una aliança amb els creadors de tot el món, per tal d'oferir al públic una autèntica diversitat cinematogràfica.

El cinema que s'ocupa de la identitat, ja sigui de ficció o documental, és una necessitat per a les societats àrabs: confirmar-la, parlar lliurement de les ferides de la societat, superar els tabús i conquerir un major grau de llibertat d'expressió han de ser els objectius dels creadors de la nostra regió. D'aquesta manera aconseguiran que les seves obres s'aproximin al públic i es diferenciïn d'altres mitjans de comunicació locals, i per un altre, donaran una imatge més real de les nostres societats a Occident.

Tot això pot servir per evitar els malentesos i les imatges deformades que ofereixen els mitjans de comunicació occidentals. L'home arabmusulmà no és un terrorista en potència, ni un fonamentalista barbut, sinó un ésser humà com qualsevol altre, que té problemes, que lluita cada dia per viure i sobreviure.

S'enfronta a un poder que revesteix múltiples formes, a les seves pròpies ambicions, a les seves desil·lusions i als seus somnis. Quan es va estrenar Halfaouine a França, al setembre de 1990, quan s'estava preparant la guerra del Golf, després de l'ocupació de Kuwait, un periodista de Li Nouvel Observateur va dir: «No creïem que Tunis estigués tan prop de París, ni que Halfaouine fos un barri de França.» És a dir, que es tracta d'una pel·lícula impregnada d'humanitat.

És cert que el cinema que explora els terrenys de la identitat podria ser demagògic i un gran engany. L'exemple típic és el rotund èxit de públic que ha collit aquest any una pel·lícula egípcia, a les portes de la segona guerra del Golf (una pel·lícula que parlava d'un heroi que defensava el seu país de les maquinacions d'un grup que volia desestabilitzar el poder). Aquest èxit representa, en ocasions, l'altra cara de la moneda. Les cadenes de televisió àrabs, amb l'excepció del-Jazira, no es plantegen produir o ajudar a un tipus de cinema que retrati la realitat. Els únics documentals que veiem en la pantalla són els documentals d'animals, relacionats amb la naturalesa o reportatges que commemoren esdeveniments o personatges que han marcat la nostra història contemporània o la nostra actualitat. El documental hauria de, no obstant això, ocupar un lloc més important en els mitjans de comunicació. Llevat de els directors egipcis, la impressió que transmeten els nostres cineastes és que no mantenen cap contacte amb el mercat local o internacional, i que s'acontenten amb buscar el finançament per a una pel·lícula, per a realitzar-la i passejar-la per festivals més o menys interessants del món. Els cineastes àrabs tenen l'obligació de parlar, sense censura i amb sinceritat, de la percepció que tenen de la societat i del món que els envolta. És fonamental que els nostres creadors cobrin consciència que el cinema és un espectacle popular i que és necessari que les pel·lícules surtin dels guetos dels festivals i vagin a la trobada del públic, tant des de la gran pantalla com des de la petita pantalla del mercat nacional i internacional. Els cineastes àrabs no tenen necessitat, per a arribar al públic, de ser aleccionados pel poder, ni de reproduir una imatge orientalista i deletèrea per a complaure a Occident. Tenen l'obligació de parlar, sense censura i amb sinceritat, de la percepció que tenen de la societat i del món que els envolta. La sinceritat i la credibilitat, i fins i tot la impertinència, són les bases per a collir l'èxit no només entre el públic local, sinó

també a Occident L'emoció de la condició humana és la clau essencial del seu paper d'avantguarda davant la societat i davant el públic.

7.2.4 Cinema de l'Est

La presència de films dels països de l'est d'Europa, de nord a sud, en les pantalles espanyoles des dels inicis del cinematògraf és un tema que per abordar-lo amb fonament i seriosament requeria una recerca veritablement titànica, colossal.

Amb tot, hi ha un període que nosaltres considerem la mar d'interessant i important, en què gràcies a unes circumstàncies especials es pogueren veure una bona quantitat, una estimable mostra de films de l'est europeu veritablement notable. Ens referim, molt en concret, a cinema en versió original subtitulat en castellà que els anys seixanta i setanta es distribuï gràcies primer a la xarxa de cineclubs i més endavant a través de les sales qualificades d'art i assaig o especials. Eren dos circuits minoritaris, és clar, però gràcies als quals s'estrenaren força títols de gran categoria, selectes, de primeres figures de la cinematografia no només d'Europa, també mundial.

El conjunt de països del centre i d'est d'Europa que molt aviat serien coneguts com "socialistes", sota l'ègida triomfal de l'URSS, tenen en comú el seu renaixement després dels desastres de la Segona Guerra Mundial, en la qual van participar sota estatuts molt diferents: com|com a països aliats de l'Eix derrotat (cas d'Hongria o Romania), com països ocupats (cas de Txecoslovàquia, Polònia, Bulgària, Iugoslàvia o Albània) o fins i tot com|com a directes perdedors (cas de la R.D.A.). Aquest renaixement no solament significava una nova etapa independent, sinó que es va associar amb promptitud a noves formes de l'estat, seguint el model soviètic (o si més no el socialista en els casos de Iugoslàvia i Albània). Inevitablement, aquest renaixement nacional arriba també a l'àmbit cinematogràfic, per la qual cosa en alguna mesura després de la guerra sorgeixen diverses noves cinematografies. Tanmateix, aquestes ho fan hipotecades per les formes del "realisme socialista" importat de l'URSS, el país que controla gairebé tot el centre i est europeu després dels acords de Yalta. Serà uns quants anys després, ja en la dècada dels cinquanta, quan comencen a emergir certes dissidències o ruptures respecte al model cinematogràfic oficial que seran la llavor de la qual cosa ara podem homologar com a "nous cinemes" dels països de l'est.

I per això en alguna mesura la primera generació del "nou cinema polonès" pot remuntar-se a mitjans dels anys cinquanta, bastant abans de l'esclat del Free-Cinema (en una de les sessions de la qual ja van ser projectats alguns films renovadors procedents de Polònia) i la Nouvelle Vague; que després del començament de la desestalinització el 1956 es produï el que llavors es va dir el cinema "del desglaç" a l'URSS; o que alguns exponents del futur "nou cinema" hongarès o txec comencessin la seva etapa a finals de la dècada. Evidentment aquest cinema -i aquests cineastes i films- resulta innovador des de diverses perspectives: té en comú amb els "nous cinemes" occidentals el caràcter generacional, la importància de les escoles de cinema com a punt de partida (i amb elles de la pràctica del curtmetratge com a arrencada|engegada), la renovació tant de les persones i estructures de la indústria cinematogràfica com dels temes i enfocaments de les pel·lícules, etc. En aquest sentit no cap dubte que l'obra dels Wajda, Munk i després Tarkovski, Jancso, Szabo, Nemec, Forman, Makavejev o Pintilie pot homologar-se perfectament sota l'epígraf dels "nous cinemes".

Però també cal entendre sota quines estructures es desenvolupa aquesta renovació, ja que tant el context soci-polític sota el qual es desplega com les condicions industrials que l'emparen difereixen sensiblement dels "nous cinemes" occidentals. La subjecció als diversos règims totalitaris que, amb els diferents matisos que separen l'URSS i Iugoslàvia o Albània, imperen en aquests països implica uns límits a la llibertat d'expressió, una censura i unes consignes procedents de l'administració estatal que només podrien equiparar-se als escassos "nous cinemes" occidentals subjectes a règims no democràtics (cas d'Espanya i Portugal).

D'altra banda, el caràcter de les indústries estatalitzades -encara amb sensibles diferències en les seves formes de funcionament intern- com a única via d'accés a la producció cinematogràfica introdueix, també, una sensible diferència respecte a les formes de producció (i fins i tot autoproducció en alguns casos) dels nous cineastes occidentals. Tot això repercuteix en què el desenvolupament dels "nous cinemes" en aquests països situats en l'altre costat del que va venir en anomenar-se el "teló d'acer" fos més lent,

problemàtic, dispar segons les dinàmiques polítiques de cada país, etc. I també que l'ampli espai de temps que comprèn aquesta experiència innovadora -pràcticament vint anys- impliqui la successió de diverses promocions de cineastes renovadors, tal com il·lustra l'exemple polonès, on a la generació de Wajda, Munk, Has o Kawalerowicz, succeirà la de Polanski i Skolimowski i després encara les de Zanussi, Zulawski, Borowczyk o fins i tot Kieslowski.

Les concretes circumstàncies polítiques sota les quals s'espavilen els "nous cinemes" de l'Est (encara que més ajustat resulta parlar del Centre i Est d'Europa) s'eclipsa amb l'arribada a la secretaria del PCUS de Leonidas Breznev i el canvi de rumb polític. I per això a diferència del cas occidental, va resultar molt més difícil la sortida personal per als participants dels diversos moviments. O en tot cas, aquesta sortida va haver de prendre la forma de l'exili, de forma més o menys traumàtica: Polanski, Skolimowski, Zulawski, Borowczyk, Forman, Passer, Szabo, Makavejev, Pintilie, Mijalkov-Konchalovski, Iosseliani o Tarkovski seran altres gols|punts exemples, fins i tot amb les seves diferències entre si, d'aquest exili forçós que no sempre pot confondre's amb una emigració laboral.

El repte de qualsevol aproximació a aquests "nous cinemes" és la capacitat de remarcar els trets comuns, les tòniques dominants, els temes recurrents, etc. que permeten parlar en conjunt d'aquestes diverses cinematografies. Però també de marcar algunes singularitats, tant nacionals com individuals, en la mesura que no entendre aquests "nous cinemes" com un conjunt de poètiques variades significaria desmentir la condició "moderna" del nou cinema. Sens dubte que la diversitat de tradicions culturals, històriques, religioses, ètniques, lingüístiques, etc. que diferencien a Polònia de Txecoslovàquia, a l'URSS de Iugoslàvia o a la RDA d'Hongria tenen el seu pes en els plantejaments cinematogràfics. I en aquest sentit no es pot tampoc desdenyar els valors, les aportacions individuals de cada cineasta; les que permeten distingir amb claredat les poètiques de Wajda i Forman, de Jancso i Skolimowski, de Makavejev i Tarkovski, capaços d'altra banda d'establir les correspondències degudes amb els grans cineastes de la modernitat occidental.

En definitiva, aquestes són les exigències sota les quals s'ha de plantejar una aproximació al qual comunament hem cridat "nou cinema" dels països de l'Est, d'altra banda bastant malament conegut a Espanya, ja que només una ínfima part de les seves pel·lícules van ser distribuïdes al nostre país -i moltes d'elles sota la minoritària empara de l'"art i assaig" com hem citat anteriorment -, encara que l'esforçada tasca del cineclubismo va pal·liar en bona part aquest desconeixement.

Els Nous Cinemes adopten una forma particular en cadascun dels països de l'Est, desenvolupant-se en funció de les pautes culturals, tradicionals i religioses pròpies de cada lloc. És obvi que el cinema pintoresc que aborda tradicions rurals de la zona asiàtica de Sergei Paradjanov serà molt diferent a les simfonies visuals urbanes de, per exemple, un polonès com Skolimowski, o un xec que retrata les influències del rock'n roll en la Praga dels cinquanta com Milos Forman en la segona part de la seva Konkurs [Concurs, 1963]. De fet, els Nous Cinemes trenquen en gran mesura amb la varietat de pautes cinematogràfiques unificadores de l'àmbit d'Europa de l'Est i no només obren el camí al desenvolupament de les diferències entre les cinematografies nacionals dels estats marxistes, sinó que també fomenten les diferències estilístiques individuals entre els creadors procedents d'un mateix país. El desplegament del realisme socialista pels països del Pacte de Varsòvia té com a conseqüència una diversificació estilística d'aquest moviment, deguda al necessari ajustament de les seves regles a la tradició fílmica i la particularitat històrica de cada nació. El naixement dels Nous Cinemes va fer molt més, convertint les cinematografies de l'Est en universos de múltiples recerques de formes expressives. Si es volen trobar els elements que unifiquen la diversitat dels llenguatges fílmics de l'Est europeu durant els seixanta i setanta podria al·ludir-se a la tradició comuna de la modernitat cinematogràfica, compartida en tot el territori del Vell Continent. Alhora, també podria dir-se que els Nous Cinemes de l'Est tenen una font de desenvolupament comú: neixen dintre del mateix marc d'oposició estètica al realisme socialista. Les formes en les quals es manifesta la lluita per una nova integritat estilística i política també són molt variades: cada pel·lícula del nou cinema inventa de fet un llenguatge particular, per a invertir i desafiar les pautes que durant diverses dècades van dominar les pantalles cinematogràfiques de l'Est europeu.

Els Nous Cinemes de l'Est solen tractar el tema de la guerra enfocant més aviat els|destins marginalitzats i individuals, incloent de vegades el to còmic, com el mateix Menzel, i intentant mostrar la vida quotidiana durant els conflictes amb els feixistes, i no tant els assoliments i èxits heroics dels lluitadors. Per allà és on aquests films entraven en un possible xoc amb la censura: la vida quotidiana durant la guerra aportava situacions en les quals no sempre quedava ben clar qui era "el bo" i qui "el dolent"; a més, sorgien situacions plenes de possibles ambigüitats i dubtes morals. Alguns autors fins i tot xocaven oberta-

ment amb els tabús de la versió històrica oficial, segons la qual els comunistes no podien cometre cap error moral a l'hora d'instaurar el seu poder mentre vencien els feixistes, ni tampoc després. (...)

Pel·lícules com *Los amors d'una rossa* (*Lasky jedne plavovlasky*, Milos Forman, 1965) o *La tragèdia d'una empleada de telèfons* (*Ljubavni slucaj ili tragedija sluzbenice P.T.T.*, 1967), de Dusan Makavejev, també desafien les pautes del realisme social, ja que, en lloc de retratar una joventut dedicada al partit i al creixement personal heroic, representen els problemes amorosos i socials dels protagonistes i com acaben influïent, no sempre positivament, en les seves vides. Des del punt de vista del tractament dels personatges femenins en el cinema de l'Est, les dues pel·lícules citades també poden considerar-se contraposades a films com *Sola*, de Kozintsev i Trauberg, ja que, en lloc d'intentar superar els problemes col·lectius i contribuir al desenvolupament de la societat comunista per mitjà d'un enorme esforç personal, representen les dones que no estan contentes amb la seva baixa posició social, expressen obertament la seva sexualitat i hi està insatisfetes amb la seva vida amorosa. Les seves destinacions i destins són més el reflex del caos i el malestar general que de l'equilibri social comunista.

Descartant el concepte maniqueu del cinema clàssic i deixant obertes diferents possibilitats de lectura dels seus texts fílmics, aquests autors es troben en una posició difícil davant la censura marxista: s'exposen al perill de ser acusats de culpar el sistema comunista del malestar dels seus protagonistes, o bé de fomentar idees nihilistes o simplement pessimistes. D'allà també que, als propis països de l'Est, als *Nous Cinemes* se'ls denominava moltes vegades "*Cinemes Negres*", pel costum d'enfocar els aspectes grisos i desagradables de la quotidianitat. (...).

A part d'invertir els motius dominants i les pautes narratives de les pel·lícules del realisme socialista, els autors dels *Nous Cinemes* també posen un accent important en l'aspecte formal dels seus films, ja que aquests sempre havien estat rigorosament controlats per la censura durant el període clàssic i havien donat lloc a la prohibició de projectar les pel·lícules avantguardistes dels anys vint. Les pel·lícules d'Eisenstein, Vertov, Dovjenco, Kuleshov i d'altres, després dels canvis introduïts per Krushev, van ser àmpliament distribuïdes. També es reivindicaven als llibres d'aprenentatge cinematogràfic, especialment en les escoles com la VGIK (Moscou), la FAMU (Praga), Lodz (Lodz) i FDU (Belgrad), on es van concebre les idees del cinema modern. Les pel·lícules d'Eisenstein van ser per als de l'Est el que les obres de Griffith per als estudiants de cinema a Occident.

L'exemple de l'ús creatiu de l'aspecte formal cinematogràfic que es cita més freqüentment és el film *Les margarides* (*Sedmikrasky*, 1966), de l'autora txeca Vora Chytilova, on s'experimenta amb el color, el muntatge, l'ús de l'escenografia i el vestuari. L'estètica del collage narratiu també es troba a les pel·lícules de Makavejev, que combina el documental amb el ficció i, cas de Wilhelm Reich: els misteris de l'organisme, o bé en el cinema de Skolimowski, compost de vegades sense trama, una simple successió d'imatges de paisatges i efectes fotogràfics. En el seu Concurs, Forman també qüestiona les fronteres entre el documental i la ficció.

7.2.5 Cinema asiàtic

Parlem de cinema asiàtic quan els films han estat produïts al continent Asiàtic. Tanmateix, s'utilitza per referir-se al cinema d'Orient, o del Sud-est i del Sud d'Àsia. A vegades *West Asians* també és consideren films d'Orient Mitjà, encara que no són classificats com a cinema asiàtic, encara que l'Iran i l'Afganistan són sovint inclosos. L'Àsia del Nord està dominada per la Rússia Siberina, i és considerada cinema europeu. Àsia central s'agrupa normalment amb l'Orient Mitjà.

El cinema asiàtic oriental és caracteritzat pel cinema del Japó, la Xina, Hong Kong, Taiwan i Corea, incloent-hi la indústria d'anime japonesa i pel·lícules d'acció d'arts marciais de Hong Kong. El cinema asiàtic del sud és caracteritzat pel cinema de Tailàndia i d'altres països asiàtics Orientals del Sud. El cinema asiàtic central i del sud del Caucas està format per l'Iran i Tadjikistan. El cinema asiàtic occidental està format per cinema Turc i cinema d'Israel. El cinema asiàtic sud és caracteritzat pel Cinema de l'Índia, especialment Bollywood, el més gran del món en termes d'entrades i/o tiquets venuts i pel·lícules produïdes.

El cinema asiàtic oriental és un terme utilitzat per referir-se a la indústria del cinema i de les pel·lícules produïdes dins i/o per nadius d'East Asia.

Les indústries de pel·lícules més significatives de cinema asiàtic Oriental són: Xina, Hong Kong i el Japó, i les indústries en creixement són: Taiwan, Corea del Nord i Corea del Sud. Per definició el terme també inclou qualsevol producció de pel·lícules dins d'uns altres països en aquesta regió, com Mongòlia, el Vietnam i Macau.

Els termes de Cinema de l'Orient llunyà, de 'Cinema asiàtic', o de 'Cinema oriental' s'utilitzen a vegades de manera sinònima al Cinema asiàtic Oriental, especialment als Estats Units; encara que el seu abast és més ample i podria aplicar-se igualment a les pel·lícules produïdes en unes altres parts d'Àsia, especialment el cinema de l'Índia, incloent-hi la indústria de Bollywood.

L'abast de cinema asiàtic Oriental és enorme i cobreix una varietat àmplia d'estils de pel·lícula diferents i gèneres. Tanmateix, el cinema asiàtic Oriental és especialment famós a Occident per :

- Pel·lícules d'arts marçials (els diversos estils de cinema d'acció d'Hong Kong com el període Kung Fu, comèdies d'acció i Wuxia).
- Jidaigeki (Pel·lícules de període japoneses, especialment pel·lícules de Samurai).
- J-Horror (Pel·lícules de por japoneses).
- Anime (Animació japonesa).
- Films d'acció i gansters a Hong Kong i Xinesa Triad
- Tokusatsu (La ciència-ficció japonesa incloent-hi monstre Kaiju filma)

A diferència de les indústries de pel·lícula europees, les indústries asiàtiques Orientals no estaven dominades per distribuïdors americans, i no es desenvolupaven en l'aïllament relatiu des del cinema d'Hollywood; mentre que les pel·lícules d'Hollywood s'emeten en països asiàtics Orientals, des d'un bon principi, no passava a l'inrevés. Però no eren les que tenien més audiència. Així, es desenvolupaven uns quants gèneres distintius i diferents estils.

El cinema asiàtic oriental va començar a tenir una influència global a partir dels anys 50. Tant, al començament de la dècada, el **Rashomon** d'Akira Kurosawa i l'**Ugetsu** de Kenji Mizoguchi captaven premis al Festival de Cinema de Venècia i altres festivals europeus; com cap a mitjans de la dècada la **Porta al Infern** de Teinosuke Kinugasa i **La Trilogia del Samurai** d'Hiroshi Inagaki havien guanyat Oscars. El film **Los siete Samurais** de Kurosawa es va convertir en un èxit global. El cinema japonès havia esclatat per fi a la consciència internacional.

Al final de la dècada, uns quants crítics associats amb la revista Cahiers du cinéma publicaven alguns dels primers estudis Occidentals envers el cinema japonès. Molts d'aquells crítics van passar a convertir-se en els nous membres de la nouvelle vague, quan començava simultàniament una nova onada de Cinema Japonès.,

Tanmateix, en els últims anys 60 i primers dels 70, el cinema japonès estava seriosament afectat per l'esfondrament del sistema de producció dels grans estudis. Quan el cinema japonès comença a perdre visibilitat sorgeix amb força el cinema d'Hong Kong. Aquest cinema introduïa un renaixement dramàtic amb una mescla de wuxia, d'acció, històries, i de preocupacions espirituals. Sorgeix una nova figura que més tard seria una icona mundial: Bruce Lee.

Durant els anys 1980, el cinema japonès va tornar a renàixer gràcies a l'èxit espectacular del anime. Simultàniament, una generació post Mao nova de filmmakers xinesos començava tanmateix a guanyar atenció mundial. Un altre grup de cineastes, que es centrava al voltant d'Edward Yang i Hou Hsiao-hsien llançava el que s'ha t conegut com l'"Ona Nova Taiwanesa".

Després dels anys 80 la popularitat de cinema asiàtic Oriental creix molt a Occident. Les audiències Occidentals es tornen a familiaritzar amb la indústria Oriental i tanmateix amb les seves estrelles Un cert nombre d'actors claus, com Chow Yun Fat i Zhang Ziyi passen a treballar en pel·lícules Occidentals. I altres esdevenent autèntics actors de culte.

Com la popularitat de les pel·lícules asiàtiques Orientals és evident, molts directors Occidentals, com George Lucas, Robert Altman i Martin Scorsese diran que les seves influències són evidents de mestres com Akira Kurosava. Jim Jarmusch i Paul Schrader diràn el mateix de Yasujiro Ozu), i l'augment d'estrenes de films orientals es farà palès amb l'aprovació "Quentin Tarantino Presents".

Un altre signe de la influència creixent dels films asiàtics a Occident és el nombre de pel·lícules asiàtiques que s'han refet a Hollywood, estenent-se una tradició que ve de lluny, iniciada amb el film de John Sturges al 1960 **Los siete Magníficos**.

7.3 Casa Amèrica Catalunya

Partint de la pàgina d'inici de la web anem al link centre de documentació, fons bibliogràfic, catàleg i hem introduït els criteris de recerca que anteriorment hem comentat i ens ha seleccionat 172 títols. Els hem revisat un per un i ens han semblat rellevants els següents – en funció del seu interès didàctic i de les dades del departament respecte les nacionalitats amb més incidència en la nostra població escolaritzada:

7.3.1 Equador:

Crónicas (Pel·lícula cinematogràfica). Manolo Bonilla, presentador estrella d'un programa de notícies sensacionalistes de Miami, viatja juntament amb el seu equip a una petita ciutat de l'Equador per a cobrir la notícia d'un assassí en sèrie de nens anomenat el "Monstre de Babahoyo". La mort accidental d'un nen fa que els habitants de la ciutat estiguin a punt de linxar a Vinicio Cepeda, un pobre venedor ambulat. La intervenció del periodista salvarà la vida de l'home però no evitarà que l'empresonin per homicidi involuntari. A partir d'aquest moment, el venedor oferirà informació a Manolo al voltant del "Monstre" a canvi que el periodista emeti un reportatge sobre el seu injust empresonament.

Escrita y dirigida por Sebastián Cordero. Idioma Versió original en castellà. Subtítols en castellà.

Publicació Barcelona : Manga Films, DL 2007

Descripció 2 discs òptics (DVD) (110 min) : col. (Pal), so

Nota Intèrprets principals: John Leguizamo, Leonor Watling, Damián Alcázar

País i any de producció: Mèxic, Equador, 2004

Entre Marx y una mujer desnuda (Pel·lícula cinematogràfica). Una pel·lícula de Camilo Luzuriaga

Publicació Quito : Grupo Cine, 1996

Descripció 1 disc òptic (DVD) (90 min.) : col., so

Nota Basada en l'obra de Jorge Enrique Adoum

Intèrprets principals: Felipe Teran, Aristides Vargas, Lissette Cabrera

País i any de producció: Equador, 1996

Idioma Versió original en castellà. Subtítols en anglès, francès i castellà.

Premiada al Festival de l'Havana i al Festival de Trieste. Proposada per als premis Goya. El centre de la pel·lícula és Felipe Terán, "l'Autor", anomenat així perquè el que l'espectador veu és el resultat de la seva obstinació a escriure un llibre sobre si mateix, els seus amics, el seu amor platònic per Rosana, i la seva militància en un partit d'esquerra durant la dècada dels anys 70 en l'Equador. La pel·lícula barreja escenes realistes amb escenes de somnis sensuals i estranys episodis, fins que l'Autor, que es veu sobrepassat pel seu intens context emocional, ha d'admetre, en un diàleg confidencial amb Carlos Marx, que és incapaç de diferenciar la veritat de la ficció...

El Lugar donde se juntan los polos. Un film de Juan Martín Cueva ; distribution: Ardèche Images Production

Publicació [França] : Ardèche Images Production, [2002?]

Descripció 1 videocasset (VHS) (52 min) : col. PAL

Nota [Producció: França: Ardèche Images Production; Ecuador: Bochinche; Bèlgica: Gsara]

[Països i any de producció: Equador, França i Bèlgica, 2002]

Matèria Fills d'immigrants -- França

Amèrica Llatina -- Política i govern -- S. XX

Reflexión sobre las utopías y las decepciones de una generación bajo la forma de una carta filmada de un padre a sus hijos. Joaquín y Amalia son dos niños nacidos en París, y sin embargo su lengua materna es el español y sus abuelos están todos en América Latina...¿Cuáles son los lazos que los unen a Latinoamérica, qué acontecimientos históricos han alimentado la historia familiar, qué causas determinaron el destino de sus familias, su participación en momentos claves de la historia de Chile, Cuba, Nicaragua y Ecuador? En "El lugar donde se juntan los polos" se entreteje un intento de dar respuesta a estas interrogantes desde la complicidad familiar con un relato de los últimos cuarenta años de América Latina y una reflexión personal sobre el compromiso, la identidad y el desarraigo.

Madeinusa Dirigida por Claudia Llosa

Publicació [Barcelona] : Cameo media, cop. 2006

Descripció 1 disc òptic (DVD) (100 min) : col. (Pal), so

Nota Fotografia: Raúl Pérez Ureta ; música: Selma Mutal ; intèrprets: Magaly Solier, Juan Ubaldo Huamán, Yiliana Chong, Carlos Juan De La Torre

País i any de producció: Perú, Espanya, 2006

Nota Conté: trailer, making of, entrevistes, fitxa artística i tècnica i biofilmografia de la directora

Idioma Versió en castellà i quítxua, subtítols en anglès

La Tigra (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol La Tigra [Enregistrament vídeo] / una pel·lícula de Camilo Luzuriaga

Publicació Quito : Grupo Cine, 1990

Descripció 1 disc òptic (DVD) (80 min.) : col., so

Nota Basada en l'obra de José de la Cuadra

Intèrprets principals: Lissette Cabrera

País i any de producció: Equador, 1990

Nota Inclou tràiler i fotografies

Idioma Versió original en castellà. Subtítols en anglès, francès i castellà

Autor addicional Luzuriaga, Camilo, dir.

Cabrera, Lissette, interpr.

Un mundo menos peor (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Todo el bien del mundo [Enregistrament de vídeo] / RWA Films y Patagonik Film Group presentan ; una pel·lícula de Alejandro Agresti

Publicació L'Hospitalet de Llobregat : Filmax, DL 2006

Descripció 1 videodisc (DVD) (88 min) : col., so

Nota Guió: Alejandro Agresti ; música: Philippe Sarde ; fotografia: José Manuel Cajaraville ; intèrprets: Mónica Galán, Julieta Cardinali, Carlos Roffé, ... et al.

País i any de producció: Argentina, 2004

Nota Inclou menú interactiu amb selecció d'escenes i idiomes

Idioma Versió original en castellà. Subtítols en castellà i anglès

7.3.2 Colòmbia²³⁵

Cronica de una muerte anunciada (Pel·lícula cinematogràfica). Castellà

Títol Crónica de una muerte anunciada [Enregistrament vídeo] / una pel·lícula de Francesco Rosi ; guió Francesco Rosi y Tonino Guerra ; basada en la novela de Gabriel García Márquez

Publicació Bogotá : Círculo de lectores, [200?]

Descripció 1 disc òptic (DVD) (109 min) : col. (NTSC), so

Nota Intèrprets principals: Rupert Everett, Ornella Mutti, Gian Maria Volonte

País i any de producció: Itàlia, França, Colòmbia, 1987

Rosi, Francesco, direcció, Guerra, Tonino, guió

235. http://es.wikipedia.org/wiki/Cine_de_Colombia

Rosario Tijeras (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Rosario Tijeras [Enregistrament vídeo] : mi justicia es mi venganza / dirigida por Emilio Maillé ; basada en la novela de Jorge Franco ; guióon Marcelo Figueras

Publicació Barcelona : Manga Films, DL 2006

Descripció 1 disc òptic (DVD) (118 min) : col. (Pal), so

Nota Intèrprets principals: Flora Martínez, Unax Ugalde, Manolo Cardona

País i any de producció: Colòmbia, Mèxic, Espanya, Brasil, 2005

Idioma Versió original en castellà. Subtítols en castellà

Maillé, Emilio, dir.

La Virgen de los sicarios (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol La Virgen de los sicarios [Enregistrament de vídeo] / director Barbet Schroeder ; basado en la novela de Fernando Vallejo

Publicació Barcelona : Manga Films, cop. 2001

Descripció 1 disc òptic (DVD) (97, 35 min) : col. (Pal), so

Nota Intèrprets principals: Germán Jaramillo, Anderson Ballesteros, Juan David Restrepo, Manuel Busquets

País i any de producció: Espanya-França-Colòmbia, 2000

La Vendedora de rosas (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol La Vendedora de rosas [Enregistrament vídeo] / dirigida por Víctor Gaviria ; guióon: Víctor Gaviria, Carlos Henao y Diana Ospina

Publicació [Colòmbia] : Producciones Filmamento, [1998?]

Descripció 1 videocasset (VHS) (ca 110 min) : col. (Pal)

Col·lecció Cine de autor (Big Time Pictures)

Nota Productores asociados: Silvia Vargas, Pierre Cottrell y Sergio Navarro; dirección de fotografía: Rodrigo Lalinde; música: Luis F. Franco;

Invisibles (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Invisibles [Enregistrament vídeo] / Médicos Sin Fronteras presenta ; una pelicula dirigida por: Mariano Barroso ... [et al.] ; producida por Javier Bardem ; una producción de Pinguin Films y Reposado

Publicació Madrid : El País, cop. 2007

Descripció 1 videodisc (DVD) (105 min) : col. (PAL), so; 12 cm. Colòmbia, Bolívia.

Nota Conté: El Sueño de Bianca / Mariano Barroso. Cartas a Nora / Isabel Coixet. La Voz de las piedras / Javier Corcuera. Buenas noches Ouma / Fernando León de Aranoa. Crímenes invisibles / Wim Wenders

Idioma Versió original en castellà, anglès, iwo, kiluba i sawahili. Subtítol en castellà

Matèria Persones desfavorides

Gènere/Forma Documentals -- Espanya

Autor adicional Barroso, Mariano. Sueño de Bianca

Coixet, Isabel. Cartas a Nora

Corcuera, Javier. Voz de las piedras

León de Aranoa, Fernando. Buenas noches Ouma

Wenders, Wim. Crímenes invisibles

Bardem, Javier, prod.

Abusada, Jordi, fot.

Médicos sin Fronteras (Associació).

7.3.3. Argentina236.

Bolivia (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Bolivia [Enregistrament vídeo] / a film by Adrián Caetano

Publicació New York : New Yorker Films Artwork, cop. 2005

Descripció 1 disc òptic (DVD) (75 min.) : col., so

Nota País i any de producció: Argentina, 2001

Nota Conté menús interactius

Idioma Film en castellà amb subtítols en anglès

Autor addicional Caetano, Adrián, dir.

Bombón el Perro (Pel·lícula cinematogràfica). Castellà

Títol Bombón el perro [Enregistrament vídeo] / una película de Carlos Sorín ; guió Santiago Calori, Salvador Roselli, Carlos Sorín

Publicació Barcelona : Cameo Media, DL 2005

Descripció 1 disc òptic (DVD) (94 min.) : col. (Pal), so

Nota Intèrprets principals: Juan Villegas, Walter Donado, Micol Estévez

País i any de producció: Argentina, Espanya, 2004

Idioma Versió original en castellà. Subtítols en anglès

Boquitas pintadas (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Boquitas pintadas [Enregistrament de vídeo] / una película de Leopoldo Torre Nilson

Publicació Valladolid : Divisa Home Video, 2007

Col·lecció Autor

Nota Festival de San Sebastián 1974: Concha de Plata al mejor director, premio especial del jurado, Palma de Oro de los Escritores Cinematográficos, premio del Círculo de Escritores Cinematográficos de España.

Música: Waldo de los Ríos. Fotografia: Anibal Di Salvo

País i any de producció: Argentina, 1974

Nota Conté: El beso del hombre araña; Torre Nilson, director; Fichas y Filmografías

El Camino de San Diego (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol El Camino de San Diego [Enregistrament vídeo] / dirigida por Carlos Sorín ; guió cinematogràfic Carlos Sorín

Publicació Barcelona : Cameo Media, DL 2007

Descripció 1 disc òptic (DVD) (94 min.) : col. (Pal), so

Nota Intèrprets principals: Ignacio Benítez, Carlos Wagner La Bella, Paola Rotela

País i any de producció: Argentina, 2006

Nota Inclou: Tràiler, making of, entrevista a Carlos Sorín, fitxa tècnica, fitxa artística, i filmografies destacades

Idioma Versió original en castellà

Autor addicional Sorin, Carlos

Benítez, Ignacio

Wagner La Bella, Carlos

Rotela, Paola

La Cáscara (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol La Cáscara [Enregistrament vídeo] / una pel·lícula de Carlos Ameglio

Publicació Argentina : Cameo Media, 2007

Descripció 1 disc òptic (DVD) (100 min.) : col., so

Nota Intèrprets principals: Juan Manuel Alari, Walter Reyno, Filomena Gentile, Jorge Bolani; fotografia: Juan Carlos Lenardi; guió i direcció: Carlos Ameglio; música: Gustavo Casenave

País i any de producció: Argentina, Espanya, Uruguai, 2007

Cleopatra (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Cleopatra [Enregistrament vídeo] / un film de Eduardo Mignogna

Descripció 1 videodisc (DVD) (105 min) : col. (Pal), so

Nota Intèrprets principals: Norma Aleandro, Natalia Oreiro, Leonardo Sbaraglia, Alberto de Mendoza, Héctor Alterio ; producció: Carlos L. Mentasti, Pablo Bossi ; guió: Eduardo Mignogna ; fotografia: Marcelo Camorino ; música: Paco Ortega

Títol al contenidor: Conoce a Cleopatra verás la vida con otros ojos

País i any de producció: Argentina, Espanya, 2003

Derecho de familia (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Derecho de familia [Enregistrament vídeo] / [dirigida por] Daniel Burman

Publicació Barcelona : Cameo Media, DL 2007

Descripció 1 disc òptic (DVD) (96 min) : col. (Pal), so

Nota Selección oficial, Festival de Berlín 2006. Sección oficial, Seminici 2006

Guió: Daniel Burman ; música: César Lerner ; fotografia: Ramiro Civita ; intèrprets: Daniel Hender, Julieta Díaz, Arturo Goetz

País i any de producció: Argentina, 2006

Cameo 0453

Nota Inclou menú interactiu amb selecció d'escenes, tràiler, fitxes tècnica i artística, entrevista a Daniel Burman i filmografies

Idioma Versió original en castellà

Matèria Pares i fills -- Relacions familiars -- Ficció

Sociologia en el cinema -- Ficció

Gènere/Forma Comèdies -- Argentina

Eva Perón (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Eva Perón [Enregistrament de vídeo] : la verdadera historia

Publicació Barcelona : Manga Films, 2004

Descripció 1 disc òptic (DVD) (120 min) : col. (Pal), so

Nota Avant-títol: Ni santa, ni demonio

País i any de producció: Argentina, 1996.

Evita (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Evita [Enregistrament de vídeo] / Hollywood Pictures ; Andrew G. Vajna presents a Ciner-gi/Robert Stigwood/Dirty Hands production ; an Alan Parker film

Publicació [Madrid] : Hollywood Pictures Home Video, DL 2002

Descripció 1 disc òptic (DVD) : col., so

Nota Basat en el musical homònim de Andrew Lloyd Webber

Pel·lícula guanyadora d'1 Oscar i 3 Globus d'Or

Música: Andrew Lloyd Webber ; guió: Alan Parker, Oliver Stone ; intèrprets: Madonna, Antonio Banderas, Jonathan Pryce

Família rodante (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Família rodante [Enregistrament de vídeo] / Buena onda films presenta [una pel·lícula de] ; Pablo Trapero

Publicació Barcelona : Cameo Media, DL 2005

Descripció 1 videodisc (DVD) (99 min) : col., so

Nota Guió: Pablo Trapero ; música: Martin Grignasch; fotografia: Guillermo Nieto ; intèrprets: Liliana Capurro, Graciana Chironi, Ruth Dobel, Federico Esquerro

País i any de producció: Argentina, 2004

Nota Inclou menú interactiu amb selecció d'escenes, idiomes, tràiler, fitxes tècnica i artística i filmografies

Idioma Versió original en castellà. Subtítols en anglès

Frontera sur (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Frontera sur [Enregistrament de vídeo]

Publicació L'Hospitalet de Llobregat : Filmax, DL 1999

Descripció 1 videocasset (VHS) (98 min) : col., so

Nota País i any de producció: Espanya, Argentina, Alemanya, França, 1998

Matèria Vázquez Rial, Horacio -- Adaptacions cinematogràfiques i de vídeo

Autor addicional Herrero, Gerardo, dir.

Garage olimpo (Pel·lícula cinematogràfica). Castellà

Títol Garage olimpo [Enregistrament vídeo] : desaparecidos / Océan Films ; Eric Heumann et Amédéo Pagani présentent un film de Marco Bechis ; une coproduction Paradis Films, Classic, Nisarga avec la collaboration de la RAI Radiotelevisione Italiana et la participation de Telepiu

Publicació Barcelona : Manga Films, 1999

Descripció 1 videocasset (VHS) (98 min) : col.(PAL), so; 1/2 in

Nota Producció de la pel·lícula original: Itàlia, 1999

Idioma Doblada en castellà

Matèria Drets humans -- Argentina

Argentina -- Història -- 1976-1983

La Hamaca paraguaya (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol La Hamaca paraguaya [Enregistrament vídeo] / una pel·lícula de Paz Encina

Publicació	Argentina : Cameo Media, 2006
Descripció	1 disc òptic (DVD) (73 min.) : col., so
Nota	Intèrprets principals: Ramón del Río, Georgina Genes; fotografia: Willi Behnisch; director: Paz Encina
	País i any de producció: Argentina, 2006
Nota	Inclou fitxa artística, fitxa tècnica i filmografies destacades
Idioma	Versió original en guaraní. Subtítols en castellà

Herencia (Pel·lícula cinematogràfica)	
Títol	Herencia [Enregistrament de vídeo] / Sherlock films presenta ; Rojo films/Rolo Azpeitía presentan ; con el apoyo del Instituto Nacional de Cine y Artes audiovisuales ; una película de Paula Hernández
Publicació	Barcelona : S.A.V., DL 2003
Descripció	1 disc òptic (DVD) (90 min) : col. (Pal)
Nota	Productora: Rojo Films/Rolo Azpeitía; Música: C.C.C.I cine; director de fotografia: Víctor González
	País i any de producció: Argentina, 2001

Hijo de la novia (Pel·lícula cinematogràfica)	
Títol	El Hijo de la novia [Enregistrament de vídeo] / direcció: Juan José Campanella ; guió: Fernando Castets, Juan José Campanella
Publicació	L'Hospitalet de Llobregat : Filmax Home Video, DL 2002
Descripció	1 disc òptic (DVD) (120 min) : col. (PAL), so
Nota	Nominada al Premi Òscar de l'Acadèmia de Hollywood a la Millor Pel·lícula de Parla No Anglesa 2002
	Guanyadora de l'Espiga de plata i Premi del públic del Festival de Cinema de Valladolid 2001
	Producció de la pel·lícula original: Argentina, Espanya: JEMPSA [etc.], 2001
	Producció: Adrián Suar, Gerardo Herrero ; música: Ángel Illarramendi ; fotografia: Daniel Shulman ; intèrprets principals: Ricardo Darín, Héctor Alterio, Norma Aleandro, Natalia Verbeke, Eduardo Blanco
Nota	Inclou: selecció d'escenes, trailer, reportatge sobre el rodatge, repartiment artístic i tècnic, filmografies
Idioma	Versió original en castellà. Subtítols en castellà i anglès
Gènere/Forma	Drames -- Argentina
Imagining Argentina (Pel·lícula cinematogràfica)	
Títol	Imagining Argentina [Enregistrament vídeo] / escrito y dirigido por Christopher Hampton ; en la novela de Lawrence Thornton

Publicació	Barcelona : Manga Films, DL 2004
Descripció	1 disc òptic (DVD) (103 min) : col. (Pal), so
Nota	Intèrprets principals: Antonio Banderas, Emma Thompson, Rubén Blades País i any de producció: Espanya, Regne Unit, Estats Unit d'Amèrica, 2003
Idioma	Versió original en anglès i doblada en castellà. Subtítols en castellà

Tan lejos, tan cerca (Pel·lícula cinematogràfica)	
Títol	Tan lejos, tan cerca [Enregistrament vídeo] : Malvinas 25 años después / un programa de Jorge Lanata
Publicació	Argentina : Perfil, 2007
Descripció	1 disc òptic (DVD) (51 min.) : col., so
Nota	Director i guió: Ramón Lopes País i any de producció: Argentina, 2007
Idioma	Versió original en castellà
Matèria	Malvines, Guerra de les, 1982 Argentina -- Història -- 1982-2007
Autor addicional	Lopes, Ramón, dir.

Lugares comunes (Pel·lícula cinematogràfica)	
Títol	Lugares comunes [Recurs electrònic] / dirigida por Adolfo Aristarain
Publicació	Barcelona : Manga films, cop. 2003
Descripció	1 disc òptic (DVD) (152 min) : col. (Pal), so
Nota	Guanyadora de 2 Premis Goya: millor actriu, Mercedes Sampietro i millor guió adaptat Concha de Plata a la millor actriu i Premi del jurat al millor guió Producció: Gerardo Herrero, Adolfo Aristarain, Javier López Blanco ; fotografia: Porfirio Enríquez ; intèrprets: Federico Luppi, Mercedes Sampietro, Arturo Puig País i any de producció: Argentina, Espanya, 2002
Nota	Conté menús interactius amb: trailer; selecció d'escenes; fitxa artística; fitxa tècnica; apunts de rodatge i filmografia selecta

Lugar donde estuvo el

Títol El Lugar donde estuvo el paraíso [Enregistrament de vídeo] / Tornasol Films ... [et al.] presentan [una pel·lícula] ; dirigida por Gerardo Herrero

Publicació L'Hospitalet de Llobregat : Filmax, DL 2002

Descripció 1 videodisc (DVD) (103 min) : col., so

Nota Guió: Jorge Goldenberg ; música: Lucio Godoy ; fotografia: Alfredo Mayo ; intèrprets: Federico Luppi, Elena Ballesteros, Gastón Pauls, Paulina Gálvez

País i any de producció: Espanya, Argentina, Brasil, Alemanya, 2002

Nota Inclou menú interactiu amb selecció d'escenes, subtítols, fitxes tècnica i artística, trailer, making of i spots

Idioma Subtítols en anglès. Basat en l'obra de Carlos Franz

Martín Fierro (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Martín Fierro [Enregistrament vídeo] / una pel·lícula de Leopoldo Torre Nilsson

Publicació Argentina : Cameo Media, DL 2007

Descripció 1 disc òptic (DVD) (127 min.) : col., so

Col·lecció Colección autor

Nota Basada en l'obra de José Hernández

Intèrprets principals: Alfredo Alcón, Lautaro Murúa, Graciela Borges; fotografia: Aníbal di Salvo; director: Leopoldo Torre Nilsson; música: Ariel Ramírez

País i any de producció: Argentina, 1968

Moebius (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Moebius [Enregistrament vídeo] / dirección general Gustavo Mosquera R.

Publicació Argentina : Universidad del cine, 1997

Descripció 1 disc òptic (DVD) (88 min) : col., so

Nota Guió: Arturo Onativia, Natalia Urruty, Gabriel Lifschitz, Pedro Cristiani; principals actors: Guillermo Angelelli, Roberto Carnaghi, Jorge Petraglia, Anabella Levy; fotografia: Abel Penalba; director: Gustavo Mosquera

País i any de producció: Argentina, 1997

La Sonámbula (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol La Sonámbula [Enregistrament vídeo] / dirección Fernando Spiner

Publicació Argentina : Film House, cop. 2005

Descripció 1 disc òptic (DVD) (107 min) : col., so

Nota Guió: Ricardo Piglia, Fernando Spiner; principals actors: Eusebio Poncela, Sofia Viruboff; director: Fernando Spiner; fotografia: José Luis García; música: Leo Sujatovich

Pais i any de producció: Argentina, 1998

El Sueño de los héroes (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol El Sueño de los héroes [Enregistrament vídeo] / direcció Sergio Renán ; basada en la novela de Adolfo Bioy Casares

Publicació Argentina : AVH, cop. 2003

Descripció 1 disc òptic (DVD) (93 min) : col., so

Nota Guió: Jorge Goldenberg; principals actors: Germán Palacios, Soledad Villamil, Fernando Fernán Gómez, Diego Peretti; fotografia: Carlos Torlaschi; música: James Roos, Pablo Ortiz

Pais i any de producció: Argentina, 1997

7.3.4 Perú²³⁷

Marinera story (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Marinera story [Enregistrament vídeo] : apasionados / [producción]: Punto DOCS España ; producció general y direcció: Ricardo Arroyo

Publicació Barcelona : Punto DOCS España, [2003]

Descripció 2 discs òptics (DVD) (90 min.) : col. (Pal), so

Nota Producció i realització: Ricardo Arroyo Guevara ; producció: Rita Alfaro ; càmera: Carlecci Acosta ; edició: Roberto Benavides i Gustavo Herrera

Productor associat: Punto DOCS Perú. Països i any de producció: Catalunya-Perú, 2003

Idioma Un DVD té una versió en castellà de la pel·lícula i l'altre una versió en anglès

Matèria: Marinera. Danses populars i nacionals peruanes

The Mission (Pel·lícula cinematogràfica). Castellà

237. http://es.wikipedia.org/wiki/Cine_de_Peru

Títol La Misión [Enregistrament vídeo] / Warner Bros., Goldcrest and Kingsmere presentan una producció Enigma, en associació con Fernando Ghia ; dirigida por Roland Joffé ; escrita por Robert Bolt

Publicació Madrid : Warner Home Video, cop. 2003

Descripció 2 discos òptics (DVD) (120 min) : col. (PAL), so ; 12 cm

Nota Premis: Palma d'Or, Festival de Cannes, 1986; 1 Òscar 1987, etc. entre d'altres

Producció: Fernando Ghia, David Puttnam ; música: Ennio Morricone ; fotografia: Chris Menges

País i any de producció: Regne Unit, 1986

Nota Conté: Disco 1: pel·lícula i comentaris del director; Disco 2: Documental "Omnibus"

Intèrprets Repartiment: Robert De Niro (Mendoza), Jeremy Irons (Gabriel), Ray McAnally (Altamirano), Aidan Quinn (Felipe)

Idioma Idiomes: castellà, anglès. Subtítols: castellà, anglès. Anglès codificat per a sords

Ojos que no ven [Enregistrament vídeo] : la corrupció... no tiene límites / direcció: Francisco Lombardi ; protagonistas: Gianfranco Brero ... [et al.]

Publicació [Madrid] : Venevision International, cop. 2004

Descripció 1 disc òptic (DVD) (150 min) : col. (PAL), so

Nota Director: Francisco Lombardi; intèrprets principals: Gianfranco Brero, Gustavo Bueno, Patricia Pereyra, Paul Vega, Melania Urbina

Idioma Versió original en castellà. Subtítols en anglès

Fujimori, Alberto. Corrupció política -- Perú

Pantaleón y las visitadoras (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Pantaleón y las visitadoras [Enregistrament vídeo] / una pel·lícula de Francisco Lombardi ; guió Giovanni Pollarolo, Enrique Moncloa ; producida por José Enrique Crousillat

Publicació L'Hospitalet de Llobregat : Sogedasa, 2001

Descripció 1 disc òptic (DVD) (144 min.) : color, so

Nota Basada en l'obra homònima de Mario Vargas Llosa. País i any de producció: Perú, 1999

Interpretada per Salvador del Solar, Angie Cepeda, Pilar Bardem

7.3.5 Bolívia.

The Devil's miner (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol The Devil's miner [Enregistrament vídeo] / a film by Kief Davidson & Richard Ladkani

Publicació [Estats Units] : First run features, 2005

Descripció 1 disc òptic (DVD) (82 min.) : col. NTSC, so

Idioma Pel·lícula en castellà i llengües ameríndies, amb subtítols en anglès

Matèria: Infants -- Treball -- Bolívia – Potos. Mines de plata -- Bolívia – Potosí. Indis de l'Amèrica del Sud. Bolívia -- Condicions socials

7.3.6 Uruguai

25 Watts (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol 25 watts [Enregistrament vídeo] / guió y direcció Juan Pablo Rebella, Pablo Stoll

Publicació Barcelona : Cameo Media, DL 2005

Descripció 1 disc òptic (DVD) (91 min.) : b/n, so

Nota Movie Zone i Tiger Award (Festival de Cinema de Rotterdam, 2001)

Guió: Juan Pablo Rebella, Pablo Stoll ; música: El Peyote Asesino... [et al.] ; fotografia: Bárbara Álvarez ; intèrprets: Daniel Hendler, Jorge Temponi, Alfonso Tort, Valentín Rivero

País i any de producció: Uruguai, 2001

Perrera (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol La Perrera [Enregistrament de vídeo] / escrita y dirigida por Manuel Nieto Zas

Publicació Barcelona : Cameo Media, DL 2007

Descripció 1 videodisc (DVD) (ca. 101 min.) : col., so

Nota Música: Buenos Muchachos, Formaleva ; fotografia: Guillermo Nieto ; intèrprets: Pablo Riera, Martín Adjemián, Sofía Dabarca, Richard Vera

País i any de producció: Uruguai, 2007

7.3.7 Xile

Actores secundarios (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Actores secundarios [Enregistrament vídeo] / direcció Pachí Bustos, Jorge Leiva

Descripció 1 disc òptic (DVD) (80 min) : col., so

Nota Guió: Pachí Bustos, Jorge Leiva, René Varas; fotografia: Pablo Valdés; director: Pachí Bustos, Jorge Leiva; música: Sebastián Valsecchi

País i any de producció: Xile, 2004

Matèria: Moviments estudiantils. Xile -- Història -- S. XX -- 1988- , Transició democràtica

Adorables mentiras (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Adorables mentiras

Publicació [Cuba] : ICAIC, 1999

Descripció 1 videocassete (VHS) (108 min.) : col. (Pal), so

Nota País i any de producció: Cuba, 1999.

Aquí se construye (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Aquí se construye [Enregistrament vídeo] : o ya no existe el lugar donde nació

Publicació [Chile : s.n., 2000]

Descripció 1 disc òptic (DVD) (77 min) : col., so

Nota Direcció, producció executiva i guió: Ignacio Agüero ; fotografia i càmera: Víctor Jiménez , Inti Briones ; so: Miguel Hormazábal ; música: Arvo Pärt

País i any de producció: Xile, 2000.

Matèria: Enderrocament -- Aspectes psicològics. Conflicte interpersona. Santiago (Xile) Política urbana -- Santiago (Xile)

El Baño del Papa (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol El Baño del Papa [Enregistrament vídeo] / Larou Cine presenta ; dirigida por Enrique Fernández y César Charlone

Publicació Barcelona : Cameo, DL 2008

Descripció 1 disc òptic (DVD) (94 min.) : col. (PAL), so

Nota Música: Gabriel Casacuberta, Luciano Supervielle ; producció: Elena Roux

Cachimba (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Cachimba [Enregistrament vídeo] / una pel·lícula de Silvio Caiozzi

Publicació Valladolid : Divisa Home Video, 2005

Descripció 1 disc òptic (DVD) (135 min) : col. (Pal), so

Nota Basada en la obra de José Donoso: Naturaleza muerta con cachimba

Intèrprets principals: Pablo Schwarz, Mariana Loyola, Julio Jung, Jesús Guzmán

País i any de producció: Xile, Espanya i Argentina, 2004

El Chacal de Nahueltoro (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol El Chacal de Nahueltoro [Enregistrament vídeo] / una pel·lícula de Miguel Littin

Publicació Valladolid : Divisa Home Video, cop. 1969

Descripció 1 discs òptics (DVD) (86 min) : col. (Pal), so

Nota Intèrprets principals: Nelson Villagra, Rubén Sotocomil, Luis Merlo, Shenda Román

País i any de producció: Xile, 1969

En algún lugar del cielo (Pel·lícula cinematogràfica)

Publicació [Xile : Parox, 2003?]

Descripció 1 disc òptic (DVD) (60 min) : col., so

Nota Realització i guió: Alejandra Carmona ; producció executiva: Sergio Gándara i Alejandra Carmona ; muntatge: Carolina Quevedo ; guió: Álvaro Ramírez i Claudio Betsabel ; producció general: Eduardo Lobos ; fotografia: Pedro Micelli ; Càmera: Pedro Micelli , Marcelo Alarcón , Sergio Requena , Sergio Gándara (Chile) . Enrico Wolf , Andrés Fuentes (Alemanya); so: Juan Pablo Márquez i Boris Herrera ; música: Atom Heart

País i any de producció: Xile, 2003?

Matèria: Homicidi polític – Xile. Fills d'immigrants -- Alemanya (Est) – Biografia. Història -- 1973-1988

Este año no hay cosecha (Pel·lícula cinematogràfica)

Descripció: 1 disc òptic (DVD) (84 min) : col., so

Nota Realització, guió i muntatge: Fernando Lavanderos i Gonzalo Vergara ; producció: Francisca Dus-saubat ; càmera: Fernando Lavanderos i Mirko Saltar ; so: Mario Puerto ; música: Cristián Crisosto

País i any de producció: Xile, 2000. Matèria: Infants del carrer. Pobresa. Xile -- Condicions econòmiques. Infants del carrer -- Xile -- Condicions socials

Un Hombre aparte (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Un Hombre aparte [Enregistrament vídeo] / una realizació de Bettina Perut e Iván Osnovikoff
Publicació [Xile : s.n., 2002]
Descripció 1 disc òptic (DVD) (60 min) : col., so
Nota Realització i muntatge: Bettina Perut i Iván Osnovikoff ; producció executiva: Bettina Perut ; fotografia i càmera: Sebastián Moreno ; so: Iván Osnovikoff
País i any de producció: Xile, 2002.
Matèria: Immigrants -- Xile – Biografia. Transtorns afectius. Transtorns de la percepció

Locos del alma (Pel·lícula cinematogràfica)
Títol Locos del alma [Enregistrament vídeo] / un documental de Joanna Reposi
Publicació [Xile : s.n.], 2003
Descripció 1 disc òptic (DVD) (65 min) : col., so
Nota Realització: Joanna Reposi G. ; producció executiva: Pablo Morales A. ; productor general: Ricardo Cantuarias E. ; assistent de direcció: Leonora González ; guió: Leonora González i Joanna Reposi ; fotografia i càmera: Pablo Insunza i David Barro i Pablo Valdés ; so: Mario Puerto , Cristián Larrea , Ivo Zuvic , muntatge: Ruben Winer i ALUCINE ; música: Juan Pablo Bosco
País i any de producció: Xile, 2003
Matèria: Esquizofrènia – Pacients. Hospitals psiquiàtrics -- Pacients – Xile. Aspectes socials

Los Náufragos (Pel·lícula cinematogràfica)
Títol Los Náufragos [Enregistrament vídeo] / una pel·lícula de Miguel Littin
Publicació Valladolid : Divisa Home Video, cop. 1994
Descripció 1 discs òptics (DVD) (123 min) : col. (Pal), so
Nota Intèrprets principals: Luis Alarcón, Valentina Vargas, Bastián Bodenhofer, Tennyson Ferrada
País i any de producció: Xile, 1994

Nema problema (Pel·lícula cinematogràfica)
Publicació Santiago de Chile : [s.n.], 2001. **Descripció** 1 disc òptic (DVD) (62 min) : col., so
Matèria: Guerra Iugoslava, 1991-1995 – Refugiats. Expatriació – Xile. Repatriació -- Iugoslàvia
Nota Realització: Susana Foxley , Cristián Leighton ; producció executiva: Cristián Leighton ; producció: Gloria Pichard ; muntatge: Sophie França , David Bravo ; càmera i fotografia: Sebastián Moreno , Jorge González ; so: Cristián Larrea , Cristián Correa ; música: Miguel Miranda , José Miguel

La Tierra prometida (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol	La Tierra prometida [Enregistrament vídeo] / guió y direcció Miguel Littin
Publicació	Valladolid : Divisa Home Video, DL 2007
Descripció	1 discs òptics (DVD) (120 min) : col. (Pal), so
Nota	Fotografia: Affonso Beato ; música: Luís Advis ; intèrprets principals: Pedro Manuel Álvarez, Carmen. País i any de producció: Xile i Cuba, 1971
Gènere/Forma	Història – Xile. Història -- Cuba

Üxüf xipay (Pel·lícula cinematogràfica)	
Títol	Üxüf xipay [Enregistrament vídeo] = El despojo
Publicació	Santiago de Chile : Ceibo producciones, 2004
Descripció	1 disc òptic (DVD) (73 min) : col., so
Nota	País i any de producció: Xile, 2004
Idioma	Documental en castellà i mapuzungun (llengua del poble maputxe) (subt. cast)
Matèria:	Maputxes -- Xile -- Relacions amb el govern. Identitat ètnica. Resistència al govern – Xile

La Última luna (Pel·lícula cinematogràfica)	
Títol	La Última luna [Enregistrament vídeo] / una pel·lícula de Miguel Littin
Publicació	Valladolid : Divisa Home Video, DL 2007
Descripció	1 discs òptics (DVD) (100 min) : col. (Pal), so
Nota	Mejor Película Festival Internacional de Cine de Cartagena ; Mejor Director Festival de Cine Iberoamericano de Huelva
Intèrprets principals:	Ayman Alzulof, Tamara Acosta, Alejandro Goic, Francisca Merino
País i any de producció:	Xile, Espanya i Mèxic, 2005

Trago dulce, trago amargo (Pel·lícula cinematogràfica)		
Títol	Trago dulce, trago amargo [Enregistrament vídeo] / un documental de Daniel Evans ; con la participació de Victor Castillo, Juan Aguirre Marchant	
Publicació	Caldera (Xile) : [s.n.], 2003. Descripció	1 disc òptic (DVD) (45 min) : col., so
Nota	Producció: QUIPUS, Crónicas al Sur. País i any de producció: Xile, 2003	

7.3.8 Brasil

Carandiru (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Carandiru [Enregistrament vídeo] / Héctor Babenco

Publicació Madrid : Columbia Tristar, cop. 2004

Descripció 1 videodisc (DVD) (139 min 26 s) : col. (Pal), so

Nota Intèrprets principals: Rodrigo Santoro, Milton Gonçalves, Luíz Carlos Vasconcelos, María Luisa Mendonça, Caid Blat ; producció: Héctor Babenco ; guió: Víctor Navas, Fernando Bonassii, Héctor Babenco ; fotografia: Walter Carvalho ; montatge: Mauro Alice

País i any de producció: Brasil, Estats Units d'Amèrica 2003

Nota Conté comentaris del director, escenes eliminades, com es va fer, curtmétratges

A Hora da estrela (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Hour of the star [Enregistrament vídeo] / a film by Suzana Amaral

Publicació Brasil : Kino on video, 1986

Descripció 1 disc òptic (DVD) (96 min.) : col., so

Nota Intèrprets principals: Marcelia Cartaxo, José Dumont; director: Suzana Amaral

País i any de producció: Brasil, 1986

Iluminados por el fuego (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Iluminados por el fuego [Enregistrament vídeo] / una película de Tristán Bauer ; inspirada en el libro Iluminados por el fuego de Edgardo Esteban y Gustavo Romero Borri ; una producción de la Universidad General San Martín

Publicació Argentina : Argentina Video Home, cop. 2006

Descripció 1 disc òptic (DVD) (100 min) : col., so

Nota Intèrprets principals: Gastón Pauls, Virginia Innocenti, Arturo Bonín, Pablo Ribba; música: Federico Bonasso; director: Tristán Bauer

País i any de producció: Argentina, Espanya, 2005

Idioma Versió original en castellà. Subtítols en anglès, francès, portuguès i castellà

Orfeo negro [Enregistrament vídeo] / dirigida por Marcel Camus ; guió Marcel Camus, Jacques Viot

Publicació [Madrid] : Vellavision, DL 2005

Descripció 1 disc òptic (DVD) (102 min) : col. (Pal), so

Nota Basat en: Orfeu da Conceição / Vinícius de Moraes

Premi: Gran Premi, Festival de Cannes, 1959. Òscar de l'Acadèmia de Hollywood al millor film estranger, 1959.

Producció: Sacha Gordine ; música: Antonio Carlos Jobim, Luis Bonfá ; fotografia: Jean Bourgoïn ; repartiment: Breno Mello (Orfeu), Marpessa Dawn (Eurydice), Lourdes de Oliveira (Mira), Lea Garcia (Serafina)

País i any de producció: França, Itàlia, Brasil, 1959

Idioma Versió original en portuguès i doblada en castellà ; subtítols en castellà i portuguès ; castellà i portuguès per a sords

Tieta do Agreste (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Tieta do Agreste [Enregistrament video] / Banco Real Apresenta ; da obra de Jorge Amado

Publicació [S.l.] : Fox Lorber, cop. 1998

Descripció 1 disc òptic (DVD) (115 min) : col.

Nota Producció: Bruno Stroppiana, Donald K. Ranvaud ; música: Caetano Veloso ; fotografia: Edgar Moura País i any de producció: Brasil, Regne Unit, França, 1996

Nota Conté menús interactius amb: filmografia i selecció d'escenes

Idioma Versió original en portuguès amb subtítols en anglès

Aquesta filmografia que afegim a continuació està extreta de la web de la casa d'Àfrica. Hem cregut necessari afegir-la ja que són documents realment interessants.

A cidade das mulheres – Lazaro Faria. (La ciudad de las mujeres) Brasil– 2005 – 72' – DVCam – color – VO Portugués Subtitulado Castellano.

SINOPSIS Cuenta la historia del candomblé (religión que rinde culto a los Orixás) en Bahía, a través del testimonio de Mãe Estela y de la historia de su vida, discutiendo el matriarcado, la fuerza de las mujeres y del sincretismo en Brasil.

Dirección / Réalisation: Lazaro Faria .Producción / Production: X Filmes, Casa de Cinema da Bahia

Guión / Scénario: Cléo Martins .Fotografía / Image: Lázaro Faria, Maoma Faria

Música/ Musique: Cléo Martins, Edil Pacheco Montaje / Montage: Isabella Lago

Premios/ Prix: XXXII Jornada Internacional de Cinema de Bahía, 2005.

Descobrimo Waltel – Alessandro Gamo. DESCOBRINDO WALTEL (Descubriendo a Waltel). Brasil – 2005 – 15' –Beta SP – color – VO Portugués Subtitulado Castellano

SINOPSIS

A pesar de ser desconocido para el gran público, el director de orquesta y guitarrista Waltel Branco es uno de los músicos más importantes de Brasil. Considerado el mejor arreglista de la música popular de su país, su carrera se inicia en la década del cuarenta y está asociada a diversos momentos y personalidades clave de la música brasileña.

Dirección / Réalisation: Alessandro Gamo. Producción / Production: Pioli Produções Artísticas

Guión / Scénario: Alessandro Gam. Fotografía / Image: Adilson Ruiz .Sonido / Son: Marcos Dos Santos Ribeiro

Música/ Musique: Waltel Branco. Montaje / Montage: Fernando Severo, Fernando Fonini.

Divino Espirito Popular – Pedro Abib. DIVINO ESPIRITO POPULAR (Divino Espírito Popular). Brasil – 2006 – 54' – Mini DV – color – VO Portugués Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Muestra la cultura popular de una región a través de la Fiesta del Divino Espírito Santo de Mogi de las Cruces - una tradición ancestral que sufre la influencia de las manifestaciones afro-brasileñas entre ellas, los grupos de Congada, Mozambique y Marujada, y se considera como una de las más antiguas fiestas tradicionales de Brasil, con más de 300 años.

Dirección / Réalisation: Pedro Abib. Producción / Production: Pedro Abib

Guión / Scénario: Pedro Abib. Fotografía / Image: Pedro Abib. Montaje / Montage: Pedro Abib

Encontro com Milton Santos, ou o mundo globalizado visto do lado de cá – Silvio Tendler. ENCONTRO COM MILTON SANTOS, OU O MUNDO GLOBALIZADO VISTO DO LADO DE CA (Encuentro con Milton Santos, o el mundo globalizado visto desde acá). Brasil – 2006 – 77' – DVD – color – VO Portugués Subtitulado Castellano

SINOPSIS

El documental nos muestra la globalización desde una perspectiva de la periferia, a partir de las reflexiones de Milton Santos, uno de los principales exponentes del pensamiento brasileño del siglo XX. El documental se convierte en un homenaje a los cineastas que graban sus barrios, sus historias de vida y las luchas de los más pobres por la dignidad y es un llamado para que sepamos filtrar las informaciones que nos llegan y comencemos a interpretar el mundo con nuestros propios ojos.

Dirección / Réalisation: Silvio Tendler. Producción / Production: Caliban Produções Cinematográficas

Guión / Scénario: Claudio Bojunga, Silvio Tendler, André Alvarenga. Fotografía / Image: Stefan Kolumbam, Silvio Tendler, Thiago Lima

Sonido / Son: Ricardo Cutz. Montaje / Montage: Bernardo Pimenta.

Hip Hop com dendê – Fabíola Aquino & Lílian Machado. HIP HOP COM DENDÊ (Hip Hop con aceite). Brasil – 2005 – 15' – Beta – color – VO Portugués Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Reflejo del movimiento que gana millones de adeptos en el mundo, el hip hop llega a Bahía y conquista parte de su juventud periférica, que mezcla los elementos – graffiti, break dance, rap, DJ, MC y la ideología – con las expresiones artísticas locales. Juntos descubren formas alternativas de comunicarse y hablar para los suyos, por medio de radios y periódicos locales, Internet y, en especial, el boca a boca.

Dirección / Réalisation: Fabíola Aquino, Lílian Machado. Producción / Production: Berimbau Filmes - Fabíola Aquino

Guión / Scénario: Fabíola Aquino e Lílian Machado. Sonido / Son: Juliana Bacelar e Fabíola Aquino

Música/ Musique: Afrogueto. Montaje / Montage: Juliana Bacelar, Renato Gaiarsa

Premios/ Prix: III Mostra Curtas, (X Mostra PUC-RIO)

Ilha do rato – Bernard Attal & Joselito Crispim. Ilha do Rato (Isla del Ratón). Brasil – 2005 – 18' – 35mm – color – VO Portugués Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Bitchu es un niño de las casas sobre pilotes, en uno de los barrios más pobres de Bahía. En su trayecto a la escuela, para ayudar a su familia, vende " sueños dulces ", pequeños pasteles locales hechos por su madre. Pero el verdadero sueño de Bitchu es encontrar un modo de alcanzar esa isla de ratas, cuya imagen entró en su sueño la noche anterior.

Dirección / Réalisation: Joselito Crispim, Bernard Attal. Producción / Production: Ba do Brasil, Red Hook Productions, Grupo Cultural Bagunção

Guión / Scénario: Joselito Crispim, Bernard Attal. Fotografía / Image: Monica Hernandez

Sonido / Son: Fabio Marc Baltensperger.

Mestre Bimba, a capoeira iluminada – L. Fernando Goulart. MESTRE BIMBA, A CAPOEIRA ILUMINADA (Maestro Bimba, la capoeira iluminada). Brasil – 2005 – 79' – DVD – color – VO Portugués Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Este documental cuenta, a través de los testimonios de sus antiguos alumnos y de imágenes inéditas en cine, la historia de este brasileño, Manuel dos Reis Machado, o Mestre Bimba (1899 – 1974) un iletrado que recibió, tras su muerte, el título de Doctor Honoris Causa de una de las más prestigiosas Universidades de Brasil. De origen humilde, fue un gran "jugador" de capoeira pero ante todo un educador, que dedicó su vida a darle dignidad y luz a la capoeira. Para muchos historiadores fue uno de los negros más importantes del siglo XX, en América. Su nombre es la primera referencia que un alumno de capoeira aprende, esté en el país que esté. A él se le dedican miles y miles de músicas cantadas en todas las "ruedas" de capoeira de los cinco continentes.

Dirección / Réalisation: Luiz Fernando Goulart. Producción / Production: Lumen Produções, Publytape Comunicação Guión / Scénario: Luiz Carlos Maciel. Fotografía Sonido / Son: Fernando Ariani Montaje / Montage: Daniel Nobre.

O xadrez das cores – Marco Shiavon. O XADREZ DAS CORES (El ajedrez de los colores)

Brasil – 2004 – 20' – DVCam – color – VO Portugués Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Cida, una mujer negra de cuarenta años, va a trabajar para Maria, una vieja de ochenta años, viuda y sin hijos, que es extremadamente racista. Al principio la relación entre las dos mujeres es agitada, ya que Maria no para de meterse con ella por ser negra. Cida lo aguanta todo en silencio, ya que necesita el dinero, hasta que decide vengarse a través de una partida de ajedrez.

Dirección / Réalisation: Marco Schiavon. Producción / Production: Marco Schiavon, Midmix Entretenimientos

Guión / Scénario: Marco Schiavon. Fotografía / Image: Gilberto Otero

Sonido / Son: Mariana Barsted. Música/ Musique: José Lourenço

Montaje / Montage: Fabio Gavião, Marco Schiavon Intérpretes / Interprètes: Myrian Pires, Zezeh Barbosa

Premios/ Prix: Festival de Cinema de Goiás 2005. Cinema Brasileiro 2005. Festival de Cinema Brasileiro de Miami 2005. Festival de Cinema e Vídeo de Curitiba 2005. Festival de Goiania 2005. Jornada de Cinema da Bahia 2005. Mostra Cine Rota 22, 2005

Samba Riachão – Jorge Alfredo. SAMBA RIACHÃO. Brasil – 2001 – 86' – 35mm – color – VO Portugués Subtitulado Castellano

SINOPSIS

En este documental se recorre los caminos sinuosos de la vida de un artista popular negro, pobre y famoso. Hombre bueno de Garcia, barrio de Salvador, reducto de tradiciones populares, Riachão es una leyenda viva de la samba de las calles de la vieja Bahía. Es muy interesante verlo tocar su trombón imaginario buscando el tono ideal, como si conversara con Dios.

Dirección / Réalisation: Jorge Alfredo

Producción / Production: Moisés Augusto

Guión / Scénario: Jorge Alfredo

Fotografía / Image: Pedro Semanovschi

Sonido / Son: Jorge Alfredo Guimarães

Música/ Musique: Jorge Alfredo

Montaje / Montage: Tina Safhira

Premios/ Prix: 34º Festival de Brasilia

7.3.9 Venecuela²³⁸

Garimpeiros (Pel·lícula cinematogràfica). castellà

238. http://es.wikipedia.org/wiki/Cine_de_Venezuela

Títol Oro diablo [Enregistrament de vídeo] / direcció: José Novoa ; producció: José Novoa, Elia Schneider ; guió: Sonia Chocron

Publicació Madrid : Paramount Home Entertainment, cop. 2003

Descripció 1 disc òptic (DVD) (86 min) : col., so

Nota Protagonistes: Rocío Miranda, Laureano Olivarez, Armando Gota, Pedro Lander, Alberto Rowinsky, Jenny Noguera, Roberto Hernández

Matèria: Cinemes del món. Veneçuela

7.3.10 Cuba239

Barrio Cuba (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Barrio Cuba [Enregistrament vídeo] / una pel·lícula de Humberto Solás ; guió Humberto Solás

Publicació Hospitalet de Llobregat : Filmax Home Video, DL 2007

Descripció 1 videodisc (DVD) (110 min) : col. (Pal), so

Nota Intèrprets principals: Jorge Perrugorría, Adela Legrá, Isabel Santos. País i any de producció: Cuba, 2005

Cachao (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Cachao [Recurs electrònic] : ¡ahora sí! : a look inside the legend... / produced & directed by Andy García ; music by Israel López "Cachao"

Publicació (USA) : Univision records, cop. 2004

Descripció f1 video disc (DVD) (54 min.) : col., so + 1 disc sonor +1 fullet

Nota Produït per: CineSon Productions. País i any de producció: Estats Units d'Amèrica, 2004

Nota Conté DVD: 1. Movie [Film-continuous play]. 2. Songs [Film chapters]: Intro ; ¡Ahora sí! ; Una descarga a Cachao ; Guajira clásica ; Mambo cambió de swing ; Queja africana/protesta abakua ; El tiburón ; Si me pudieras querer ; No tienes por qué llorar. 3. CineSon all-stars [Artist biographies]. 4. Liner notes [Guillermo Cabrera Infante and Andy García].

Calle 54 (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Calle 54 [Recurs electrònic] / a film by Fernando Trueba

Publicació USA : Buena vista Home Entertainment, DL 2000

Descripció 1 disc òptic (DVD) (106 min.) : col. (NTSC), so; 12 cm

Nota Intèrprets: Paquito D'Rivera ; Eliane Elías ; Chano Domínguez ; Jerry González ; Michel Camilo ; Gato Barbieri ; Tito Puente ; Chucho Valdés ; Chico O'Farrill ; Bebo Valdés ; Cachao ; Puntilla ; Patato

Producció: MIRAMAX Films

País i any de producció: USA, 2000

Nota Conté: 1. Calle 54: pel·lícula ; comentaris audiovisuals de l'associació productora i la història del jazz Ilatí (Nat Chediak) ; tràiler de pel·lícules (sneak peeks). 2. SIDE B: documental sobre la història del jazz Ilatí ; biografia i discogràfica dels intèrprets ; tràiler de la pel·lícula

Idioma Versió original en castellà amb subtítols en anglès i doblat al francès

Matèria Jazz Ilatí

Chucho Valdés (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Chucho Valdés [Recurs electrònic] : featuring Irakere : Latin jazz founders / direcció: Ileana Rodríguez ; guió: Ileana Rodríguez y María Elena Mendiola

Publicació Andorra : EforFilms, D.L. 2005

Descripció 1 video disc (DVD) (115 min.) : col./b&w., sonor; 12 cm

Nota Producció: Malanga Films

País i any de producció: Cuba, 2004

Idioma Espanyol, anglès i francès amb subtítols en anglès i francès

Matèria Valdés, Chucho. Irakere (Grup musical) – Història. Jazz Ilatí

Guantanamera (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Guantanamera [Enregistrament de vídeo] / dirigida por Tomás Gutiérrez Alea y Juan Carlos Tabío ; argumento y guió: Eliseo Alberto Diego, Tomás Gutiérrez Alea, Juan Carlos Tabío

Publicació [S.I.] : Prime Films, DL 1995

Descripció 1 disc òptic (DVD) (101 min) : col. (Pal), so

Nota Producció: Frank Cabrera ; música: José Nieto ; fotografia: Hans Burmann ; repartiment: Jorge Perugorría, Mirtha Ibarra, Carlos Ruiz

País i any de producció: Cuba, Espanya 1995

Títol **Habana blues** (Pel·lícula cinematogràfica)

Habana blues [Enregistrament vídeo] / director Benito Zambrano ; guió Benito Zambrano y Ernesto Chao

Publicació Madrid : Warner Bros., DL 2005

Descripció 2 discs òptics (DVD) (119 min) : col. (Pal), so

Nota 2 premis Goya (muntatge i banda sonora)

Producció de la pel·lícula original: Espanya (Maestranza Films), Cuba (ICAIC), França (Pyramide Productions), 2005

Fotografia: Jean Claude Larrieu ; Música: José Luis Garrido, Dayan Abada, Kiki Ferrer, X Alfonso ; Intèrprets principals: Alberto Joel García, Roberto San Martín, Yailene Sierra

Warner Bros Z4 89314

Nota Inclou: Making of, videoclips, sinopsi, fitxa tècnica i artística, currículum del director i de la productora, escenes eliminades, galeria de fotografies

Idioma Versió original en castellà. Subtítols en anglès

Gènere/Forma Musicals – Espanya. Drames -- Espanya

Lista de espera (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Lista de espera [Enregistrament de vídeo] / dirigida por Juan Carlos Tabío ; guió: Arturo Arango, Juan Carlos Tabío con la colaboración de Senel Paz

Publicació Barcelona : Filmax Home Video, DL 2000

Descripció 1 disc òptic (DVD) (102 min) : col. (pal), so

Nota Producció: Gerardo Herrero, Camilo Vives, Thierry Forte ; fotografia: Hans Burmann ; música: José M^a Vitier

País i any de producció: Espanya, Cuba, França, Mèxic, Alemanya, 2000

Idioma Versió original en castellà amb subtítols en castellà

Soy Cuba, O Mamute Siberiano (Documental)

Títol El Mamut siberiano [Enregistrament vídeo] / [producció] Isabel Martínez ; [guió y direcció] Vicente Ferraz. Producció de la pel·lícula original: Brasil, 2005

Publicació [Barcelona] : Cameo, cop. 2007

Descripció 1 disc òptic (DVD) (91 min) : b/n, so

Nota: Documental sobre la realització de la pel·lícula de 1964 "Soy Cuba"

Mujeres de la guerrilla (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Mujeres de la guerrilla [Enregistrament vídeo] / un documental de Consuelo Elba ; con música original de Silvio Rodríguez

Publicació	Cuba : ICAIC, 2006
Descripció	1 disc òptic (DVD) (59 min.) : col., so
Nota	Música: Silvio Rodríguez; director: Consuelo Elba País i any de producció: Cuba 2006
Idioma	Versió original en castellà
Matèria:	Guerrilles -- Amèrica Llatina -- S. XX -- Relats personals. Dones -- Història -- Relats personals

Vida es silbar (Pel·lícula cinematogràfica)	
Títol	La Vida es silbar [Recurs electrònic] / director: Fernando Pérez ; guió: Fernando Pérez, Humberto Jiménez, Eduardo del Llano
Publicació	[S.l.] : Wanda Vision, cop. 2001
Descripció	1 disc òptic (DVD) (105 min) : col. (Pal)
Col·lecció	Cine de autor (Big Time Pictures)
Nota	Música: Edesio Alejandro ; fotografia: Raúl Pérez Ureta
País i any de producció:	Cuba, Espanya, 1998

7.3.11 Altres cinematografies que considerem interessants de remarcar:

7.3.11.1 Mexicana240

Amores perros (Pel·lícula cinematogràfica)	
Títol	Amores perros [Enregistrament de vídeo] / dirigida y producida por Alejandro González Iñárritu ; escrita por Guillermo Arriaga Jordán
Publicació	L'Hospitalet de Llobregat : Filmax Home Video, DL 2001
Descripció	1 disc òptic (DVD) (147 min) : col. (PAL), so
Nota	Producció de la pel·lícula original: Mèxic : Altavista Films, 2000
Fotografia:	Rodrigo Prieto ; música: Gustavo Santaolalla ; intèrprets principals: Emilio Echevarría, Gael García, Goya Toledo, Álvaro Guerrero, Vanessa Bauche, Jorge Salinas
Atlético San Pancho : sé parte del juego... sé parte del sueño [Pel·lícula cinematogràfica] / Dirigida por Gustavo Loza ; Escrita por Carolina Rivera ; Música original Enrique Quezadas	
Publicació	[s.l.] : Warner Home Video, cop. 2006

Descripció	1 Videodisc (DVD) (63 min) : col, so; 12 cm
Nota	País i any de producció: Mèxic, 2001 Intèrprets: Héctor Súrez, Lumi Cavazos, Plutarco Haza, Luis Felipe Tovar
Matèria	Futbol

Babel (Pel·lícula cinematogràfica). Castellà	
Títol	Babel [Enregistrament vídeo] / una pel·lícula de Alejandro González Iñárritu
Publicació	Madrid : Paramount Vantage, DL 2006
Descripció	1 videodisc (DVD) (138 min) : col. (Pal), so
Nota	País i any de producció: França, Estats Units d'Amèrica, Mèxic, 2006
Guió: Guillermo Arriaga ; fotografia: Rodrigo Prieto ; música: Gustavo Santaolalla ; producció: Raúl Olvera Ferrer, Steve Golin, Jon Kilik, Tita Lombardo ; intèrprets: Brad Pitt, Cate Blanchett, Gael García Bernal, Rinko Kikuchi	
Idioma Idiomes i subtítols: anglès i castellà	
Matèria: Sociologia en el cinema. Política en el cinema – Ficció. Pluralisme.	

El Coronel no tiene quien le escriba (Pel·lícula cinematogràfica)	
Títol	El Coronel no tiene quien le escriba [Enregistrament vídeo] / dirigida por: Arturo Ripstein
Publicació	Barcelona : Cameo Media, cop. 2004
Descripció	1 disc òptic (DVD) (113 min) : col. (PAL), so
Nota	Basada en l'obra homònima de Gabriel García Márquez
Producció: Jorge Sánchez ; guió: Paz Alicia Garciadiego ; fotografia: Guillermo Granillo ; música: David Mansfield ; intèrprets principals: Marisa Paredes, Fernando Luján, Salma Hayek	
Producció de la pel·lícula original: Espanya/França/Mèxic : Tornasol Films, 1999	
Gènere/Forma	Drames -- Espanya

El Crimen del padre Amaro (Pel·lícula cinematogràfica)	
Títol	El Crimen del padre Amaro [Enregistrament vídeo] / direcció Carlos Carrera
Publicació	Madrid : Columbia Tristar Home Entertainment, cop. 2002
Descripció	1 disc òptic (DVD) (114 min) : col. (Pal), so
Nota	Nominada a l'Òscar 2003 a la millor pel·lícula estrangera Intèrprets principals: Gael García Bernal, Ana Claudia Talancón, Sancho Gracia

País i any de producció: Mèxic, Espanya, 2002

Idioma Versió original en castellà i amb subtítols en portuguès

Cronos (Pel·lícula cinematogràfica). Castellà i anglès

Títol Cronos [Enregistrament vídeo] / escrita y dirigida por Guillermo del Toro ; productores, Bertha Navarro, Arthur H. Gorson

Publicació Barcelona : Manga Films, DL 2005

Descripció 2 discs òptics (DVD) (93 min) : col. (Pal), so

Fotografia: Guillermo Navarro música: Javier Álvarez ; intèrprets principals: Federico Luppi, Ron Perlman, Claudio Brook

País i any de producció: Mèxic, 1993

Nota Inclou: anunci per al cinema, entrevista amb Guillermo del Toro, Entrevista amb Guillermo Navarro, banda sonora de Javier Álvarez, Storyboards, fotografies, esbossos, Fitxes tècnica, artística i filmografies

Idioma Versió original en castellà i doblada en anglès. Subtítols en castellà

Gènere/Forma Terror -- Mèxic

Deseada (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Deseada [Enregistrament vídeo] / dirección Roberto Gavaldón ; adaptación y guión técnico de Roberto Gavaldón y José Revueltas ; productor Clemente Gizar Mendoza

Publicació [Barcelona] : DeAPlaneta, DL 2007

Descripció 1 disc òptic (DVD) (85 min) : b/n, so

Música: Eduardo Hernández Moncada , Carlos Jiménez Mabarak; fotografia: Alex Fillips; intèrprets principals: Dolores Del Río, Jorge Mistral, José Baviera

Gènere/Forma Amor -- Mèxic

Frida (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Frida [Enregistrament de vídeo] / a film by Julie Taymor

Publicació Burbank (Califòrnia) : Buena Vista Social Home Entertainment, [200?]

Descripció 2 discs òptics (DVD) (123 min) : col., so

Guió: Clancy Sigal ... et al. ; intèrprets: Salma Hayek, Alfred Molina, Valeria Golino, Geoffrey Rush

País i any de producció: Estats Units d'Amèrica, 2002

Nota DVD 1: Inclou menú interactiu amb selecció d'escenes i idiomes ; DVD 2: entrevistes amb els protagonistes del film, localitzacions d'escenes, músiques de la pel·lícula...

Idioma Versió original en anglès amb subtítols en castellà

La Guerra de Chiapas (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol La Guerra de Chiapas [Enregistrament vídeo] / Carlos Mendoza

Publicació Mèxic : Canal 6 de julio, 1994

Descripció 1 disc òptic (DVD) (133 min.) : col., so

Nota Director: Carlos Mendoza

País i any de producció: Mèxic, 1994

Nota Inclou també altres tres documentals: La Otra guerra; Crónica de un conflicto; Testimonio del Ejido Morelia

Idioma Versió original en castellà

Matèria: Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Revolta camperola. Chiapas (Mèxic)

Medico de las locas (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol El medico de las locas [Enregistrament vídeo] / Tin Tan y Rosita Arenas en

Publicació Mexico : Zima Entertainment, [s.d.]

Descripció 1 disc òptic (DVD) (90 min) : b/n, so

Nota Direcció: Miguel Morayta; Argument: Carlos León, Oscar Brooks; Fotografia: José Ortiz Ramos; Música: Enrique Rodríguez; Intèrprets: Tin Tan, Rosita Arenas, Marcelo Chavez, Sonia Furio, Emperatriz Carbajal, Rosalia Julian, Gloria Mestre, Armando Arreola, i Yerbe Beyrute

Idioma Versió original en castellà

México ida y vuelta (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol México ida y vuelta [Enregistrament vídeo] / un documental dirigido por Ramón Lopes

Publicació Mèxic : Nautilus Films, 2003

Descripció 1 disc òptic (DVD) (57 min.) : col., so

Nota Director: Ramón Lopes

País i any de producció: Mèxic, 2003

Nota Inclou també : El Espejo y la máscara, una intervenció de Manuel Vázquez Montalbán; Viaje al centro de la selva dirigit per Epigmeo Ibarra

Idioma Versió original en castellà

Matèria: Ejército Zapatista de Liberación Nacional (Mèxic). Indis de Mèxic -- Chiapas -- Relacions amb el govern. Chiapas (Mèxic) -- Història -- 1994, Revolta camperola. Viaje al centro de la selva

Once upon a time in Mexico (Pel·lícula cinematogràfica). Castellà, anglès i italià

Títol El Mexicano [Enregistrament de vídeo] = Once upon a time in Mexico / Dimension Films

Publicació Madrid : Columbia Tristar Home Entertainment, cop. 2004

Descripció 1 disc òptic (DVD) : col., so

Nota Direcció, música i guió: Robert Rodríguez ; intèrprets: Antonio Banderas, Salma Hayek, Johnny Depp

Durada de la pel·lícula: 97 min

País i any de producció: Mèxic i Estats Units d'Amèrica, 2003

Mimic (Pel·lícula cinematogràfica). Poliglota

Títol Mimic [Enregistrament de vídeo] / Dimension Films presents ; a film by Guillermo del Toro

Publicació Barcelona : Lauren, DL 1999

Descripció 1 disc òptic (DVD) (101 min.) : col., so + 1 fullet

Nota Producció: Michael Phillips ; música: Marco Beltrami ; guió: Matthew Robbins, Guillermo del Toro ; fotografia: Dan Laustsen ; intèrprets: Mira Sorvino, Jeremy Northam, Josh Brolin, Giancarlo Giannini, Charles S. Dutton

País i any de producció: Estats Units d'Amèrica, 1997

Holy mountain (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol La Montaña sagrada [Enregistrament vídeo] / writer and director, Alexandro Jodorowsky

Publicació Barcelona : Cameo Media, 2007

Descripció 1 disc òptic (DVD) (108 min) : col, so

Nota Producció de la pel·lícula original: Mèxic, Estats Units d'Amèrica, 1973

Fotografia: Rafael Corkidi ; música: Alexandro Jodorowsky, Don Cherry, Ronald Frangipane ; intèrprets principals: Alejandro Jodorowsky, Richard Rutowski

Nota Inclou anunci, escenes suprimides, "El Tarot", restauració, fotografies, fitxa artística i tècnica.

Idioma Versió original en anglès amb subtítols en castellà

Gènere/Forma Cinema independent -- Mèxic

Ojalá (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol	Ojalá [Enregistrament vídeo] : la esperanza de una nueva tierra / documentales de Uli Stelzner y Thomas Walther
Publicació	Alemania : ISKA, 1992
Descripció	1 disc òptic (DVD) (80 min.) : col., b/n, so
Col·lecció	Colección Guatemala
Nota	Guió, direcció: Uli Stelzner, Thomas Walther; Fotografia: Thomas Walther, música: Heinz Schau, Música tradicional de Guatemala
Matèria:	Refugiats -- Mèxic -- Relats personals. Guatemala -- Història -- Relats personals -- S. XX

Olvidados (Pel·lícula cinematogràfica)	
Títol	Los Olvidados [Enregistrament vídeo] / argumento original de Luis Buñuel y Luis Alcoriza ; dirigida por Luis Buñuel
Publicació	México D.F. : DISTRIMAX, cop. 2000
Descripció	1 videocasset (VHS) (81 min) : b/n (PAL), so
Nota	País i any de producció: Espanya, 1950
Intèrprets principals: Stella Inda, Manuel Inclán, Roberto Cobo, Alma Delia Fuentes ; música: Rodolfo Halffter, sobre temes de Gustavo Pittaluga ; fotografia: Gabriel Figueroa ; productor: Óscar Dancigers	
Productor:	Ultramar Films. Gènere/Forma Drames socials -- Mèxic

Perdición de los hombres (Pel·lícula cinematogràfica)	
Títol	La Perdición de los hombres [Recurs electrònic] / dirigida por Arturo Ripstein ; escrita por Paz Alicia Garcíadiego
Publicació	[S.l.] : Wanda Vision, [200-?]
Descripció	1 disc òptic (DVD) (110 min) : col. (Pal), so
Col·lecció	Cine de autor (Big Time Pictures)
Nota	Productors: Laura Imperiale, Jorge Sánchez; Música: Leoncio Lara; Fotografia: Esteban de Llaca

Saber más sobre zapatistas... (Pel·lícula cinematogràfica)	
Títol	Saber más sobre... zapatistas [Enregistrament vídeo] : tres documentales / Víctor Mariña, Mario Viveros
Publicació	México : [s.n.], [2003?]
Descripció	1 disc òptic (DVD) (225 min.) : col., so
Nota	Inclou 3 documentals: Crónica de una rebelión; De Zapata a zapatistas; Ejército Zapatista de Liberación Nacional

Idioma Versió original en castellà

Matèria Ejército Zapatista de Liberación Nacional (Mèxic)

La Sirena Aalamatzin (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol La Sirena Aalamatzin / direcció Jaime Cruz ; producció Marisa Zuleta

Publicació Mèxico D. F. : CIESAS, 2004

Descripció 1 videocasset (VHS) (27 min.) : col.

Nota Adaptació d'una llegenda Náhuatl

País i any de producció: Mèxic, 2004.

Produït per Barlovento Films

Audiència Per a infants

Matèria Dibuixos animats -- Mèxic

Temporada de patos (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Temporada de patos [Enregistrament vídeo] / Fernando Eimbcke ; Felipe Cazals ; Paula Markovitch

Publicació L'Hospitalet de Llobregat : Filmax, cop. 2005

Descripció 1 disc òptic (DVD) (83 min) : b/n (PAL), so

Nota Producció de la pel·lícula original: Mèxic, 2004

Intèrprets principals: Enrique Arreola, Diego Cataño, Danny Miranda, Danny Perea ; Música: Liquits, Alejandro Rosso ; fotografia: Alexis Zabe

Nota Inclou extres: Tràiler musical, making of

El Violín (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol El violín [Enregistrament vídeo] / producida y dirigida por Francisco Vargas

Publicació Barcelona : Cameo, 2007

Descripció 1 disc òptic (DVD) (100 min) : col. (Pal), so

Nota Premi millor actor Festival de Cannes 2006 ; Premi Signis ; Premi Casa de América ; Premi Cicae ; Festival de Cinema de San Sebastián, Cine en Construcción

Intèrprets principals: Don Ángel Tavira, Dagoberto Gama, Gerardo Taracena ; Música: Cuathémoc Tavira, Armando Rosas ; fotografia: Martín Boege Paré

País i any de producció: Mèxic, 2006

Idioma Versió original en castellà. Subtítols en anglès

Viva Zapata! (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Viva Zapata! [Enregistrament de vídeo] / directed by Elia Kazan ; written by John Steinbeck

Publicació [Madrid] : Twentieth Century Fox, cop. 2006

Descripció 1 disc òptic (DVD) (108 min) : b/n, so

Nota Producció: Darryl F. Zanuck ; música: Alex North ; fotografia: Joe MacDonald ; repartiment: Marlon Brando (Zapata), Jean Peters (Josefa), Anthony Quinn (Eufemio), Joseph Wiseman (Fernando)

País i any de producció: Estats Units d'Amèrica, 1952

Idioma Doblat en castellà, francès, alemany i italià; subtítols en castellà, francès, alemany, italià, holandès i anglès

Gènere/Forma Biografies -- Estats Units d'Amèrica

7.3.11.2 Guatemala

Los Civilizadores (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Los Civilizadores [Enregistrament vídeo] : alemanes en Guatemala / documental de Uli Stelzner y Thomas Walther

Publicació Berlin : ISKA, 1998

Descripció 1 disc òptic (DVD) (130 min.) : col., b/n, so

Col·lecció Colección Guatemala

Nota Guió, direcció: Uli Stelzner, Thomas Walther; Fotografia: Thomas Walther, música: Till Mertens, Música tradicional de Guatemala

País i any de producció: Alemanya, 1998

Idioma Versió original en castellà

Matèria Guatemala -- Colonització -- Història -- S.XVI-XX

El Cuento de la democracia (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol El Cuento de la democracia [Enregistrament vídeo] / Ti Tslaaj Xtalb'Al

Publicació Guatemala : Caracol Producciones : Asociación CEIBA, 2007

Descripció 1 disc òptic (DVD) (53 min.) : col., so

Nota Participen el Teatro Comunitario "Kaibil Balam" i el Teatro Comunitario "Copal'Aa La Esperanza"; director: Ti Tslaaj Xtalb'Al; música: Sobrevivencia

País i any de producció: Guatemala, 2007

Idioma Versió original en castellà i mam. Subtítols en castellà

Matèria: Eleccions – Guatemala. Democràcia

7.4 Casa Àfrica

A partir de la web de Casa Àfrica que es troba a Les Palmas de Gran Canaria hem trobat el link del Festival de cine Africano de Tarifa on disposen d'un llistat de films africans que s'han projectat al llarg de les diferents edicions. Aquest projecte l'han anomenat Cinenómada241.

Cinenómada és consolidada com un dels objectius fonamentals del Festival de Cinema Africà de Tarifa que no és un altre que el de donar a conèixer la producció fílmica dels continents africans en el nostre país i al més gran nombre possible d'espectadors.

Cinenómada posa a la disposició d'associacions, municipis, diputacions, universitats, centres culturals, filmoteques etc... una ampla selecció de films subtítolats a l'espanyol que, avui per avui, és l'única oferta d'aquesta dimensió o gènere que existeix en el nostre país. Aquesta web garanteix a realitzadors i productors de tot el continent africà uns ingressos que encara que modestos, són sovint els únics que obtenen, i per això, en espera de que les portes de les sales comercials s'obrin definitivament a la producció dels anomenats cinemes del sud.

Cal esmentar l'esforç de l'organització per subtítolats els DVDs i digitalitzar-los per poder gaudir-los en format digital, que no podem deixar passar. D'aquesta forma és facilitada una divulgació de més de 80 films.

Segons Cinenómada el cinema és l'excusa perfecta per establir el diàleg i la comunicació amb un públic cada cop més receptiu, nombros i sensible enfront la realitat sociocultural i política africana, en un continent tan ric com desconegut.

Per tant, Al Tarab ha creat un fons fílmic en constatare l'augment de films africans, o relacionats amb el continent africà, subtítolats al castellà, que és única en aquesta dimensió i d'aquest gènere en el nostre país.

Aquesta iniciativa ha estat motivada també pel fet que el cinema africà no compta de distribució comercial i que gairebé només pot subsistir a la projecció que es fa als festivals i de projeccions en entitats culturals. Però el que ens interessa a nosaltres és saber com funciona l'utilització d'aquest servei. Cal demanar el film o els films que ens interessin per telèfon242 o per correu electrònic243.

Partint de la pàgina d'inici de la web anem al link Films de la A-Z, i ens hem trobat amb 187 títols, classificats alfabèticament. Els hem revisats un per un i ens han semblat rellevants – en funció del seu interès didàctic i de les dades del departament respecte les nacionalitats amb més incidència en la nostra població escolaritzada- els següents:

De tot el seu catàleg de films hem seleccionat els següents i els hem agrupats en dues seccions:

- Cinema Subsaharià.
- Cinema del Nord d'Àfrica o Cinema Àrab.

241. <http://www.fcat.es/wiki/index.php/Portada>

242. Marion Berger +34 956 60 58 60.

243. marionb@fcat.es

7.4.1 Cinema Subsaharià

7.4.1.1 Senegal

21ème Siècle – Piniang. Senegal – 2004 – 2' - Recortados, pintura y colage.

SINOPSIS La ciudad de Dakar crece a un ritmo infernal. En todas partes se construyen edificios. De vez en cuando el ruido ensordecedor de los aviones perturba la quietud de los pájaros posados en lo alto de los edificios; se echan a volar, y vuelven a posarse. África quiere desarrollarse a toda costa; no necesitamos encerrarnos en inmuebles, el sol brilla durante la casi totalidad del año.

Dirección / Réalisation / Director Piniang..Producción / Production / Producer Piniang

Montaje / Montage / Editing Piniang

Afrique sur seine - Paulin Vieyra y Mamadou Sarr AFRIQUE-SUR-SEINE

Senegal – 1957 – 21'– 16mm– Blanco & Negro – VO Subtitulado Castellano.

SINOPSIS. África, ¿está en África o a orillas del Sena? Preguntas agrídulces de una generación de artistas y estudiantes negros en búsqueda de su civilización, de su cultura, de su futuro.

Producción / Production: Groupe africain de cinéma

Intérpretes / Interprètes: Marpessa Dawn, Philippe Mory Agaïssa – Moustapha Alassane.

Amma, les aveugles de Dakar – Mamadou Sellou Diallo. AMMA, LES AVEUGLES DE DAKAR (Amma, los ciegos de Dakar). Mamadou Sellou Diallo. Senegal/Francia – 2006 – 52' – DVCam– color – VO Wolof Subtitulado Castellano

SINOPSIS

El joven Astou, el patriarquia Mawdo, el niño Kiné, forman parte de los ciegos mendigos que asaltan la gran mezquita del barrio durante el rezo del viernes. Organizados, su enfermedad, sus cantos y sus sermones son las armas que utilizaban para tener más limosna. La película quiere captar esta lucha y entrar en el misterio de estos ciegos, como lo hizo Baudelaire en su poema con el mismo título.

Dirección / Réalisation: Mamadou Sellou Diallo . Producción / Production: JFR Productions, Les Films de l'Atelier

Fotografía / Image: Mamadou Sellou Diallo, Fabacary Assimby Coly . Sonido / Son: Yves Campagna

Montaje / Montage: Bernard Bats. Angola, Saudades From The One Who Loves You – R. Pakleppa

Borom Sarret - Sembène Ousmane.BOROM SARRET.Sembène Ousmane. Senegal – 1963 – 22'– 35mm – blanco & negro – VO Francés Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Borom Sarret, conductor de carromatos, trabaja duro para alimentar a su familia. Al final de una jornada ganada a duras penas, un cliente le pide que lo lleve a los barrios pijos, prohibido a los carromatos. Lo paran, le ponen una multa y le confiscan su carromato, su única herramienta de trabajo... Un cuadro de la vida cotidiana en los barrios de chabolas de Dakar.

Dirección / Réalisation: Sembène Ousmane. Producción / Production: Les Films Domirev, Actualités françaises

Guión / Scénario: Sembene Ousmane. Fotografía / Image: Christian Lacoste

Montaje / Montage: André Gaudier. Intérpretes / Interprètes: Ly Abdoulaye, Melle N'Diaye.

Champion – Yancouba Diémé. (Senegal – 2005 – 2')

SINOPSIS El joven Samba siempre ha querido ser campeón de atletismo, pero siendo minusválido se da cuenta de que su deseo seguirá siendo un mero sueño.

Dirección / Réalisation / Director Yancouba Diémé.

Dakar cherche de l'oxygène – El Hadji Samba Sarr (Dakar busca oxígeno | Dakar Looks for Oxygen]. (Senegal - 2006 - 26" - Beta SP - color - VO wolof & francés - Subtitulado castellano)

SINOPSIS Los atascos, la saturación comercial y la basura forman parte del día a día de los habitantes de Dakar. Dakar se ahoga... Ese es el tema de la exposición fotográfica de la Kadia Sow. En la inauguración de la exposición, el alcalde, sorprendido y afectado por las imágenes, decide lanzar con su equipo una operación para descongestionar definitivamente la ciudad y conocer a sus habitantes.

Dirección / Réalisation / Director El Hadji Samba Sarr. Producción / Production / Producer Ebène Productions. Guión / Scénario / Screenplay El Hadji Samba Sarr. Música / Musique / Music Mactar Samba

Deweneti (Ousmane) – Dyana Gaye.DEWENETI (Deweneti). Dyana Gaye. Senegal/Francia – 2006 – 15' – Beta SP– color – VO Wolof Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Dakar, Senegal. A Ousmane, que apenas tiene siete años pero ya se gana la vida mendigando en el centro de la capital, se le mete en la cabeza de escribir a Papá Noel.

Dirección / Réalisation: Dyana Gaye.Producción / Production: Andolfi, Ika 964

Guión / Scénario: Rémi Mazet . Fotografía / Image: Rémi Mazet

Sonido / Son: Alioune M'Bow. Música / Musique: Baptiste Bouquin

Montaje / Montage: Gwen Mallauran. Intérpretes / Interprètes: Abbasse Ba, Oumar Seck, Nianga Diop

Premios / Prix: FIPA, Biarritz, Francia, 2007; Festival du court-métrage, Clermont-Ferrand, 2007; FESPA-CO 2007.

En attendant les hommes – Katy Léna N'diaye. (Esperando a los hombres | Awaiting for the men). Mauritania/Senegal/Bélgica – 2007 - 56' – HDV – color – VO árabe – Subtitulado castellano.

SINOPSIS Oualata, la ciudad roja en el extremo del desierto mauritano. En este lugar, refugio efímero contra las arenas, tres mujeres practican el arte de la pintura tradicional decorando las paredes de las casas de la ciudad. En una sociedad aparentemente dominada por la tradición, la religión y los hombres, estas mujeres expresan con una sorprendente libertad su manera de percibir la relación entre hombres y mujeres.

Dirección / Réalisation / Director Katy Léna N'diaye. Producción / Production / Producer Neon Rouge ASBL

Guión / Scénario / Screenplay Katy Léna N'diaye. Fotografía / Image / Cinematography Herman Bertiau

Sonido / Son / Sound Hélène Lamy-Au-Rousseau. Música / Musique / Music Erwin Vann. Montaje / Montage / Editing Yannick Leroy.

France-Brésil et autres histoires – Marc Picavez .(Francia – 2007 - 12' – Super 8 – color – VO francés & wolof - Subtitulado castellano)

SINOPSIS El 1 de julio de 2006, en plena efervescencia por el Mundial de fútbol, la detención de un padre sin papeles y de su hija contrasta con la glorificación de una Francia unida y multicolor...

Dirección / Réalisation / Director Marc Picavez. Producción / Production / Producer Association Makiz'Art, TOBINA Film

Guión / Scénario / Screenplay Marc Picavez. Fotografía / Image / Cinematography Vincent Pouplard, Céline Lixon, Denis Mareau

Sonido / Son / Sound Jérémie Halbert, Alain Brasseur. Música / Musique / Music Belikomi

Montaje / Montage / Editing Éloi Brignaudy. Intérpretes / Interprètes / Cast Solène Sainte-Rose, Ibrahima M'Baye. Premios / Prix / Awards Film de Quartier de Dakar 2007

La noire de... - Sembène Ousman. LA NOIRE DE... (La negra de ...).Senegal – 1966 – 65'- 35mm – blanco & negro – VO Francés Subtitulada Castellano

SINOPSIS

En Dakar, Diouana, analfabeta, es contratada por una pareja de blancos burgueses. Está encargada de ocuparse de los niños, una responsabilidad que la hace tener en cuenta por sus semejantes... Para agradecerle esta situación acomodada, Diouana le ofrece una máscara tradicional a su jefa. Por petición de sus patronas, Diouana acepta con júbilo acompañarlos a Antibes para las vacaciones. En Francia, las cosas cambian. Diouana se ve en la obligación de realizar todas las tareas domésticas, reducida así a la servidumbre sin ningún día de descanso...

Dirección / Réalisation: Sembène Ousmane.Producción / Production: Les Films Domirev, Actualités françaises. Guión / Scénario: Sembene Ousmane. Fotografía / Image: Christian Lacoste

Música / Musique: Air populaire sénégalais. Montaje / Montage: André Gaudier

Intérpretes / Interprètes: Thérèse M'Bissine Diop, Anne-Marie Jelinek, Robert Fontaine, Modu Nar Sene, Sembene Ousmane.

Le Franc – Djibril Diop Mambety. (Senegal/Francia/Suiza – 1994 - 45' – 35 mm – color – VO francés & wolof - Subtitulado castellano) Premios / Prix / Awards San Francisco 1995, Namur 1995, Milan 1995, FESPACO 1995.

SINOPSIS Marigo el músico sueña con su instrumento, un congoma, que ha sido confiscado por su casera porque le debe el alquiler. Se hace con un billete de lotería nacional y decide guardarlo en un lugar seguro hasta el día del sorteo: lo pega a su puerta. La noche del sorteo, la fortuna sonríe a Marigo: tiene el número ganador. Marigo ya se imagina multimillonario, con miles de congomas, una orquesta, un avión privado... incluso tiene una visión del carismático Aminata Fall, símbolo del capitalismo africano. Pero el problema es que ha pegado el billete a la puerta... Le Franc es la primera parte de la trilogía inacabada de Mambety, Historias de gente pequeña, que incluye el corto La pequeña vendedora de Sol.

Dirección / Réalisation / Director Djibril Diop Mambety. **Producción / Production / Producer** WAKA Films, Scolopendra Productions, Maag Daan

Guión / Scénario / Screenplay Djibril Diop Mambety. **Fotografía / Image / Cinematography** Stephan Oriach. **Sonido / Son / Sound** Alioune Mbow. **Música / Musique / Music** Dieye Massamba Dieye, Issa Cissokho, Moussa Ndiaye

Le Temps d'un film – Laurence Attali. (Senegal/Francia – 2007 - 52' – Beta SP – color – VO francés - Subtitulado castellano)

SINOPSIS La génesis y metamorfosis de una película, desde la primera intuición hasta la primera claqueta. De Tom Waits a Cheikh Lô... de Venecia a Paris y a Saint Louis, en Senegal, estedocumental recorre el curso de los ríos en búsqueda del Hombre Descalzo.

Dirección / Réalisation / Director Laurence Attali. **Producción / Production / Producer** AUTOPRODUCTION

Guión / Scénario / Screenplay Laurence Attali. **Fotografía / Image / Cinematography** Jean-Michel Humeau, Laurence Attali, Ousmane William Mbaye

Sonido / Son / Sound Myriam René. **Música / Musique / Music** Cheikh Lô, Tom Waits

Montaje / Montage / Editing Laurence Attali, Ousmane William Mbaye

Intérpretes / Interprètes / Cast Cheikh Lô, Tom Waits, Francesco Pini, Bettina Kee, Maylis Guiard Schimd, Mamadou Diongue.

Mon beau sourire – Angèle Diabang. MON BEAU SOURIRE (Una bonita sonrisa). Senegal – 2005 – 5' – Beta SP - color – VO Wolof Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Con este trabajo, la directora da a conocer el doloroso ritual del tatuaje en las encías al que están sometidas las mujeres para resaltar en la sonrisa la blancura de sus dientes. Pero lo hace con una mirada moderna, utilizando la ironía, el montaje rápido, la música desenfadada de los djambés. Casi un video clip sobre una tradición poco conocida.

Dirección / Réalisation: Angèle Diabang Brener. **Producción / Production:** Angele Diabang Brener

Fotografía / Image: Pape Sékou Diouf . **Sonido / Son:** Pape Sékou Diouf

Música / Musique: Pape Sékou Diouf .**Montaje / Montage:** Angele Diabang Brener

Premios/ Prix: Festival Docencourts, Lyon, Francia, 2005. Festival Cinémas d'Afrique de Apt, Francia, 2006

NOSALTRES (Nosotros). Moussa Touré. Senegal – 2006– 72’– Beta SP – color – VO Catalán, Castellano & Francés Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Es la historia de dos comunidades, una maliense y la otra catalana, que viven juntas desde hace ocho años, sin haberse hablado nunca. Dos comunidades que se cruzan como sombras. Es una película sobre el miedo del otro, del extranjero que llega. Una cinta sobre el día en que estas dos comunidades se encuentran.

Dirección / Réalisation: Moussa Touré .Producción / Production: Les Films du Crocodiles

Guión / Scénario: Moussa Touré .Fotografía / Image: Moussa Touré

Sonido / Son: Jordi Poch .Música / Musique: Ramón Solé

Montaje / Montage: Thierry, Cheik Touré, Madior.

Questions à la terre natale – Samba Félix N'diaye (Preguntas a la tierra natal | Questions to the Mother Land). Senegal/Francia – 2006 - 52’ – DVcam – color – VO francés – Subtitulado castellano

SINOPSIS ¿Hacia dónde va África? Tras cuarenta años de independencia reencontrada, el continente africano está en plena convulsión y lucha con sus contradicciones: su voluntad de liberarse de la tutela colonial frente a la dependencia de la caridad de los países ricos. Al volver a su país natal, Samba Felix N'diaye se pregunta por el destino del continente africano y va al encuentro de aquellos que tienen en sus manos el África del mañana.

Dirección / Réalisation / Director Samba Felix N'diaye

Producción / Production / Producer La Huit Productions, Médiatik, Arte France

Guión / Scénario / Screenplay Samba Felix N'diaye. Fotografía / Image / Cinematography Raphaël Poperlier

Sonido / Son / Sound Alioune Mbow. Música / Musique / Music El Hadj Ndiaye

Montaje / Montage / Editing Mariette Levy-Novion

Retour à Gorée – Pierre-Yves Borgeau. (Regreso a Gorée | Return to Gorée). (Senegal/Luxemburgo/Suiza – 2007 - 112’ – 35 mm – color – VO francés & inglés – Subtitulado castellano)

SINOPSIS Regreso a Gorée cuenta el periplo del cantante africano Youssou N'Dour siguiendo las huellas de los esclavos negros y de la música inventada por ellos: el jazz. Tiene un desafío: llevar a África un repertorio de jazz y cantarlo en Gorée, la isla símbolo del comercio de esclavos, en homenaje a las víctimas. Guiado por el pianista Moncef Genoud en su búsqueda, Youssou N'Dour recorre Estados Unidos y Europa. Acompañados por músicos excepcionales, sus encuentros con numerosas personalidades dan pie a conciertos y charlas sobre la esclavitud. Su música trasciende las culturas.

Dirección / Réalisation / Director Pierre-Yves Borgeaud

Producción / Production / Producer CAB PRODUCTIONS, IRIS PRODUCTIONS, Dreampixies

Guión / Scénario / Screenplay Emmanuel Gétaz, Pierre-Yves Borgeaud

Fotografía / Image / Cinematography Camille Cottagnoud.Sonido / Son / Sound Carlo Thoss

Música / Musique / Music Youssou N'Dour, Moncef Genoud, Harmnoy Harmonieerss

Montaje / Montage / Editing Daniel Gibel. Intérpretes / Cast Youssou N'Dour, Moncef Genoud

Premios / Prix / Awards Nyon Visions du Réel (Suiza) 2007.

Sacou Wala Bouteil – Piniang (Ibrahima Niang). SACOU WALA BOUTEIL. Senegal – 2005 – 3' – Beta SP – color – Sin diálogos – animación en 2D

SINOPSIS

Hubo una época en la que los seres humanos tenían que desplazarse de un punto a otro para conseguir agua. Hoy en día, la innovación tecnológica nos ha dotado de botellas pero, como las bolsas de plástico, no son biodegradables. Las personas van de casa en casa recogiénolas... para reciclarlas.

Une Fenêtre ouverte – Khady Sylla. (Senegal/Francia – 2005 - 52' – Beta SP – color – VO francés & wolof - Subtitulado castellano) Unefenetre_ouverte.jpg

SINOPSIS ¿Cómo describir la locura? ¿Cómo expresar el sufrimiento que la acompaña? En 1994, a punto de sucumbir a la enfermedad, Khady Sylla conoció a Aminta Ngom, que exhibía su locura libremente, sin temor a la provocación. Durante los años de sufrimiento de Khady, Amita fue su ventana al mundo.

Dirección / Réalisation / Director Khady Sylla

Producción / Production / Producer GUISS GUISS Communication Athénaïse

Guión / Scénario / Screenplay Khady Sylla

Fotografía / Image / Cinematography Charlie Van Damme

Sonido / Son / Sound Mbaye Samb, Éric Münch

Montaje / Montage / Editing Amrita David

Premios / Prix / Awards Filmer à tout prix – Bruxelles 2006, Vue sur les Docs – Marseille 2005

7.3.1.2 Altres cinematografies que considerem escaients de IÀfrica Subsahariana i què referenciem per la dificultat de trobar aquest títols

A costa dos murmurios (La costa de los susurros).Margarida Cardoso

Mozambique/Portugal – 2004 – 115' – 35mm – color – VO Portugués Subtitulado Castellano

SINOPSIS. A finales de los años 60, los portugueses hacen su última guerra colonial sin salida en Mozambique. Evita, una guapa y joven portuguesa, impulsiva, llega a Mozambique para casarse con Luis, un soldado del ejército colonial. Evita se da cuenta enseguida de que Luis ya no es el estudiante de matemáticas rebelde y ambicioso que conoció en Lisboa. Ha perdido su inocencia. Cuando Luis tiene que irse a la guerra, Evita se queda sola. Paseando por la ciudad, descubre un nuevo modo de vida y muestra una libertad inhabitual para la época.

Dirección / Réalisation: Margarida Cardoso

Producción / Production: Filmes do Tejo Audiovisuais Lda.

Guión / Scénario: Cedric Basso, Margarida Cardoso

Fotografía / Image: Lisa Hagstrand

Sonido / Son: Carlos Alberto Lopes

Música / Musique: Bernardo Sassetti

Montaje / Montage: Pedro Marques

Intérpretes / Interprètes: Beatriz Batarda, Filipe Duarte, Mónica Calle, Adraino Luz

Premios / Prix: IIWFF – Indian International Women Film Festival 2006. Caminhos Do Cinema Português 2005, Portugal. o Cineportbrasil – Prizes Andorinha 2005

Africa Paradis – Silvestre Amoussou. Benín/Francia – 2006 – 87' – 35mm – color – VO Francés Subtitulado Castellano

SINOPSIS En un futuro imaginario, África ha entrado en una era de prosperidad, mientras que Europa ha sucumbido a la miseria y el subdesarrollo. Olivier, informático sin trabajo, está dispuesto a todo por encontrarlo. Vive con Pauline, maestra también en paro. Vista su situación laboral deprimente en Francia deciden tentar su suerte en África a donde emigran clandestinamente. Nada más llegar, la policía fronteriza los detiene y los encarcelan en una residencia de tránsito, a la espera de que los devuelvan a Francia. Olivier consigue escaparse solo. Empieza entonces una vida de clandestino, hasta el día en que recupera papeles y adquiere la identidad de un blanco fallecido en un accidente de coche. Al mismo tiempo, Pauline acepta un puesto como chacha en una familia burguesa africana.

Agaïssa. (Kenia Kenya / Kenya – 2004 – 2' – 2D)

SINOPSIS En Níger, la tradición oral y sus lecciones morales se transmiten a través de cuentos y relatos. Agaïssa es la historia de una joven princesa que no escucha a sus padres, ni a los sabios, y que hace lo que le da la gana. Descubrirá a su pesar que la realidad de la vida no es tan fantasiosa

Dirección / Réalisation / Director Moustapha Alassane. Producción / Production / Producer Tahoua Productions / TAL TV

Ahmed – Formose Gomis. Francia – 2006 - 24' – Beta SP – color - VO francés - Subtitulado castellano

SINOPSIS. Ahmed, que se dedica a reparar televisores, hace una entrega en casa de André, antiguo soldado senegalés. Este vive solo en una casa aislada e inmediatamente intenta entablar amistad. A pesar de la reticencia de Ahmed, surge entre ellos una extraña relación, alimentada por el aprendizaje de la música.

Dirección / Réalisation / Director Formose Gomis

Producción / Production / Producer Gindou Cinéma. Guión / Scénario / Screenplay Formose Gomis, Michael Morera

Fotografía / Image / Cinematography Javier Ruiz Gómez. Sonido / Son / Sound Didier Baules

Montaje / Montage / Editing Calin Tuduce. Intérpretes / Interprètes / Cast Samir Guesmi, James Campbell, Dominique Taillemitte

Premios / Prix / Awards Besançon 2007

Alas Sobre Dakar – Lidia Peralta.España – 2006 – 49’ – Beta SP – color – VO Castellano, Francés & Wolof Subtitulado Castellano

SINOPSIS. Dos mundos, dos culturas, dos mercados, dos formas de entender la música. Este documental nos sitúa ante la intensa metamorfosis de un músico que vive a caballo entre Sevilla y Dakar. El senegalés Sidy Samb procede de una de las familias de músicos griots más importantes de Senegal. Después de una consolidada carrera musical en España - fue cofundador de los Mártires del Compás – vuelve a Dakar con su propia formación para presentar su nuevo trabajo. El territorio africano lo acoge con un universo de matices músico-culturales que difieren mucho de la percepción europea. Ésta es su historia. Dirección / Réalisation: Lidia Peralta García

Ali Farka Touré, le miel n'est jamais bon dans une seule bouche – Marc Huraux ALI FARKA TOURÉ : le miel n'est jamais bon dans une seule bouche (Ali Farka Taoure : la miel nunca es buena en una sola boca). Marc Huraux. Francia – 2001 – 56' – 35mm – color – VO Peul, Bambara & Francés Subtitulado Castellano

SINOPSIS. Al final de su vida, el legendario cantante y guitarrista africano Ali Farka Touré rechazaba, sin vacilación, ofertas internacionales y sesiones de grabación para las cuales los músicos del mundo entero darían sus almas. Él hizo todo esto y sintió que esto debilitaba el engarce entre su música y su fuente en su Mali profundo. Entonces se veía, ante todo, como agricultor y cabeza de familia, usaba su dinero y sus conexiones para mejorar condiciones agrícolas y sociales en la provincia de Tombuctú. La región no tiene ni una carretera ni electricidad y el propio Ali condujo a Marc Huraux a través de la enorme extensión de tierra que rodea Niafunké para hacer esta película.

Dirección / Réalisation: Marc Huraux. Producción / Production: Les Films d'Ici, Arte France

Guión/ Scénario: Marc Huraux .Fotografía / Image: Marc Huraux, Jean-Michel Humeau

Sonido / Son: Julien Cloquet .Montaje / Montage: Marc Huraux, Sandie Bompar

ANGOLA SAUDADES DE QUEM TE AMA (Angola: nostalgia de quien te quiere). Richard Pakleppa. Angola – 2005 – 66' – Beta SP - color – VO Portugués Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Una voz desconocida lee cartas que llevan al espectador a un viaje a través de distintas realidades angoleñas. Entre chicos de la calle y modelos de pasarela, encontramos un caleidoscopio de personajes y colores que giran en torno a las impactantes contradicciones de pobreza y lujo en uno de los más grandes productores de petróleo y diamantes de África.

Dirección / Réalisation: Richard Pakleppa

Producción / Production: Neil Brandt

Guión / Scénario: Richard Pakleppa

Fotografía / Image: Richard Pakleppa

Sonido / Son: Jita Gueivra

Música / Musique: Paula Fluis & Mc Carper

Montaje / Montage: Katherine Meyburg

Premios / Prix: Durban International Film Festival, Durban, 2006; DokFest Munchen, 2006; World Premier, Three Continents, SA, 2005; European Premier, IDFA, 2005.

As Old As My Tongue – Andy Jones. AS OLD AS MY TONGUE (Tan viejo como mi lengua). Andy Jones. Zanzíbar/Reino Unido – 2006 – 67' – Beta SP – color – VO Suahili & Inglés Subtitulado Castellano.

SINOPSIS

Bi Kidude es una leyenda viva en su isla natal de Zanzíbar. Ha seducido a las audiencias a lo largo y ancho del mundo a través de sus viajes. Favorita de sultanes, presidentes, marineros, su historia es notable, desafiando nuestra percepción de la edad (tiene noventa y tres años pero es como si tuviera dieciséis) y de la condición de la mujer musulmana. La vemos puertas adentro en su humilde casa, en la calle, fumando y flirteando. A través de este retrato singular, *As Old As My Tongue* muestra con una banda sonora que reúne cien años de música suahili, los contrastes dramáticos de la vida de un icono de la música.

Dirección / Réalisation: Andy Jones

Producción / Production: ScreenStation

Fotografía / Image: Aubrey Fagon

Sonido / Son: Griff Fender, Robin Pender

Música/ Musique: Bi Kidude, Taj Mahal, Culture Musical Club – Grande Orchestre Taarab de Zanzíbar, Mohamed Issa Matona, Nadi Ikhwan Safaa, Sabih El Arry, Seif Salim & Abdullah Musa, Ghazzy Musical Club, Siti Bint Saad, Bi Kidude Grup.

Montaje / Montage: Lisa Cazzato.

Au bord de la piscine – Monica Blanc Gómez. AU BORD DE LA PISCINE (En el borde de la piscina). Mónica Blanc Gómez. Burkina Faso – 2006 – 13' – Beta SP – color – VO Francés Subtitulado Castellano – documental

SINOPSIS

Desde 1969, en Burkina Faso, tiene lugar, cada dos años, uno de los acontecimientos cinematográficos más importantes del continente africano: el Festival panafricano de cine y de la televisión de Uagadugú. La ciudad se convierte, durante diez días, en la capital de los cineastas del continente y atrae también a productores, distribuidores, directores, actores, periodistas, televisiones y radios del mundo entero. Moustapha Alassane, cineasta nigeriano fue, junto con Sembène Ousmane, Timité Bassori... uno de los pioneros de este festival humanista. Creador y contador inagotable, director de películas de ficción, de documentales y de películas de animación, Moustapha Alassane, envuelto en el ambiente del Fespaco, en el borde de la piscina del hotel Indépendance, cuenta los inicios del Fespaco, recuerda...saluda a amigos cineastas, bromea...

Au nom du Christ – Roger Gnoan M'Bala . Roger Gnoan M'Bala. Costa de Marfil – 1993 - 85' – 35 mm – color – VO francés - Subtitulado castellano

SINOPSIS En el poblado de África del Oeste donde se desarrolla esta fábula irónica, un pobre porquero, despreciado por los hombres de su poblado, casi se ahoga en el río un día que había bebido demasiado. Al salir del agua, tiene una visión, un "hijo de Dios" le ha elegido entre todos para la salvación de su pueblo. Desde entonces se presenta a los suyos como Magloire I, el "primo de Cristo". Un poco loco, un poco ladrón, charlatán según algunos, un prodigio según otros, reina como amo absoluto y lleva sus convicciones a lo extremo, llegando a crucificarse como Cristo. Esta película evoca con humor la proliferación de sectas y las aberraciones que pueden surgir en un África que se balancea entre tradición, modernidad y poder.

Dirección / Réalisation / Director Roger Gnoan M'Bala

Producción / Production / Producer Amka Films Productions, S.A.

Guión / Scénario / Screenplay Roger Gnoan M'Bala, Jean-Marie Adiaffi, Bernin Akaffou

Fotografía / Image / Cinematography Mohammed Soudani Sonido / Son / Sound Jean-Pierre Fenié

Música / Musique / Music Paul Wassaba

Montaje / Montage / Editing Djangoye Amoussy

Intérpretes / Interprètes / Cast Pierre Gondo, Naky Savane, Akissi Delta, Felix Lago, Martin Guedeba

Bal poussière – Herni Duparc. BAL POUSSIÈRE (Baile polvoriento). Francia – 2005 – 88' – 35 mm – color – VO Francés Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Terrateniente, Demi-Dieu (Medio-Dios) está casado con 5 mujeres. Decide casarse con otra para armonizar su semana: una mujer para cada día y el domingo se reservará a la que se haga apreciar más.

Dirección / Réalisation: Henri Duparc

Producción / Production: Focale 13 - Henri Duparc

Guión / Scénario: Henri Duparc

Fotografía / Image: Bernard Dechet

Sonido / Son: Pierre-André Gauthier

Música / Musique: Phil Barney, Boncana Maiga

Montaje / Montage: Christine Aya

Intérpretes / Interprètes: Bamba Bakary, Hanny Tchellely, Maky Sy Savane

Premio / Prix:

o Festival du film de Fort de France, 1988

o Festival du Film d'Humour de Chamrousse, France, 1989

o Festival International du Film Francophone de Namur, Bélgica, 1989

Batuque – A alma de um povo – Julio Silvão Tavares...BATUQUE, A ALMA DE UM POVO (Batuque, el alma de un pueblo). Cabo Verde/Portugal/Francia – 2006 – 52' – Beta SP – color – VO Criollo & Portugués Subtitulado Castellano

SINOPSIS

En 1462, los primeros esclavos llegaron a Cabo Verde, traídos de África por colonos portugueses. Se llevaron con ellos los ritmos y las simientes de lo que se convirtió en el Batuque: una música cantada y una danza sensual acompañadas de percusionistas dispuestos en círculo. Reprimido y prohibido durante la época colonial, el Batuque ha resistido en la clandestinidad y hoy en día se ha adoptado como un símbolo de identidad cultural caboverdiana. El grupo Raiz de Tambarina es uno de los más antiguos grupos de la isla de Santiago. De ensayo en festejo, a través de su vida cotidiana, los miembros del grupo – un camiónero, una mujer de la limpieza, unas vendedoras de pescado – nos hacen compartir su pasión por el Batuque y descubrir el Cabo Verde de ayer y de hoy.

Dirección / Réalisation: Júlio Silvão Tavares

Producción / Production: LX filmes, Laterit Productions

Fotografía / Image: Cesar Paes

Sonido / Son: Pedro Figueiredo

Música/ Musique: Raiz de Tambarina

Montaje / Montage: Cesar Paes, Agnès Contensou

Beauté Grandeur Nature (Belleza tamaño natural). Sanvi Panou. Benín/Francia – 2005 – 52' – Beta SP – color – VO Francés Subtitulado Castellano

SINOPSIS

En varios países africanos, y particularmente en Benín, centenas de mujeres, de todas las clases sociales, exhiben sus cuerpos con orgullo y elegancia. Pesan entre 80 y 110 kilos y ponen en tela de juicio los criterios de belleza convencionales. Se las llama las "Chicas Benz". Han servido de modelo y de inspiración para una nueva generación de mujeres africanas. A través de la elección de Miss Chica Benz rodado en Contonou en 2004, la ocasión sirve para dar la palabra a estas mises y mostrar sus preocupaciones, su vida familiar y profesional.

Dirección / Réalisation: Sanvi Panou

Producción / Production: Olympide Productions

Guión / Scénario: Sanvi Panou

Fotografía / Image: Apollinaire Aivadji

Sonido / Son: Ares Honvoh

Música / Musique: King Mensah

Montaje / Montage: Franck Cotelle.

Bienvenido Mr Kaita – Albert Albacete. BIENVENIDO MISTER KAITA.España – 2006 – 82’ – Beta SP – color – VO Sarahule & Español Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Saggi Kaita, su mujer y sus 3 hijos, ya nacidos en España, y su hermano Mahamadou viajan a su aldea natal, Diabugu, en Gambia, por primera vez desde que emigraron a España, hace más de 10 años. El motivo es la celebración de la boda de Mahamadou con la niña (hoy mujer) con quien se prometió antes de emigrar. Este viaje acabará convirtiéndose en una experiencia reveladora.

Dirección / Réalisation: Albert Albacete

Producción / Production: Manolo López Poy

Guión / Scénario: Helena Medina

Fotografía / Image: Pau Miravet

Sonido / Son: Jordi Morera de la Vall

Música / Musique: Alberto garcía Demestres

Montaje / Montage: Vep Culleré.

Bissau D'Isabel – Sana Na N'Hada.BISSAU D'ISABEL (Bissau de Isabel). Sana Na N'Hada. Portugal/Guinea Bissau– 2005 – 52’ – Beta SP – color – VO Criollo & Portugués Subtitulado Castellano

SINOPSIS

En Guinea Bissau hay unos veintiún grupos étnicos con tradiciones y dialectos totalmente diferentes. A través de Isabel, la protagonista de la película, y su vida privada, descubrimos Bissau, una ciudad en permanente efervescencia donde crece el deseo de futuro.

Dirección / Réalisation: 'Sana Na N'Hada

Producción / Production: 'Lx Filmes, Zoom Comunicações

Fotografía / Image: 'João Ribeiro

Sonido / Son: 'Amanda Carvalh

Montaje / Montage: 'Vitor Alves.

Born Into Struggle – Rehad Desai. (Sudáfrica – 2004 - 74’ – Beta SP – color y b/n– VO inglés - Subtitulado castellano)

SINOPSIS En este documental, el cineasta Rehad Desai nos sumerge en un viaje íntimo motivado por las fracturas familiares causadas por un padre profundamente implicado en política. Barney Desai fue un héroe político en la lucha del pueblo sudafricano por la libertad, pero como padre tuvo una marcada ausencia emocional. Rehad pasó la mayor parte de su vida en el exilio y se convirtió en un activista político. En este intenso viaje a su pasado personal, Rehad se da cuenta de que está siguiendo los pasos de su padre, ya que revive esa misma relación con su propio hijo adolescente y distante.

Producción / Production / Producer Uhuru Productions

Guión / Scénario / Screenplay Rehad Desai, Anita Khanna

Fotografía / Image / Cinematography Simon Wilkie

Sonido / Son / Sound Joe Dlamini

Música / Musique / Music Phillip Miller

Montaje / Montage / Editing Francesco Biagini

Premios / Prix / Awards Encounters 2004, Apollo 2004.

Bunny Chow – John Barker. Sudáfrica - 95' – Beta SP – b/n – VO inglés, afrikáans & tsotsi-taal – Subtitulado castellano.

SINOPSIS Bunny Chow describe el viaje de cuatro humoristas a Oppikoppi, el festival anual de rock más importante de Sudáfrica. Los cuatro escapan de su vida habitual para pasar unos días en el festival con la esperanza de encontrar drogas, libertinaje, sexo desenfrenado, amor verdadero y conquistar los escenarios de rock con sus monólogos. No obstante, encontrarán algo más de lo esperado...

Dirección / Réalisation / Director John Barker

Producción / Production / Producer MTV Films Europe, Dog Pack/ Dv8 Films

Guión / Scénario / Screenplay John Barker, David Kibuuka

Fotografía / Image / Cinematography Zeno Peterson

Sonido / Son / Sound Rhomeez Peterson, S'bu Nyema

Música / Musique / Music Joel Assaizky

Montaje / Montage / Editing Saki Bergh

Intérpretes / Interprètes / Cast David Kibuuka, Kagiso Lediga, Joey Rasdien, Kim Engelbrecht, Jason Cope, Salah Sabiti, Karen Neumann, Angela Chow

Premios / Prix / Awards Las Palmas de Gran Canaria 2007, Sithengi 2006, FCAT2008.

Buud Yam – Gaston J.-M. Kaboré . (Burkina Faso – 1997 - 99' – 35 mm – color – VO mossi - Subtitulado castellano)

SINOPSIS Una familia adoptó a Wend Kuuni después de encontrarle medio muerto en la selva cuando era niño. A pesar de que la gente del pueblo le ha aceptado, siguen tratándole como a un extranjero. Pero la vida familiar es apacible hasta que Pognné, su hermana adoptiva, cae gravemente enferma. Wend Kuuni sale entonces en busca de un curandero legendario para que salve a su hermana. Se marcha de su pueblo adoptivo y emprende un camino iniciático que le conducirá hasta sus propias raíces.

Dirección / Réalisation / Director Gaston J.-M. Kaboré

Producción / Production / Producer Canal+, Cinécom Production, Caroline

Guión / Scénario / Screenplay Gaston J.-M. Kaboré

Fotografía / Image / Cinematography Jean-Noël Ferragut, Moussa Diakité

Sonido / Son / Sound Daniel Ollivier, Frédéric Attal, Sylvain Lasseur

Música / Musique / Music Michel Portal

Montaje / Montage / Editing Marie-Jeanne Kanyala, Didier Ranz

Intérpretes / Interprètes / Cast Serge Yanogo, Amssatou Maiga, Sévérine Oueddouda, Colette Kaboré, Augustine Yaméogo, Boureïma Ouedraogo.

Premios / Prix / Awards FESPACO 2007.

Calypso@Dirty Jim's – Pascale Obolo. CALYPSO@DIRTY JIM'S (Calypso en el Dirty Jim's). Francia/Trinidad y Tobago – 2005 – 86' – Beta SP– color – VO Inglés Subtitulado Castellano

SINOPSIS

El calipso es el alma de la isla de Trinidad. Desde hace tres siglos, sus intérpretes son los trovadores del mundo criollo. Improvisadores fuera de serie, poetas alérgicos a todas las censuras, los "calipseros" cuentan la esclavitud, la liberación, las guerras y la vida de todos los días... sin olvidar nunca el amor, con una buena dosis de humor y de sexo. Calypso@Dirty Jim's cuenta la historia de esos encuentros con esa generación de artistas de las altas esferas del calipso y en el escenario del famoso « Dirty Jim's Club » reconstituido para las necesidades de la película. Rodado al margen del carnaval, desplegado en las calles al ritmo de la "soca" de los "soundsystem", este documental musical – colorido y emocionante – es una evocación sensible y original de la edad de oro del calipso.

Dirección / Réalisation: Pascale Obolo

Producción / Production: Dynamo Production, Maturity Music Limited

Fotografía / Image: Jérôme De Missolz

Sonido / Son: Eric Ménard

Montaje / Montage: Carlo Rizzo

Premios / Prix: Festival Panafricano de Cannes, 2006

Carnet noir – Benjamin Ntabundi. CARNET NOIR (Cuaderno negro). Benjamin Ntabundi, Michel Castelain & Jacques Faton (Ateliers Graphoui). Bélgica – 1996– 8'– Beta SP – color – VO Kirundi & Francés Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Burundi, noviembre de 1993. Golpe de estado: unos militares matan al presidente. Como un reguero de pólvora, se desata una masacre étnica en todo el país. Durante un ataque de los rebeldes en un pueblecito, un artista consigue salvarse. Es el principio de la fuga a través del país. Su única riqueza, un cuaderno donde escribe y dibuja todo lo que ve, todo lo que aguanta. En su camino, encuentra el miedo pero también la esperanza de un muchachito cuyos padres han desaparecido. El hombre decide llevárselo con él hacia regiones más tranquilas. El cuadernito negro intriga al muchachito. Llegados a un pueblo desierto, intentarán reconstruir la vida.

Cuba, an African Odyssey – Jihan El Tahri . (Cuba, una odisea africana I Cuba, une odyssee africaine). Jihan El Tahri. Francia – 2007 - 118' – Beta SP – color – VO castellano, ruso, inglés & francés – Subtitulado castellano

SINOPSIS Durante la Guerra fría, cuatro adversarios con intereses opuestos se enfrentaron en el continente africano. Los soviéticos querían extender su influencia, Estados Unidos deseaba apropiarse de las riquezas naturales de África, los antiguos imperios sentían vacilar sus potencias coloniales y las jóvenes naciones defendían su recién adquirida independencia. Jóvenes revolucionarios como Patrice Lumumba, Amílcar Cabral o Agostinho Neto pidieron a los guerrilleros cubanos que les ayudaran en su lucha. Cuba

tuvo un papel central en la nueva estrategia ofensiva de las naciones del Tercer Mundo contra el colonialismo. Desde Che Guevara en el Congo a Cuito Cuanavale en Angola, esta película relata la historia de aquellos internacionalistas cuya saga explica el mundo de hoy en día: ganaron todas las batallas, pero acabaron perdiendo la guerra.

Dirección / Réalisation / Director Jihan El Tahri

Producción / Production / Producer Temps Noir

Guión / Scénario / Screenplay Jihan El Tahri

Fotografía / Image / Cinematography Frank Meter Lehmann

Sonido / Son / Sound James Baker

Música / Musique / Music Les Frères Guissé

Montaje / Montage / Editing Gilles Bovon

Premios / Prix / Awards Vues d'Afrique de Montréal 2007, Sunny Side of the Docs, Marseille 2006, FESPACO 2007.

Daratt (Saison sèche) – Mahamat-Saleh Haroun. DARATT (SAISON SÈCHE) / (Daratt. Estación seca). Chad/Bélgica/Francia/Austria – 2006 – 97' – 35mm – color – VO Francés & Árabe Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Con quince años, Atim va a la búsqueda del que mató a su padre. Hace ya mucho tiempo, dos meses antes de que naciera... Llega a N'djaména, la capital del Chad, y lleva su investigación para encontrar a Abdallah Nassara, el asesino... Éste, antiguo criminal de guerra, está retirado: es un hombre de unos sesenta años, respetado y respetable. Es el dueño de una pequeña panadería. Atima encuentra la pista de Nassara. Llega incluso a hacerse contratar como aprendiz en la panadería... Nassara, que lo ignora todo de Atim, lo coge bajo su protección y le enseña el arte y la manera de fabricar pan... Una iniciación. Una extraña relación se teje entre los dos, atraído el uno por el otro: Atim ve en este hombre la figura paternal que siempre le ha faltado; de su parte, Nassara descubre en el adolescente, un hijo potencial. Propone incluso adoptarlo... Pero ¿se puede escapar del destino?

Dirección / Réalisation: Mahamat-Saleh Haroun

Producción / Production: Chinguitty Films (Francia), Goï-Goï Productions (Chad)

Guión / Scénario: Mahamat-Saleh Haroun

Fotografía / Image: Abraham Haile Biru

Sonido / Son: Dana Farzanehpour

Montaje / Montage: Marie-Hélène Dozo

Música/musique: Wasis Diop

Intérpretes / Interprètes: Ali Bacha Barkat, Youssouf Djaoro, Aziza Hisséine

Premios/Prix: Mostra de Venecia 2006 / Festival International du Film d'Amiens, Francia, 2006 / FESPACO 2007.

CAPÍTOL 5. ELABORACIÓ DE LA FILMOGRAFIA

Denké-Denké – Amadou Sadou. (Níger – 2006 – 52' – DVcam – color – VO francés – Subtitulado castellano)

SINOPSIS Yacouba Moumouni, alias Denké-Denké, es un célebre flautista nigeriano, autor, compositor y cantante del grupo Mamar Kassey. ¿Cómo logró este niño, que huyó de su poblado con tan solo 10 años y se convirtió en una de las voces más bellas de África, enfrentarse a todos los obstáculos de la vida, en uno de los países más pobres del mundo?

Dirección / Réalisation / Director Amadou Sadou

Producción / Production / Producer Adam's Productions

Guión / Scénario / Screenplay Amadou Sadou

Fotografía / Image / Cinematography Seydou Ousmane

Sonido / Son / Sound Lardia Tchiombiano

Montaje / Montage / Editing Ali Issaka.

Ding Dong - Alfred Muchilwxa & Samuel 'Tuf'Mulokwa. DING DONG. Kenia – 2004 – 3' – DVD – color – Sin diálogo – Marionetas animadas

SINOPSIS

Una desventaja se puede convertir en una ventaja... sobre todo cuando se trata de jugar al fútbol...

Drum – Zola Maseko. (Sudáfrica – 2004 – 104' – 35 mm – color – VO afrikáans, inglés & alemán – Subtitulado castellano)

SINOPSIS Drum describe la vida de Henry Nxumalo, un periodista investigador que se hizo famoso en los años cincuenta en Sophiatown, un barrio que simboliza la resistencia cultural en Johannesburgo. Trabaja en Drum, una revista negra muy en boga en la época, una auténtica arma mediática. Durante este periodo, surgió y se expresó toda una generación de autores, críticos, músicos y periodistas sudafricanos comprometidos en el ámbito de la resistencia. A pesar del constante hostigamiento de las autoridades, Henry Nxumalo arriesgó su vida denunciando el trato a los negros durante los años del apartheid.

Producción / Production / Producer Armada Pictures, Nova Films, VIP Media Funds

Guión / Scénario / Screenplay Jason Filardi. Fotografía / Image / Cinematography Lisa Rinzler

Sonido / Son / Sound Dieter Keck. Música / Musique / Music Cedric Gradus Samson

Montaje / Montage / Editing Troy Takaki

Intérpretes / Interprètes / Cast Taye Diggs, Jason Flemyng, Gabriel Mann, Tumisho Masha, Moshidi Motshegwa, Tanya Baleson

Premios / Prix / Awards FESPACO 2005, Zanzibar 2005.

Ezra – Newton I. Aduaka. Nigeria/Bélgica/Francia/Austria – 2007- 102' – 35mm – color – VO inglés – Subtitulado castellano

SINOPSIS Ezra, ex combatiente de Sierra Leona, lucha por retomar una vida normal tras la guerra civil que ha assolado su país. Pasa sus días entre un centro de rehabilitación psicológica y un tribunal de re-

conciliación nacional establecido bajo los auspicios de la ONU. Durante el juicio, Ezra tiene que enfrentarse a su hermana, que le acusa del asesinato de sus padres. Pero Ezra no recuerda nada. ¿Podrá admitir este horror y obtener el perdón de su hermana y de su comunidad?

Dirección / Réalisation / Director Newton I. Aduaka. Producción / Production / Producer Cinefacto, Arte France

Guión / Scénario / Screenplay Newton Aduaka, Alain-Michel Blanc. Fotografía / Image / Cinematography Carlos Arango de Montis

Sonido / Son / Sound Alioune Mbow, Guillaume Valeix, Karoline T. Heflin, Stéphane Thiebaut

Música / Musique / Music Nicolas Baby. Montaje / Montage / Editing Sébastien Touta

Intérpretes / Interprètes / Cast Mamoudu Turay Kamara, Richard Gant, Mamusu Kallon, Mariam N'Diaye, Mercy Ojelade, Émile Abossolo-Mbo

Premios / Prix / Awards Amiens 2007, FESPACO 2007, Milan 2007, Durban 2007, FCAT2008

Faro, la reine des eaux – Salif Traoré. (Faro, la reina de las aguas | Faro, Goddess of the Waters). Mali/Burkina Faso/Francia/Canadá/Alemania – 2007 - 96' – 35mm – color – VO bambara – Subtitulado castellano

SINOPSIS Zanga fue expulsado de su pueblo cuando aún era niño por ser fruto de una relación fuera del matrimonio. Cuando regresa al pueblo para averiguar la verdadera identidad de su padre, su llegada coincide con abruptos cambios en el río de la zona, lo que es interpretado por los aldeanos como una señal de que Faro, espíritu de las aguas, está molesta por la llegada del bastardo.

Dirección / Réalisation / Director Salif Traoré

Producción / Production / Producer Sarama Films, DCN, Canal Horizons, PAV Communication, Bärbel Mauch Films

Guión / Scénario / Screenplay Salif Traoré, Olivier Lorelle. Fotografía / Image / Cinematography Jean-Pierre Gauthier

Sonido / Son / Sound Jean-Sébastien Roy. Música / Musique / Music Bassékou Kouyaté

Montaje / Montage / Editing Laure Budin. Intérpretes / Interprètes / Cast Sotigui Kouyate, Fili Traore, Michel Mpambara, Habib Dembele, Helene M. Diarra

Premios / Prix / Awards Namur 2007.

Forest Chainsaw Massacre – Irshaad Butler. (Sudáfrica / Afrique du Sud / South Africa – 2005 – 2' – 2D)

SINOPSIS Madre pájaro y su pequeña familia viven tranquilamente en su árbol favorito... hasta que un día se acerca el ruido de las motosierras...

Dirección / Réalisation / Director Irshaad Butler, Sabelo Dlodla.

Guimba, un tyran, une époque – Cheick Oumar Sissoko. Mali/Francia/Alemania – 1995 - 93' – 35 mm – color – VO bambara & fula - Subtitulado castellano

SINOPSIS Mani Kongo, un viejo rey de una provincia congoleña, decide marcharse en busca de su hija Mwana, a la que mandó a Bélgica para estudiar cuando tenía ocho años y de la que no tiene noticias desde hace mucho. El rey, muy aferrado a las tradiciones, conoce a personajes como Chaka-Jo, un joven mestizo congoleño sin papeles que trabaja como taxista; Viva Wa Viva, un hombre elegante que le estafa, y Noubia, una cantante visionaria y solitaria...Mani Kongo vuelve a casa con Mwana y Chaka-Jo, pero, ¿basta el regreso a África para que esos personajes, cuyas identidades están "desgajadas", se reconcilien consigo mismos?

Dirección / Réalisation / Director Cheick Oumar Sissoko

Producción / Production / Producer KORA Films, Les Films de la Plaine, CNPC Mali, DPC Burkina Faso, WDR Colonia

Guión / Scénario / Screenplay Cheick Oumar Sissoko

Fotografía / Image / Cinematography Lionel Cousin.Sonido / Son / Sound Martin Boisseau, Joël Rangon

Música / Musique / Music Pierre Sauvageot, Michel Risse. Montaje / Montage / Editing Kahena Attia, Joëlle Dufour

Glimpse – Alberto Iannuzzi & Dan Jawitz. GLIMPSE (Destello). Sudáfrica – 2005 – 22' – Beta SP – color – Sin diálogos

SINOPSIS

Imágenes de Sudáfrica, su naturaleza, su gente, sus ciudades, sin comentarios, con una banda sonora original e hipnótica. Este documental traza un único retrato de la gente y del paisaje de Sudáfrica en el tramo final de la primera década de libertad. Se da una visión caleidoscópica de este país, una década después del fin del Apartheid.

Dirección / Réalisation: Alberto Iannuzzi & Dan Jawitz . Producción / Production: Vox Pix

Guión / Scénario: Alberto Iannuzzi, Dan Jawitz, Bearnie Searie . Fotografía / Photographie: Alberto Iannuzzi

Música/ Musique: Campbell Burns .Montaje / Montage: Julia Salerno

Premios/ Prix: South African Film and TV Awards, 2006.

Guess Who's Coming for Dinner – Lippa Ligg. (Sudáfrica / Afrique du Sud / South Africa – 2005 – 2' – 2D)

SINOPSIS Zack y Zed, dos mosquitos están listos para atacar su festín en la habitación de un bebé. Pero tropiezan con un obstáculo inesperado...

Dirección / Réalisation / Director Lippa Ligg.

Humanitaire! – Adama Roamba. Francia – 2007 - 16' – Beta SP – color - VO francés – Subtitulado castellano.

SINOPSIS Una pista. Un camión. Un campo de refugiados. Cada día, Barou, un trabajador humanitario, recorre una pista de tierra para recoger a los refugiados y llevarlos a un campo de acogida. Cada día, los refugiados del campo esperan su regreso con los familiares que perdieron durante el éxodo. Es la trágica cotidianeidad de un campo de refugiados africanos.

Dirección / Réalisation / Director Adama Roamba

Producció / Production / Producer La Luna Productions
Guió / Scénario / Screenplay Adama Roamba
Fotografía / Image / Cinematography Paul Djibila
Sonido / Son / Sound Issa Traore
Música / Musique / Music Yeelen, Jeremie Dim
Montaje / Montage / Editing Noemi De Fouchier
Intérpretes / Interprètes / Cast Serges Henri, Georgette Pare
Premios / Prix / Awards FCAT2008

Il était une fois à Bobo-Dioulasso – C. Harza Hidalgo & S. Piot. IL ÉTAIT UNE FOIS À BOBO DIOULASSO (Érase una vez en Bobo Dioulasso). Francia – 2005 – 51' – DV CAM – color – VO Francés & Diula Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Bobo Dioulasso, la segunda ciudad más importante de Burkina Faso, acoge cada año Yeelen, el festival internacional de cuentos y de música. Sobre el escenario o en los patios de los barrios populares, los cuenta-cuentos llegados de África y de otras partes del mundo comparten la "palabra" e intentan que exista en el tumulto de hoy en día. Guiado por sus testimonios, este documental revela el universo de los cuenta-cuentos que buscan compartir su arte y acompaña sus dudas.

Direcció / Réalisation: Carmen Arza Hidalgo, Sylvain Piot

Producció / Production: Les Productions de la Lanterne

Guió / Scénario: Carmen Arza Hidalgo, Sylvain Piot

Fotografía / Image: Carmen Arza Hidalgo

Sonido / Son: Sylvain Piot

Montaje / Montage: Sylvain Piot.

Il va pleuvoir sur Conakry – Cheik Fantamady Camara. (Lloverá sobre Conakry | Clouds Over Conakry). Francia/Guinea – 2006 - 113' – Beta DG – color – VO francés & malinké – Subtitulado castellano Imagen:IlvupleuvoirsurConakry.jpg

SINOPSIS BB trabaja como caricaturista político en un periódico liberal y está enamorado de Kesso, la encantadora y talentosa informática hija de su jefe. Pero el padre de BB, Karamako, guardián de la tradición ancestral de su poblado e imán de Conakry, se opone a este amor. La obstinación de Karamako, que sueña con que su hijo vaya a Arabia Saudí a estudiar para ser imán, complica aún más la relación, sobre todo cuando Kesso queda embarazada de BB.

Direcció / Réalisation / Director Cheik Fantamady Camara

Producció / Production / Producer C.O.P. Films, Les films Djoliba

Guió / Scénario / Screenplay Cheik Fantamady Camara

Fotografía / Image / Cinematography Robert Millié

Sonido / Son / Sound Marc Nouyregat

Música / Musique / Music Ismaël Sy Savané

Montaje / Montage / Editing Joëlle Dufour

Intérpretes / Interprètes / Cast Moussa Kéïta, Alex Ogou, Tella Kpomahou, Fatoumata Diawara

Premios / Prix / Awards Ouidah (Benín) 2008, Verona 2007, Tübingen-Stuttgart 2007, Songes d'une nuit DV 2007, FESPACO 2007

Invisibles – Isabel Coixet, Fernando León, Mariano Barroso, Javier Corcuera y Wim Wenders. INVISIBLES. España – 2007 – 95' – Beta SP – color – VO Castellano, Kiluba, Swahili, Lwo & Inglés Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Los "invisibles" son aquéllos que rechazamos ver – personas que raramente mantienen atención de los medias occidentales – y aquéllos que se encargan de ellos sin descanso. Esta película está consagrada especialmente a todos los que facilitan y apoyan el trabajo de la organización de ayuda internacional "Médicos sin fronteras" en zonas en crisis o en guerra. El documental colectivo se ha producido con ocasión del 20º aniversario de la delegación española de "Médicos sin fronteras". Cinco directores estuvieron in situ, allí donde ésta organización trabaja.

Isabel Coixet muestra en "Carta a Nora" a las víctimas de la enfermedad del sueño, que afecta a 18 millones de personas en América Latina. Fernando León de Aranoa plasma en "Buenas noches, Ouma", el cuadro de la miseria de los niños en Uganda. Mariano Barroso relata en "Los sueños de Bianca" las dos formas de uso diferente de la eflornitina, una sustancia farmacéutica que, dependiendo si estamos en África o en París, la capital de la moda. En su cortometraje "La voz de las piedras", Javier Corcuera trata los traumas a largo plazo de la guerra. Wim Wenders ha ido al Congo donde ha rodado "Invisibles crímenes" sobre las violaciones masivas a lo largo de la guerra civil.

Dirección / Réalisation: Isabel Coixet, Fernando León, Mariano Barroso, Javier Corcuera, Wim Wenders

Producción / Production: Javier Bardem, Pinguin Films, Reposado

Fotografía / Image: Emili Guirao, Jordi Abusada, David Omedes, Jordi Abusada, Alberto Venzago

Sonido / Son: Daniel Ramírez de Zayas, Sergio Burmann, Juanma López, Andrew Amondson

Montaje / Montage: Arantxa Roca, Yago Muñiz, Martín Eller, Mathilde Bonnefoye

Juju Factory – Balufu Bakupa-Kanyinda. Rep. Dem. del Congo – 2007 – 97' – DVcam – color – VO francés – Subtitulado castellano

SINOPSIS Kongo vive en Bruselas, en el barrio "Matongé", sobre el cual escribe un libro. Su editor quiere una especie de guía de viajes salpimentada de ingredientes étnicos. Sin embargo, el escritor se inspira en la visión de las almas complejas y atormentadas con las que se cruza en cada esquina día y noche. Kongo Congo recorre los caminos invisibles que le llevan a la historia congoleña y a sus fantasmas. ¿Cómo es posible seguir adelante con esta historia tan caótica? Teniendo el "juju". Fe en uno mismo. Y el amor de Béatrice.

Dirección / Réalisation / Director Balufu Bakupa-Kanyinda

Producción / Production / Producer Dipanda Yo!

Guión / Scénario / Screenplay Balufu Bakupa-Kanyinda

Fotografía / Image / Cinematography Olivier Pulinckx

Sonido / Son / Sound Marc Nouyrigat

Música / Musique / Music So Kalmery

Montaje / Montage / Editing Didier Ranz

Intérpretes / Interprètes / Cast Dieudonné Kabongo Bashila, Carole Karemera, Donatien Katik Bakomba, Aline Bosuma, Émile abossolo Mbo

Premios / Prix / Awards Innsbruck 2007, Zanzíbar 2007, Kenya 2007, Pays d'APT 2007

Keïta, l'héritage du griot – Dany Kouyaté. KEÏTA, L'HÉRITAGE DU GRIOT (Keïta, la herencia del griot). Dani Kouyaté. Burkina Faso – 1995 – 94' – 35mm – color – VO Bambara & Francés Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Cuando duerme en su hamaca, el griot Djeliba se ve encargado de una misión en un sueño. Se va a la ciudad y se instala en el jardín de una familia burguesa moderna. A Mabo, el hijo de la familia, le intriga enseguida el viejo griot, que le ha prometido contarle la historia de su nombre. Un nombre que evoca toda una epopeya, la del fundador del imperio mandinga, Soundjata Keita, el hijo de la mujer búfalo.

Dirección / Réalisation: Dani Kouyaté

Producción / Production: Les Productions de la Lanterne, Sahélis Productions

Guión / Scénario: Dani Kouyaté

Fotografía / Image: Robert Millié

Sonido / Son: Pierre Mertens

Montaje / Montage: Zoé Durouchoux

Música: Sotigui Kouyaté

Intérpretes / Interprètes: Adama Kouyaté, Sotigui Kouyaté, Hamed Dicko

Premios / Prix:

Festival du Cinéma Africain de Milan, Italia, 1996

JCC Cartago, Túnez, 1996

Festival International du Film d'Amiens, Francia, 1995

Festival International Mannheim, Alemania, 1995

RECIDAK Dakar, Senegal, 1995

Festival International de Cannes, Francia, 1995

FESPACO 1995

Kennis Voor Het Leven (Conocimiento para la vida) – Sander Francken. (Mali/Países Bajos – 2005 – 29' – Beta DG – color – VO bambara – Subtitulado castellano)

SINOPSIS ¿Cuál es la parte más grande del conocimiento? Para responder a esta pregunta, un joven alumno de una escuela coránica empieza un viaje de siete días a Djenné, una ciudad al oeste de África de una belleza antigua.

Kibera Kid – Nathan Collett. (Kenia – 2006 - 12' – Beta SP – color - VO inglés, swahili & sheng - Subtitulado castellano)

SINOPSIS Otieno, un huérfano de doce años, vive en las calles de Kibera (Kenia), uno de los mayores barrios de chabolas de África. Vive con los Razors, una banda de ladronzuelos. Tras un robo que sale mal, se ve forzado a escoger entre salvar la vida de un hombre inocente y los Razors, la única familia que tiene.

Dirección / Réalisation / Director Nathan Collett

Producción / Production / Producer Hot Sun Films

Guión / Scénario / Screenplay Nathan Collett

Fotografía / Image / Cinematography Collin Brink

Sonido / Son / Sound Brian Long

Música / Musique / Music Jermaine Stegall

Montaje / Montage / Editing Jesse Ellis

Intérpretes / Interprètes / Cast Ignatius Juma, Geoffrey Twanga, Godfrey Ojiambo, Anthony Shikon'Golo

Premios / Prix / Awards Kenia IFF. Student Emmy 2007

Kinshasa septembre noir – Jean-Michel Kibushi Ndjate Woot. (Congo / RDC / DRC – 1992 – 8' – 2D, dibujo de lápiz negro / 2D dessin au crayon noir / 2D black pencil drawings)

SINOPSIS Los niños de Kinshasa, utilizando lápices sobre un fondo de papel reciclado, cuentan sus recuerdos sobre el terrible saqueo de la ciudad por parte de los soldados.

Dirección / Réalisation / Director Jean-Michel Kibushi Ndjate Woot

Producción / Production / Producer Atelier Graphoui, Malembe Maa.

Kokoa – Moustapha Alassane. KOKOA. Níger – 2001– 13'– 35mm – color – VO Francés Subtitulado Castellano - animación de marionetas

Sinopsis

¡Es un día de fiesta en el reino de las ranas! Alrededor de un ruedo, cientos de habitantes se han reunido para ver enfrentarse a los más grandes luchadores del país y, entre cada combate, Tountia, acompañada de sus músicos, da un concierto que pone a la sala en trance.

L'arrêt du bus - Cecile Sawadogo. L'ARRET DU BUS (La parada de autobús). Burkina Faso/Canadá – 1994– 2'– Beta SP – color – Sin diálogos – dibujo sobre acetato

SINOPSIS

Un grupo de personas espera el autobús. Una de ellas, tiene pensamientos racistas. Pero un joven va a intentar quitárselos.

L'enfant terrible – Kadiatou Konaté. L'ENFANT TERRIBLE (El niño malvado). Kadiatou Konate (Ateliers Graphoui). Bélgica – 1993– 12'– 16mm – color – VO Francés Subtitulado Castellano – animación de muñecas

SINOPSIS

Es la historia de un niño que habla, come y anda el mismo día de su nacimiento. Unos días después, sale a buscar a su hermano. Lo encuentra y siguen su camino juntos. Lo que sigue es la aventura de un niño ingrato que arrastra a su hermano en sus aventuras y maldades.

L'Esprit de Mopti – Moussa Ouane. (El Espíritu de Mopti | The Spirit of Mopti). Mali/Francia – 1999 - 45' – DVcam – color – VO fula, dogon, bozo, tuareg & bambara - Subtitulado castellano

SINOPSIS Al este de Mali, donde la sabana se encuentra con el desierto, está Mopti, una gran ciudad musulmana y cruce comercial en el río Níger. Cada jueves, comerciantes de diversas etnias se dan cita en el mercado. En Mopti se hablan todas las lenguas de Mali y se sigue practicando el trueque siguiendo la tradición antigua. Ese es el "espíritu de Mopti", lleno de tolerancia, humor, respeto por el otro, intercambio y comercio, que este documental describe a través de cinco personajes representativos: un dogon, un bozo, un pastor fulani, un ganadero tuareg y Bela, hijo de la ciudad y carretero.

Dirección / Réalisation / Director Moussa Ouane

Producción / Production / Producer Dominant 7, RVP Sud

Guión / Scénario / Screenplay Moussa Ouane, Pascal Letellier

Fotografía / Image / Cinematography Jacques Besse

Sonido / Son / Sound Bakari Sangare

Montaje / Montage / Editing Carole Equer-Harmy

Premios / Prix / Awards Vues d'Afrique Montréal 2000, FESPACO 2001, Zanzibar 2001

L'Île – Justin Zerbo & Giovanni Casconne. (Burkina Faso – 2003 – 3' – 2D)

SINOPSIS En una isla perdida en la vasta inmensidad de los Mares del Sur, dos amigos llevan una vida tranquila hasta que...

Dirección / Réalisation / Director Justin Zerbo, Giovanni Casconne

Producción / Production / Producer Justin Zerbo, Giovanni Casconne

Fotografía / Image / Cinematography Justin Zerbo, Giovanni Casconne

Sonido / Son / Sound Christian Coppin, Justin Zerbo

L'ombre de Liberty – Imunga Ivanga. L'OMBRE DE LIBERTY (La sombra de Liberty. Gabón – 2006 – 85' – 35mm – color – VO Francés Subtitulado Castellano

SINOPSIS

El capitán Ekumu, desde su puesto, se acuerda de la caza de la radio pirata "Liberty"... en un barrio popular de un país imaginario. Liberty, voz metálica, es imperceptible como una sombra. Se captura por fases de quince minutos en las ondas de la radio local. Mateup, antiguo periodista venido a menos, vive con su hermana Atita, que lo mantiene vendiendo sus encantos. El capitán Ekumu está lleno de problemas: su hijo se está muriendo y no tiene los medios de curarlo. Su pareja Essen está desesperada. El cruel coronel Paturo es el encargado de anunciar una buena prima a quien permita el arresto del pirata de Liberty. ¿Cómo capturar una voz sin cuerpo? Un culpable que hay que encontrar. Mateup, fichado por las fuerzas especiales, sirve de coartada. Para Ekemu, sería una solución... Para Mabika, un modo de vengarse de Mateup y Atita.

Dirección / Réalisation: Imunga Ivanga

Producción / Production: Imunga Ivanga

Guión / Scénario: Imunga Ivanga

Fotografía / Image: Richard Mercier

Sonido / Son: André-Pierre Bekale mba

Montaje / Montage: Stéphanie Gaurier

Música / Musique: François N'gwa

Intérpretes / Interprètes: Michel Ndaot, Laurent Owondo, Nadège Kyara Bongo, Mathias Ndembet

Premios / Prix: FESPACO 2007.

La Caravana del manuscrito andalusí – Lidia Peralta García. España – 2007 - 49' – HDV – color – VO castellano, francés & árabe - Subtitulado castellano.

SINOPSIS Durante los siglos VIII y XV, durante la España musulmana, se llevó a cabo una ingente producción de libros científicos. Cuando los musulmanes salieron de España, muchos se llevaron consigo sus manuscritos. Hoy, podemos encontrarlos diseminados en bibliotecas familiares, a lo largo de la Ruta de las Caravanas, en Marruecos, Mauritania y Mali. Desde Toledo a Tombuctú, este documental sigue sus huellas. Su protagonista, Ismael Diadié Haidara, propietario de la biblioteca andalusí de Tombuctú, ha pasado años intentando recuperar los manuscritos familiares y con ellos su pasado andalusí.

Dirección / Réalisation / Director Lidia Peralta García

Producción / Production / Producer CEDECOM S.L.

Guión / Scénario / Screenplay Lidia Peralta García

Fotografía / Image / Cinematography Michael Krücken

Sonido / Son / Sound Carlos del Castillo

Música / Musique / Music Kristian Hernández, Yengo-Le

Montaje / Montage / Editing Lidia Peralta García, David Moy.

La couleur du sacrifice – Mourad Boucif. (El color del sacrificio). Bélgica - 2006 – 83' – Beta SP – color – VO Árabe Francés Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Esta película le da la palabra a esos hombres venidos de fuera que, alistados a la fuerza en la mayoría de los casos, jugaron un papel crucial durante la IIª Guerra Mundial y, sobre todo, en la Liberación. Ignorados por los manuales escolares y apartados de las grandes conmemoraciones "espectáculo", buscan, hoy, darle existencia a esa página ocultada de la historia y atestiguar con fuerza e indignación la manera en la que el gobierno francés los ignora. Contrariamente a sus hermanos de armas franceses, reciben – en el mejor de los casos, y a condición de vivir en territorio francés – una pensión militar como "premio de consolación": de 50 a 60 € por mes. Forzados a vivir lejos de su familia, en condiciones sanitarias a menudo lamentables, muchos de ellos no tienen otro remedio que mendigar y vagan por las calles de la República...

Dirección / Réalisation: Mourad Boucif

Producción / Production: Les Films de Nour

Guión / Scénario: Mourad Boucif

Fotografía / Image: Mourad Boucif

Sonido / Son: Mourad Boucif

Montaje / Montage: Denise Vindevogel

Música: Ivan Georgiev

Premios / Prix: FESPACO 2007; Festival International du Film Indépendant de Bruxelles, 2006

La femme seule – Brahim Fritah. LA FEMME SEULE (La mujer sola). Francia – 2004 – 24' – Beta SP – color – VO Francés Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Legba Akosse, joven togolesa ha sido víctima de esclavitud moderna. Un lujoso apartamento parisino es el teatro de sus reminiscencias del pasado. Así, en las habitaciones vacías resuena su voz que cuenta las condiciones de su traslado a Francia, su sufrimiento y cómo un frágil proceso de sinceridad se ha puesto en marcha lentamente, gracias a los objetos que constituían su medio cotidiano.

Dirección / Réalisation: Brahim Fritah .Producción / Production: Les Films Sauvages

Guión / Scénario: Brahim Fritah .Fotografía / Image: Pascal Lagriffoul .Sonido / Son: Brice Cavallero

Montaje / Montage: Catherine Mantion .Intérpretes / Interprètes: Legba Akosse

Premios / Prix: Festival du Film de Saint-Paul-Trois-Châteaux, 2005.Festival de Montecatini. Italia, 2005. Festival de Caen, 2005. Festival International du Court-métrage de Clément-Ferrand, 2005.Festiv'Art de Limmoges, 2005.Festival Bos'Art de Bologna, Italia, 2006. IndieLisboa, 2006

La Gran final – Gerardo Olivares. (España/Alemania – 2006 - 88' – 35 mm – color – VO tamashek, tupí & kazajo - Subtitulado castellano)

SINOPSIS ¿Cómo es posible que en lo más recóndito de las estepas mongolas los niños sepan quién es Ronaldo? Tres historias paralelas cuentan las peripecias de unos hombres que tienen dos cosas en co-

mún: vivir en regiones remotas del planeta y estar empeñados en ver la final del Mundial de fútbol de Japón-Corea 2002 entre Alemania y Brasil. Una familia de nómadas mongoles, una caravana de camellos tuareg en el desierto del Sahara y un grupo de indios amazónicos serán nuestros protagonistas. Todos viven a muchos kilómetros de distancia del punto más cercano en el que es posible ver la televisión o son múltiples las dificultades que tienen para hacerlo. Sin embargo, estos hombres disponen del ingenio y la voluntad suficiente como para lograr su objetivo.

Dirección / Réalisation / Director Gerardo Olivares. Producción / Production / Producer Wanda Films, Greenlight Media AG

Guión / Scénario / Screenplay Chema Rodríguez. Fotografía / Image / Cinematography Gerardo Olivares, Guy Gonçalves

Música / Musique / Music Martín Meissonnier. Sonido / Son / Sound Carlos de Hita

Montaje / Montage / Editing Rori Sainz de Rozas, Raquel Torres

Intérpretes / Interprètes / Cast Zeinolda Igiza, Shag Humar Khan, Abu Aldanish, Kenshleg Alen Khan, Boshai Dalai Khan

La ruse du lièvre - Cecile Sawadogo. LA RUSE DU LIÈVRE (La astucia de la liebre). Burkina Faso /Canadá - 2000 - 9'- Beta SP - color - VO Francés Subtitulado Castellano - dibujo sobre papel coloreado por ordenador

SINOPSIS

Un baobab ancestral cuenta a dos niños la historia de la liebre que quería hacerse más grande y más fuerte que él.

Le ballon d'or - Cheik Doukouré. LE BALLON D'OR (El balón de oro). Burkina Faso - 1993 - 90' - 35 mm - color - VO Francés Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Érase una vez Bandian... Es un chico de unos doce años, que corre muy rápido y el fútbol es toda su vida. Sus amigos lo llaman el turbo de Makono. Makono es el pueblo de casuchas donde divide su tiempo entre las tareas domésticas, la escuela y el tiro a portería. Está claro, sus amigos y Sara el gran brujo lo han predicho, será un gran futbolista. La peripecia empieza con su paquete de sorpresas, alegrías y decepciones para acabar en Francia, en St.-Etienne.

Dirección / Réalisation: Cheik Doukouré .Producción / Production: Bak Prod, Chrysalide Films

Guión / Scénario: Cheik Doukouré, David Carayon, Martin Brossolet .Fotografía / Image: Alain Choquart

Sonido / Son: Jean-Marcel Milan .Montaje / Montage: Michèle Robert Lauliac .Música: Loy Ehrlich, Ismael Isaac, Boom Baas

Intérpretes / Interprètes: Salif Keita, Aboubacar Sidiki Soumah, Amara Camara

Premios / Prix: .Festival International du Film d'Amiens, 1993

Le Beurre et l'argent du beurre - Alidou Badini & Philippe Baqué. (La Manteca y el dinero de la manteca | Butter and the Money from the Butter). Burkina Faso/Francia - 2007 - 62' - Beta SP - color - VO francés - Subtitulado castellano

SINOPSIS El comercio justo está muy de moda hoy en día. Trata de ayudar a las poblaciones más pobres del planeta a salir de su situación gracias a un reparto más equitativo de los beneficios. La manteca de karité, producida por las mujeres más pobres de Burkina Faso, es cada vez más apreciada en Europa. Se utiliza en productos cosméticos o como sustituto del cacao. Diferentes experiencias de comercio justo pretenden ayudar, ¿pero quién se beneficia realmente del dinero de la manteca?

Dirección / Réalisation / Director Alidou Badini & Philippe Baqué

Producción / Production / Producer Sahelis, La SMAC

Guión / Scénario / Screenplay Philippe Baqué

Fotografía / Image / Cinematography Alidou Badini

Sonido / Son / Sound Isidore Lalle Sam

Montaje / Montage / Editing Jean-François Hautin

Le crapaud chez ses beaux-parents – K. Ndjate Wooto

Le crapaud chez ses beaux-parent. LE CRAPAUD CHEZ SES BEAUX-PARENTS (El sapo en casa de sus suegros). Kibushi Ndjate Wooto (Ateliers Graphoui). Bélgica – 1991– 8’– Beta SP – color – VO Francés Subtitulado Castellano – papeles recortados y dibujos

SINOPSIS

Este cuento tradicional africano (Congo) nos lleva por el camino que sigue el sapo a casa de sus suegros. Durante su viaje, encuentra a Lomena, la serpiente, a la gallina, a la hormiga blanca, al gato de Algalia... que le proponen acompañarlo. Cuando llegan al pueblo, todos están invitados a compartir la comida del sapo. Por desgracia, sólo pone un cubierto. Como todos quieren tenerlo, empiezan a discutir...

Le film d’animation des femmes d’Hamdallaye – Aline. Monees. LE FILM D’ANIMATION DES FEMMES A HAMDALLAYE (La película de animación de las mujeres de Hamdallaye). (Ateliers Graphoui). Bélgica – 1997– 5’– Beta SP – color – VO Francés Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Las mujeres del pueblo contestan a la invitación de meterse en un taller de cine de animación. El encuentro es intenso, se lanzan en seguida en la expresión lúdica de este nuevo medio de expresión. Viendo las imágenes animadas, asocian un mensaje: el del encuentro y el de las mujeres reunidas para el desarrollo de su pueblo. Es en este sentido en el que han propuesto las canciones que sonorizan la película

Le Fleuve Niger se meurt – Adam Aborak Kandi. Adam Aborak Kandine. (Níger – 2006 - 7’ – DVcam – color – VO zarma & sonrai - Subtitulado castellano)

SINOPSIS Este cortometraje documental cuenta la historia de Alfari, que vive a la orilla del Níger, un río que se va secando progresivamente a causa del cambio climático. Alfari tuvo que renunciar a vivir de la pesca y convertirse en hortelano, luchando contra los hipopótamos que asolan sus cultivos.

Dirección / Réalisation / Director Adam Aborak Kandine

Producción / Production / Producer CRPF/CIRTEF Niamey

Guión / Scénario / Screenplay Adam Aborak Kandine, Ali Oumarou

Fotografía / Image / Cinematography Adam Aborak Kandine

Sonido / Son / Sound Ali Oumarou, Balkissa Moussa

Música / Musique / Music Issoufou Chanayé (grupo de teatro de Gaya)

Montaje / Montage / Editing Adam Aborak Kandine

Premios / Prix / Awards Nord Sud Ginebra 2006, Angers 2007, Quintessence de Ouidah 2008.

Le Sourire du serpent – Mama Kéïta. (La Sonrisa de la serpiente | The Snake's Smile). Guinea/Francia – 2006 - 84' – Beta SP – color – VO francés, rumano & wolof – Subtitulado castellano

SINOPSIS Una noche de invierno. Una calle mal iluminada, lúgubre, de una barriada del extrarradio rodeada por antiguas fábricas. Se hace tarde, y Marion, que ejerce la prostitución fuera de la ciudad, decide volver al centro. Sus planes se ven truncados por el asesinato de la conductora del último autobús nocturno, que no llega. Marion está furiosa, y un hombre de unos treinta años, Adama, llega a la parada. Ambos están atrapados en esta tierra de nadie. El peligro impregna la oscuridad poniendo sus nervios a prueba. Adama es un ilegal, ¿podría ser él el asesino?

Dirección / Réalisation / Director Mama Kéïta

Producción / Production / Producer Renaissance Productions

Guión / Scénario / Screenplay Mama Kéïta

Fotografía / Image / Cinematography Rémi Mazet

Sonido / Son / Sound Héloïse Claudé

Música / Musique / Music Miriame Chamekh

Montaje / Montage / Editing Miriame Chamekh

Intérpretes / Interprètes / Cast Valentina Sauca, Mouss Diouf, Karim Seghair

Les aventures de Guédé – Idrissa Diabaté. LES AVENTURES DE GUÉDÉ (La aventuras de Guédé). Costa de Marfil – 1999 – 13' – Beta SP – color – VO Kirundi & Francés Subtitulado Castellano – dibujos animados

SINOPSIS

Un niño del campo marfileño se marcha a Abiyán, la capital. Vive allí en la calle, hasta que un buen hombre lo recoge.

Les filières africaines de la prostitution – Olivier. Enogo & Romaric. Atchourou. LES FILIERES AFRICAINES DE LA PROSTITUTION (Los canales africanos de la prostitución). Francia – 2005 – 85' – Béta SP – color – VO Francés Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Olivier Enogo y Romaric Atchourou, periodistas de origen camerunés, deciden investigar las redes de prostitución africana en los países occidentales. En el transcurso de un año, se encuentran, a veces, en situaciones peligrosas, con las víctimas y sus familias, con miembros de asociaciones, con representantes institucionales (Ministerio de Asuntos Exteriores, policía...) en África y en Francia.

Dirección / Réalisation: Olivier Enogo, Romaric Atchourou

Producción / Production: Soltis Productions (Patric Pasin).

Les frères Kadogo – Joseph Muganga. LES FRÈRES KADOGO (Los hermanos Kadogo). Costa de Marfil – 2006 – 52' – Beta SP – color – VO Francés Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Jim, Tom y Billy, de unos 14 años, han sido reclutados a la fuerza en una guerrilla. Desmovilizados constantemente, acaban siendo niños de la calle. Los recogen en un centro dirigido por un religioso. Sin poder deshacerse de sus malos hábitos, no consiguen adaptarse a esta vida. Se escapan del centro para volver a encontrarse en la calle. Desorientado por la muerte accidental de sus amigos, Jim va en busca de su antiguo jefe rebelde. Se entera de que éste se ha vuelto el jefe del ejército y que niega, a lo largo de una entrevista televisada, la existencia de los niños.

Dirección / Réalisation: Joseph Muganga

Producción / Production: Focale 13

Guión / Scénario: Joseph Muganga

Fotografía / Image: Bakary Doumouya

Sonido / Son: Mathieu Nanguy

Música / Musique: Désiré Bamba

Montaje / Montage: Joseph Muganga

Intérpretes / Interprètes: Diyilem Bassa, Aziz Konate, Wilfred Kouame

Premio / Prix:

FESPACO 2007

Les saignantes – Jean Pierre Bekolo. LES SAIGNANTES (Las sangrientas). Camerún/Francia – 2005 – 93' – 35mm – color – VO Francés Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Mjolie se acuesta con un dignatario de la Presidencia de la República con la esperanza de obtener de él un negocio. Pero se muere en el acto... Sólo es un accidente, el viejo ha sobreestimado sus fuerzas. Disgustada y cabreada por haberse sacrificado para nada, Majolie no sabe qué hacer con el cadáver y llama a Chouchou, su mejor amiga. Las dos chicas van a buscar una salida del infierno de una sociedad donde planean la muerte y la corrupción.

Dirección / Réalisation: Jean-Pierre Bekolo

Producción / Production: Quartier Mozart Films

Guión / Scénario: Jean-Pierre Bekolo, Rodrigo Dorfmann

Fotografía / Image: Robert Humphreys

Sonido / Son: Sosthène Fokam

Montaje / Montage: Jean-Pierre Bekolo

Música/ Musique: Joelle Esso, Adam Zanders

Intérpretes / Interprètes: Adèle Ado, Dorylia Calmel, Emile Abossolo, Essindi Mindja, Josephine Nagnou, Balthazar Amadagoleda

Premios / Prix: FESPACO 2007.

Llegar al cielo – Tony Romero. LLEGAR AL CIELO. España – 2006 – 28' – Beta SP – color – VO Castellano

SINOPSIS

Este retrato documental esboza, a través de la visión del escritor afro hispano Justo Bolekia Boleká, algunos de los problemas de la inmigración africana en España. La película plantea, entre otras cosas, la importancia de no perder las raíces culturales en una sociedad donde resulta difícil mantener la identidad.

Dirección / Réalisation: Tony Romero

Producción / Production: TR Movies

Guión / Scénario: Tony Romero

Fotografía / Image: Sarah Villegas

Sonido / Son: Roty

Música / Musique: Barón Ya Buk-Lu, Massot Ribocho

Montaje / Montage: Cristina Gracia Aller.

Lucky – Avie Luthra. LUCKY (Lucky). Sudáfrica/Reino Unido – 2005 – 20' – 35mm- color – VO Inglés Subtitulado Francés

SINOPSIS

Lucky se ha quedado huérfano por lo que deja su pueblo para ir a Durban, a casa de su tío, y poder asistir a la escuela. Pero la realidad es más dura que su imaginación. Su tío no se preocupa por él y Lucky debe enfrentarse a la hostilidad de la vida urbana, el miedo y la desconfianza de la gente. El primer obstáculo: la vecina india que odia a los negros.

Dirección / Réalisation: Avie Luthra

Producción / Production: Bex Hopkins

Guión / Scénario: Avie Luthra

Fotografía / Image: John Pardue

Sonido / Son: Stuart Heslop, Chris Parten, Ian Grant

Música/ Musique: Bradley Miles

Montaje / Montage: Liz Roe

Intérpretes / Interprètes: Joy Mwandla, Thami Selby Sikhosana, Muthal Naidoo

Premios/ Prix:

AFI Festival LA 2005

Festival du court-métrage, Clermont Ferrand 2006

Cinequest San Jose 2006

Nashville Film Fest 2006

Aspen Shortsfest 2006

Ourense FFest 2006

Hollywood Independent Student FF 2006

Bradford International FFest 2006

Hollyshorts 2006

Indie911, 2006

Ismailia International FFest, Egipto 2006 o SoCal Film Festival, California o Sopot Film Festival, Poland 2006

Ma Gaal Dikhan – Drissa Ollo Kambou. MA GAAL DIKHAN (Yo también iré). Burkina Fasso – 2006 – 7' – 35mm – animación – color – VO Moré Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Alex, niño que vive en un pueblo del campo, llora. No va al colegio y quiere aprender a leer y a escribir. Pero su padre y su abuelo quieren que trabaje en el campo como ellos lo han hecho. La llegada del tío, hombre de ideas modernas, que vive en la ciudad, va a ser la oportunidad de Alex.

Dirección / Réalisation: Drissa Ollo Kambou

Producción / Production: Veenem Films, Sahelis Productions

Guión / Scénario: Drissa Ollo Kambou

Fotografía / Image: Drissa Ollo Kambou

Sonido / Son: Badini Alidou

Música/ Musique: Lasina Dha

Montaje / Montage: Diarra Kader.

Voces / Voix: Ismaël Ouédraogo, Hipolite Ouangrawa, Abdoulaye Komboudry.

Memoria negra – Xavier Montanyà. (España – 2006 - 98' – Beta SP – color – VO castellano)

SINOPSIS La voz en off de un exiliado guineano anónimo, que heredó un río a la muerte de su padre, recuerda, desde la lejanía del destierro, episodios de la infancia, leyendas populares y viejas creencias africanas, introduciéndonos en el convulso pasado de Guinea Ecuatorial. Este documental aborda la colonización española en ese país africano y la herencia política, religiosa y cultural que aflora tras la independencia, desde los tiempos sangrientos de la dictadura de Francisco Macías hasta el actual régimen de Teodoro Obiang Nguema, sustentado por la riqueza petrolífera del país.

Dirección / Réalisation / Director Xavier Montanyà

Producción / Production / Producer Colomo Producciones Ovideo

Guión / Scénario / Screenplay Xavier Montanyà, Carles Serrat

Fotografía / Image / Cinematography Ricardo Íscar

Sonido / Son / Sound Amanda Villavieja, Jordi Bonet

Música / Musique / Music Pablo Cepeda, Jorge Porter-Pidgins

Montaje / Montage / Editing Domi Parra

Menged – Daniel Taye Workou. Etiopía/Alemania – 2005 – 21' – 35mm – color – VO Amárico & Italiano
Subtitulado Castellano

SINOPSIS

En el campo etíope, todo puede ocurrir en el largo camino que lleva al mercado. Un padre y su hijo siguen los consejos que la gente les da... antes de razonar. La adaptación moderna de un cuento tradicional.

Dirección / Réalisation: Daniel Taye Workou

Producción / Production: BiraBiro Films

Guión / Scénario: Daniel Taye Workou

Fotografía / Image: Ian Blumers

Sonido / Son: Clemens Wetteskind

Música/ Musique: Tilahun Gesesse, Shanko

Montaje / Montage: Gregorio Sebastio

Intérpretes / Interprètes: Shewaferaw Dessalegn, Bewkatu Belete

Premios / Prix:

Festival International du Film d'Amiens, Francia, 2006

Festival International du Film d'Environnement, París, 2006

Festival de Cinéma Junior, París, 2007

Berlinale Film Festival, Berlín, 2007

Mieux vaut mal vivre que mourir – Justine Bitagoye & Gaudiose Nininahazwe. (Mejor malvivir que morir | Better Live Poorly Than Die). (Burundi/Bélgica – 2006 - 26' – mini DV – color – VO kirundi - Subtitulado castellano)

SINOPSIS Un día en la vida de un joven que vive del vertedero, como todos los que le rodean. Creció en el vertedero, allí se alimentó y de allí saca los objetos que vende para sobrevivir. Este documental retrata con ternura la humilde y difícil vida de los habitantes de un vertedero.

Dirección / Réalisation / Director Justine Bitagoye, Gaudiose Nininahazwe

Producción / Production / Producer RTNB

Guión / Scénario / Screenplay Gloriose Mbazumutima

Fotografía / Image / Cinematography Anatole Habonimana

Sonido / Son / Sound Adrien Ndikumana

Montaje / Montage / Editing Françoise Nzohabonayo, Cédric Nkurunziza.

Momo le doyen – Laurent Chevalier. MOMO LE DOYEN (Momo el patriarca). Francia – 2006 – 85' – Beta SP – color – VO Francés Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Auténtico rey del « swing » y de la improvisación, Momo Wandel Soumah era el patriarca del jazz africano. Creaba la música sin escribirla, inspirándose de canciones populares y reuniendo, alrededor de su voz "a la manera de Luis Armstrong salida de la sabana" y de su viejo saxo seco, los grandes maestros de los instrumentos tradicionales africanos: kora, xilófono, flauta, djambé...

Dirección / Réalisation: Laurent Chevallier

Producción / Production: Sombrero & Co

Fotografía / Image: Laurent Chevallier

Sonido / Son: Erik Ménard

Música / Musique: Momo Wandel Soumah

Montaje / Montage: Matthieu Augustin.

Movement (R)evolution Africa – Joan Frosch & Alla Kovgan. (EEUU – 2007 - 65' – DVcam NTSC – color – VO inglés, francés, portugués, japonés, shona, lingala & wolof – Subtitulado castellano)

SINOPSIS En una asombrosa demostración de desarrollo coreográfico, nueve coreógrafos africanos describen una nueva forma de arte y las diversas y profundas expresiones que aporta cada uno. Sensacionales coreografías y fascinantes críticas retan a los estereotipos establecidos del "África tradicional", y revelan unas conmovedoras respuestas a la belleza y a la tragedia del África del siglo XXI.

Dirección / Réalisation / Director Joan Frosch, Alla Kovgan

Producción / Production / Producer Joan Frosch

Fotografía / Image / Cinematography Jeff Silva

Sonido / Son / Sound Richard Boch

Montaje / Montage / Editing Alla Kovgan

Intérpretes / Interprètes / Cast Company Kongo Ba Téria (BurkinaFaso), Faustin Linyekula and Studios Kabako (Congo), Company Rary (Madagascar), Sello Pesa (Sudáfrica), Company Tchétché (Costa de Marfil), Company Raiz di Polon (Cabo Verde), Company Jant Bi (Senegal), Kota Yamazaki (Japón), Nora Chipaumire (Zimbabwe), Jawole Willa Jo Zollar (EEUU), Urban Bush Women (EEUU)

Premios / Prix / Awards Cyprus 2007

Muana Mboka – Jean-Michel Kibushi Ndjate Wooto. (RDC - Bélgica / RDC - Belgique / DRC - Belgium – 1999 – 14' – Muñecos / Marionnettes / Puppets)

SINOPSIS Muana Mboka es un niño de la calle como tantos otros de las grandes ciudades de África, que vive de los pequeños hurtos, de trabajos esporádicos y de la prostitución. Un día Muana Mboka le salva la vida a un ministro que está metido en un atasco. Pero la recompensa que recibe y los rumores que circulan suscitan odio y envidias.

Dirección / Réalisation / Director Jean-Michel Ndjate, Wooto Kibushi.

Munyurangabo – Lee Isaac Chung

Lee Isaac Chung. Ruanda/Estados Unidos – 2007 - 97' – 35mm – color – VO kinyarwanda – Subtitulado castellano

SINOPSIS Después de robar un machete en un mercado de Kigali, Munyurangabo y su amigo Sangwa dejan la ciudad para emprender el viaje de regreso hacia su poblado. Munyurangabo busca justicia por la muerte de sus padres, asesinados durante el genocidio, y Sangwa desea volver a la casa que abandonó años atrás. Aunque los dos muchachos solo pensaban quedarse unas horas, acaban pasando allí varios días. Pero, al ser de dos tribus distintas, su amistad se pone a prueba: los padres de Sangwa desconfían de Munyurangabo, y advierten a su hijo de que hutus y tutsis son, supuestamente, enemigos.

Dirección / Réalisation / Director Lee Isaac Chung. Producción / Production / Producer Almond Tree Films

Guión / Scénario / Screenplay Samuel Anderson, Lee Isaac Chung. Fotografía / Image / Cinematography Lee Isaac Chung

Sonido / Son / Sound Jenny Lund. Música / Musique / Music Claire Wibabara

Montaje / Montage / Editing Lee Isaac Chung. Intérpretes / Interprètes / Cast Josef "Jeff" Rutagengwa, Eric Dorunkundiye

Premios / Prix / Awards AFI 2007, Amiens 2007

Muzuzangabo – Sergi Agustí .MUZUZANGABO, EL DESPERTADOR DE LOS DEMÁS. Sergi Agustí. España – 2006 – 52' – 35mm - DiV Cam – color – VO Francés, Swahili & Castellano Subtitulado Castellano

SINOPSIS

El documental trata sobre la energía, la vida y la esperanza a través de Carlos Cordero, activista y que ha hecho de su estado seropositivo su herramienta de trabajo. En una ciudad congoleña que renace tras 10 años de guerra civil, Carlos despierta a los africanos que inician su camino en la lucha contra el SIDA y les transmite toda su experiencia como persona, viviendo con el virus desde los '90.

Dirección / Réalisation: Sergi Agustí .Producción / Production: Tansparent Productions - Cristina López Palao

Guión / Scénario: Sergi Agustí .Fotografía / Image: Pep Bonet

Sonido / Son: Agustí .Montaje / Montage: Sergi Agustí, Cristina López Palao, Aurora Reindl

Intérpretes / Interprètes: Carlos Cordero

Na cidade vazia – Maria João Ganga. NA CIDADE VAZIA (En la ciudad vacía). Angola/Portugal/Francia – 2004 – 90' – 35 mm – color – VO Portugués Subtitulado Castellano.

SINOPSIS

Un grupo de niños refugiados de guerra, acompañados por una monja, vuelan hacia Luanda. Al llegar al aeropuerto, N'Dala, uno de los niños, se escapa del grupo para descubrir la ciudad. Mientras la monja lo busca, N'Dala explora la ciudad destruida y fantasea con la idea de volver a casa y encontrarse con sus padres muertos. En el crepúsculo de la ciudad destruida, en la que las ilusiones revolucionarias se han desvanecido, los encuentros son fascinantes pero peligrosos. Joka, tan marginal como la ciudad, engaña a N'Dala para que lo ayude en un robo a cambio de algunas monedas...

Dirección / Réalisation: Maria Joao Ganga. Producción / Production: Integrada – François Gonot

Guión / Scénario: Maria Joao Ganga. Fotografía / Image: Jacques Besse

Sonido / Son: Gita Cerveira, Tiago Matos. Música / Musique: Manu Dibango, Paulo Flores, Eduardo Paim

Montaje / Montage: Pascale Chavance. Intérpretes / Interprètes: Roldan Pinto João, Júlia Botelho, Ana Bustorff, Domingo Fernández Fonseca

Premios / Prix: Paris Film Festival, 2004. Festival de Cinema Africano, Asia, America Latina de Milano, 2004. Festival du Film de Femmes de Créteil, 2004. Festival Vues d'Afrique, Montréal, 2004

Naissance – Cilia Sawadogo. NAISSANCE (Nacimiento). Canadá – 1994 – 2' – Beta SP – color – Musical – acetato escarchado con lápices de colores y guache

SINOPSIS

Un buen día, un hombre encuentra una flor mágica: el amor lo envuelve para llevárselo en sus brazos hacia los cielos.

Namibia: The Struggle for Liberation – Charles Burnett. (Namibia: la lucha por la liberación | Namibia: la lutte pour la libération). Namibia/Estados Unidos – 2007 – 161' – Beta SP – color – VO inglés – Subtitulado castellano

SINOPSIS Namibia: la lucha por la liberación relata la subida al poder de Samuel Nujoma, primer presidente de Namibia. Describe el despertar político del futuro líder namibio y su influencia en la lucha de su país por la independencia frente a la ocupación sudafricana. La película es más que una historia de estilo documental acerca del largo y brutal conflicto; recrea más de 60 años de historia, mezclando realidad y personajes de ficción para explorar el espíritu y los sacrificios que implicó la lucha que culminó en independencia en 1990.

Dirección / Réalisation / Director Charles Burnett

Producción / Production / Producer Namibian Film Commission, Pan Afrikan Center of Namibia

Guión / Scénario / Screenplay Charles Burnett. Fotografía / Image / Cinematography John Njaga Demps

Sonido / Son / Sound Colin McFarlane, Chris Martin, Jeremy Saacks

Música / Musique / Music Stephen James Taylor. Montaje / Montage / Editing Edwin Santiago

Intérpretes / Interprètes / Cast Carl Lumbly, Danny Glover, Chrisjan Appollus, Lazarus Jacobs

Nasija – Guillermo Ríos Bordón. NASIJA. España – 2006 – 11' – 35mm – color – VO Yoruba Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Nasija relata, a través de la historia de una joven africana, el maltrato físico y psicológico al que es sometida la mujer en algunas culturas de este continente.

Dirección / Réalisation: Guillermo Ríos Bordón .Producción / Production: RIOS TV S.L.

Guión / Scénario: Guillermo Ríos, José Miguel Hernán .Fotografía / Image: Roberto Ríos Marrero

Sonido / Son: Tecnison .Música / Musique: Mento

Montaje / Montage: Fran Caramés, Guillermo Ríos .Intérpretes / Interprètes: Madeleine Diatta

Premio / Prix: XXII Festival Internacional de Cortometrajes de Berlín, 2006

No Time To Die - King Ampaw.NO TIME TO DIE (No toca morir). King Ampaw. Gana/Alemania - 2006 - 90' - 35mm - color - VO Inglés Subtitulado Castellano

SINOPSIS

La vida amorosa de Asante es un desastre pues es enterrador y todas las chicas huyen de él. Hasta el día en que conoce a la bella Esi que tiene que enterrar a su madre. Asante consigue enamorarla y los dos jóvenes deciden casarse. Pero primero, Asante, debe convencer a Owusu, el padre de Esi, de darle la mano de su hija. Un brujo le asegura que Owusu aceptará si bebe "schnapps" de la botella de un muerto. Asante, siguiendo su corazón, se arma de valor y roba la dicha botella. Pero nada sucede como él quisiera. La bella Esi no quiere volver a verlo. ¿Para siempre?

Dirección / Réalisation: King Ampaw. Producción / Production: Filumé filmproduktion GmbH

Guión / Scénario: King Ampaw, Klaus Bädekerl .Fotografía / Image: Edwin Horak

Sonido / Son: Michael Schloemer. Música: Ben Michael Mankhamba

Montaje / Montage: Claudio Di Mauro .Intérpretes / Interprètes: David Dontoh, Agatha Ofori, Kofi Bucknor, Fritz Bafour, Issifu Kabimu

Nyani - Amadou Khassé Théra. NIYANI (El sufrimiento). Amadou Kassé Thera. Mali - 2006- 52'-DVCam - color - VO Bamanan Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Maimouna está ingresada en un hospital desde hace tres años, tras graves complicaciones relacionadas con su escisión. Piensa que su enfermedad se debe al mal de ojo, que alguien le ha echado por no haber aceptado el marido, durante la ceremonia, que le había sido destinado.

Dirección / Réalisation: Amadou Kassé Thera. Producción / Production: Amadou Kassé Thera

Fotografía / Image: Abdourahamane Somé .Sonido / Son: Yiriyé Sabou

Música / Musique: Batourou Sékpou Kouyaté, Terrivoir du Mali .Montaje / Montage: Brahim Touré

Intérpretes / Interpretes: Mamadi Diakité, Yacouba Ballo, Maïmouna Diarra, Astan Mariko

Jardim do Outro Homen - Sol de Carvalho. O JARDIM DO OUTRO HOMEN (El jardín del otro hombre). Mozambique / Portugal / Francia - 2006 - 95' - Betacam Digital - color - VO Portugués Subtitulado Castellano

SINOPSIS

CAPÍTOL 5. ELABORACIÓ DE LA FILMOGRAFIA

O Jardim do outro homen es una historia de solidaridat femenina en la ciudad de Maputo. Sofia vive con su abuela, su madre y su hermano pequeño. Su padre se marchó para trabajar en Sudáfrica y no ha vuelto nunca. Su novio también la desilusiona. En contra de la voluntad de su madre, Sofia intenta estudiar medicina, pero su profesor la chantajea: el diploma a cambio de favores sexuales. Sofia, desesperada, está a punto de caer en el chantaje.

Dirección / Réalisation: Sol de Carvalho .Producción /Production: Fado Filmes, Les Films de Mai, Promarte

Guión / Scénario: Sol de Carvalho, Joana Smith, Gonçalo Galvão Teles .Fotografía / Image: Mario Masini, Ahmade Ali

Sonido / Son: Sophie Fourdrinoy .Música / Musique: Carlos Alberto Lopes, José Baptista, Roberto Chitsondzo, Chico Antonio, Mingas

Montaje / Montage: Mario Masini .Intérpretes /Interprètes: Gigliola Zagara, Evaristo Abreu, Maria Amélia Pangane

One goal – Sergi Agustí. (Sierra Leona/España – 2008 - 26' – MiniDV – color – VO inglés & krio - Subtitulado castellano)

SINOPSIS "Un gol" es un objetivo. Pero también una pasión. El documental nos lleva por el camino hacia la paz que un grupo de jóvenes amputados de Sierra Leona inició hace años. A través de la fuerza de su juego han conseguido convertirse en un ejemplo para su sociedad. Iconos de la guerra, han transformado sus vidas hasta conseguir convertirse en iconos del futuro y de la paz en Sierra Leona a través de una pasión: el fútbol.

Dirección / Réalisation / Director Sergi Agustí.Producción / Production / Producer Sergi Agustí Films

Guión / Scénario / Screenplay Sergi Agustí. Fotografía / Image / Cinematography Pep Bonet Sonido / Son / Sound Aurora Reinlein Música / Musique / Music Fermín Dorado

Montaje / Montage / Editing Aurora Reinlein

PA/Father – M. J. Lourens. (Sudáfrica – 2005 - 95' – Beta SP – color & b/n – VO afrikáans & inglés - Subtitulado castellano)

SINOPSIS Este documental es la culminación de cinco años de rodaje. Ofrece una mirada sobre la vida de un científico olvidado. En el marco de una familia corriente, relata la historia personal de un hombre que intenta vivir con sus tristes recuerdos.

Dirección / Réalisation / Director M. J. Lourens. Producción / Production / Producer M. J. Lourens

Guión / Scénario / Screenplay M. J. Lourens.Fotografía / Image / Cinematography M. J. Lourens

Sonido / Son / Sound M. J. Lourens.Música / Musique / Music Louis Botha

Pièces d'identités – Mweze Dieudonné Ngangura. Rep. Dem. del Congo/Francia/Bélgica – 1998 - 97' – 35 mm – color – VO francés & wolof – Subtitulado castellano

SINOPSIS Mani Kongo, un viejo rey de una provincia congoleña, decide marcharse en busca de su hija Mwana, a la que mandó a Bélgica para estudiar cuando tenía ocho años y de la que no tiene noticias des-

de hace mucho. El rey, muy aferrado a las tradiciones, conoce a personajes como Chaka-Jo, un joven mestizo congoleño sin papeles que trabaja como taxista; Viva Wa Viva, un hombre elegante que le esta- fa, y Noubia, una cantante visionaria y solitaria...Mani Kongo vuelve a casa con Mwana y Chaka-Jo, pero, ¿basta- rá el regreso a África para que esos personajes, cuyas identidades están "desgajadas", se reconci- lien consigo mismos?

Dirección / Réalisation / Director Mweze Dieudonné Ngangura.Producción / Production / Producer Films Sud, Sol'Oeil Films, Petrouchka Films, Videcam

Guión / Scénario / Screenplay Mweze Dieudonné Ngangura.Fotografía / Image / Cinematography Jacques Besse

Sonido / Son / Sound Franck Struys.Música / Musique / Music Jean-Louis Daulne.Montaje / Montage / Editing France Duez

Intérpretes / Interprètes / Cast Gérard Essomba, Herbert Flack, Dominique Mesa, Jean-Louis Daulne, Di- eudonné Kabongo, Cecilia Kanknda.

Premios / Prix / Awards Southern African FF, Harare 1998, Milán 1998, Québec 1998, Los Angeles 1999, FESPACO 1999, Denver IFF 1999

Querida Bamako – Omer Oke & Txarli Llorente. (España – 2007 - 98' – HDV – color – VO francés & castellano - Subtitulado castellano)

SINOPSIS Moussa es un joven de Burkina Faso. Vive en la aldea donde nació con sus padres, su familia y su mujer, Fátima, aunque él prefiere llamarla "Bamako", porque es allí, en la capital de Mali, donde la conoció, antes de casarse y tener a su bebé, Mamadou. El campo da lo justo para comer, pero ese pre- cario equilibrio se ha roto últimamente debido a la larga sequía. Empujado por la responsabilidad de ayu- dar a la familia, y tras pedir la opinión de los ancianos de su aldea, Moussa decide emigrar a Europa.

Dirección / Réalisation / Director Omer Oke, Txarli Llorente.Producción / Production / Producer Abraprod S.L.

Guión / Scénario / Screenplay Joanes Urkixo.Fotografía / Image / Cinematography Gaizka Bourgeaud

Música / Musique / Music Pascal Gaigne.Montaje / Montage / Editing Iván Miñambres, Haritz Zubillaga

Intérpretes / Interprètes / Cast Djédjé Apali, Esther Vallés, Gorsy Edu

Rakire – Jacques Faton, Michel Castelain, Patrick Theunen & Christian Coppin. (Ateliers Graphoui). Burkina Faso/Bélgica – 1998– 7'– DVD – color – VO Francés Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Artistas burkinabeses de Uagadugú participan en un taller de dirección de películas de animación. Crean cada uno una animación sobre el tema de El parentesco gracioso.

Rastas – Neni Glock. RASTAS (Rastas). Etiòpia.Portugal – 2003 – 56' – DVCam – color – VO Portugués Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Este documental trata del modo de vida "rasta" en Portugal. Muestra cómo viven en la ciudad un grupo de personas que creen en la filosofía originaria de Etiopía de la no violencia, en Jáh Rastafari, el hijo de Dios en la tierra, y son amantes del reggae y de sus mensajes de paz, difundidos sobre todo en las can-

ciones de Bob Marley. Muestra también a una familia los "One Love Family", músicos y amantes de la filosofía rasta, que han optado por retirarse del sistema, al que llaman "Babilonia", para vivir una vida más pura y saludable en el campo, en los alrededores de Coimbra.

Dirección / Réalisation: Neni Glock .Producción / Production: Berlindes E Tamarindo Produções

Fotografía / Image: Neni Glock .Sonido / Son: André Bessa

Montaje / Montage: Neni Glock .Intérpretes / Interprètes: One Love Family, Janelo, Toy Kool, Legalize , Roots Mandela

Regards de femmes – Michel Amarger. REGARDS DE FEMMES (Mirada de mujer). Francia – 2005 – 50' – Beta SP – color – VO Francés Subtitulado Castellano.

SINOPSIS

Este documental esta centrado en la expresión de las mujeres africanas que trabajan en torno a la imagen. Esta exploración se desarrolla a partir del encuentro y en torno a la palabra de artistas y profesionales del cine, presentes en el Festival de Cine de Apt, en 2004. Su testimonio refleja la creatividad que anima el África negra y las cuestiones que se plantean, hoy en día, las mujeres.

Dirección / Réalisation: Michel Amarger .Producción / Production: Festival des Cinémas d'Afrique du Pays d'Apt

Guión / Scénario: Michel Amarger .Fotografía / Image: Mathieu Bergeron

Sonido / Son: Guisen .Montaje / Montage: Mathieu Bergeron

Intérpretes / Interprètes: Naki Sy Savané, Safi Faye, Bill Kouèlany, Rahmatou Keïta, Mahamat-Saleh Haroun, Moussa Touré, Toussaint Tiendrébéogo.

Rencontre en ligne – Adama Roamba. (Amor en línea). Burkina Faso/Francia – 2005 – 12' – 35mm-color – Sin diálogos

SINOPSIS

Entre Franck y Miriam, el amor está muerto; se ha vuelto odio. La pareja ya no se habla, pero, obligada, sigue viviendo bajo el mismo techo. Franck y Miriam sólo se comunican escribiendo mensajes en el espejo del cuarto de baño...

Dirección / Réalisation: Adama Roamba. Producción / Production: La Luna Productions

Guión / Scénario: Adama Roamba .Fotografía / Image: Paul Djibila

Sonido / Son: Issa Traore .Música/ Musique: Yeelen, Jeremie Dim

Rêves de poussière – Laurent Salgues. RÊVES DE POUSSIÈRE (Sueño en el polvo). Burkina Faso/Canadá/Francia – 2006 – 83' – 35mm – color – VO Francés Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Essakana, punta oeste de Burkina Faso. Una mina de oro artesanal donde todo parece posible a los parias del mundo moderno. Cada uno sueña con la fortuna arriesgando la vida, sin seguridad. El perímetro de la mina parece ser – y es – la puerta del infierno. Más allá es el desierto y parece el océano. Mocktar Dicko, el protagonista, llega con una maleta en mano. ¿Para hacer fortuna? ¿Para olvidar la muerte de su hijita que no ha podido salvar por no tener dinero para comprar medicinas? Los sueños más locos y los momentos de abatimiento se sucederán. Hasta que aparezca una niña que quiere ir a vivir a París...

Dirección / Réalisation: Laurent Salgues .Producción / Production: Athenaïse productions

Guión / Scénario: Laurent Salgues.Fotografía / Image: Crystel Fournier

Sonido / Son: Thierry Morlaas-Iurbe.Montaje / Montage: Annie Jean

Música: Mathieu Vanasse, Jean Massicotte. Intérpretes / Interprètes: Makena Diop, Rasmene Ouedraogo, Fatou Tall-Salgues

Samba le grand - Moustapha Alassane. SAMBA LE GRAND (Samba el grande). Níger -1977- 14'- 35mm - color - VO Francés Subtitulado Castellano - animación de marionetas

Sinopsis

Las aventuras de un héroe legendario que, deslumbrado por la belleza de una princesa, pide su mano. Ésta le impone varias pruebas de las que sale airoso, pero todavía tiene que demostrar su valentía. ¿Conseguirán los dos jóvenes reunirse?

Sekhali le Meokgo - Teboho Mahlatsi. Sudáfrica - 2006 - 19' - Beta SP - color - VO sesotho - Subtitulado castellano

SINOPSIS Recluido en las montañas de Lesotho, el luchador y músico Kgotso sólo sale de su retiro cuando es llamado por los pastores para proteger a sus ovejas de los ladrones. Durante su misión, cae fascinado por la belleza de una joven que lo observa mientras toca la concertina. Una historia sobre el amor y la muerte aderezada con la crueldad y la belleza de la magia africana.

Dirección / Réalisation / Director Teboho Mahlatsi. Producción / Production / Producer BOMB

Guión / Scénario / Screenplay Teboho Mahlatsi. Fotografía / Image / Cinematography Robert Malpage

Sonido / Son / Sound JJ le Roux. Música / Musique / Music Phillip Miller

Montaje / Montage / Editing Andrew Trail Intérpretes / Interprètes / Cast Mduduzi Mabaso, Terry Pheto

Shiku Song - Moses Wanjunki & Toni Sankale. SHIKU' SONG. Kenia - 2004 - 3'- DVD - color - Sin diálogos - Papel recortado

SINOPSIS.Skiku no puede tocar la flauta como le gustaría, perseguido por su tío... pero una mariposa va en su ayuda...

Sur les murs de la ville - Fabrice Mamynirina Razafindralambo. (Madagascar - 2004 - 5' - 2D, 3D)

SINOPSIS El fatídico viaje de un individuo perdido en la soledad, desterrado de la sociedad, que acaba como una silueta más entre muchas otras: como una mera sombra.

Dirección / Réalisation / Director Fabrice Mamynirina Razafindralambo

Producción / Production / Producer Fabrice Mamynirina Razafindralambo

Guión / Scénario / Screenplay Fabrice Mamynirina Razafindralambo

Animación / Animation / Animation Fabrice Mamynirina Razafindralambo

Montaje / Montage / Editing Farbice Mamynirina Razafindralambo

Sonido / Son / Sound Eric Rabarison

Música / Musique / Music Silo Andrianandraina

Sur les traces du Bembeya Jazz – Abdoulaye Diallo. (Burkina Faso – 2007 - 72' – Beta SP – color – VO francés - Subtitulado castellano)

SINOPSIS En 1961, en un poblado en medio del bosque tropical de Guinea, nace un grupo de música que se convierte rápidamente en la mayor orquesta del África moderna. Se trata de la Bembeya Jazz. Esta orquesta, abanderada de la revolución guineana de Sékou Touré, logró hacer vibrar a toda África con su música. Cuarenta años después, volvemos a sus orígenes. A pesar de las dificultades, el misterio Bembeya se mantiene: ¡la leyenda continúa!

Dirección / Réalisation / Director Abdoulaye Diallo

Producción / Production / Producer Association SEMFILMS

Fotografía / Image / Cinematography Gidéon Vink

Sonido / Son / Sound Claude Bernard Camara

Música / Musique / Music Bembeya Jazz, Sékou Bembeya Diabaté, Ali Farka Touré

Montaje / Montage / Editing Gidéon Vink

Premios / Prix / Awards FESPACO 2007

Tafasiry – Toky Randriamahazosa. (Madagascar – 2007 - 10' – DVcam – color - VO malgache - Subtitulado castellano)

SINOPSIS Una noche, un joven viajero busca refugio en una pequeña y aislada aldea costera. A la mañana siguiente, unas horas después de que el joven se marchara, los aldeanos se dan cuenta de que algo extraño ha ocurrido: todos los niños han desaparecido.

Tapologo – Sally & Gabriela Gutiérrez Dewar. Sudáfrica/España – 2007 - 98' – Beta SP – color – VO setswana, swazi & inglés – Subtitulado castellano.

SINOPSIS En Freedom Park, un asentamiento de chabolas en Sudáfrica, un grupo de mujeres con sida pone en marcha la red Tapologo. Aprenden a ser las enfermeras de su comunidad transformando la miseria y la degradación en resistencia y optimismo. El obispo Kevin Dowling las apoya y cuestiona la doctrina de la Iglesia Católica hacia el sida y la sexualidad en el contexto africano.

Dirección / Réalisation / Director Gabriela & Sally Gutiérrez Dewar

Producción / Production / Producer Estación Central de Contenidos, S.L.

Guión / Scénario / Screenplay Gabriela & Sally Gutiérrez Dewar

Fotografía / Image / Cinematography Pablo Rodríguez

Sonido / Son / Sound Pelayo Gutiérrez, Pedro Barbadillo

Música / Musique / Music Joel Assaizky

Montaje / Montage / Editing Ana Rubio, Pablo Zumárraga

Tartina City – Issa Serge Coel. TARTINA CITY. Chad – 2003 – 87' – Beta SP – color – VO Árabe Subtitulado castellano

SINOPSIS

Chad, principios de los años ochenta. Adoum Baroum, joven periodista free-lance, esta a punto de dejar N'Djamena para ir a Bruselas donde tiene que hacer unas practicas de técnica fotográfica. De hecho, Adoum esta dispuesto a revelar al mundo las extorsiones del poder chadiano. Pero lo detienen en el aeropuerto y llevado a la "cárcel subterránea" de la capital donde es torturado. Durante ese tiempo, el señor Klara, que trabaja con Adoum, se entera de que éste nunca ha llegado a Bélgica y avisa a la prometida de éste que Amnistía Internacional se ocupa del asunto. En la cárcel, se enfrenta a Koulbou, un verdugo sanguinario.

Dirección / Réalisation: Issa Serge Coelo

Producción / Production: Parenthèses Films, Sic Productions

Guión / Scénario: André Diongar, Issa Serge Coelo, David Moreau

Fotografía / Image: Pierre Stoeber

Sonido / Son: Ousmane Bougoudi

Música / Musique: Abdellah Chafik, Hicham Ayouch

Montaje / Montage: Samuel Guelbaye, Catherine Schwartz

Intérpretes / Interprètes: Youssouf Djaoro, Felkissam Mahamat, Billy Josephine

The Mother's House – François Verster. THE MOTHERS' HOUSE (La casa de la madre). Sudáfrica – 2005 – 76' – Béta SP – color – VO Inglés & Afrikaans Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Durante cuatro años, un director de documentales sigue a Miché, a Valencia, su madre, y a Amy, su abuela. Estas tres generaciones de la familia Moses vive junta en uno de los barrios de chabolas de Cape Town. Con 11 años, Miché le sonrío a la cámara: tiene el mundo a sus pies. Pero con el tiempo y los problemas de la familia que van creciendo, la violencia y la droga van entrando en la vida de Miché.

Dirección / Réalisation: Francois Verster

Producción / Production: Luna Films

Guión / Scénario: François Verster

Fotografía / Image: Francois Verster

Sonido / Son: Francois Verster

Música/ Musique: Peter Coyote

Montaje / Montage: Peter Neil

Premios/ Prix: Apollo Film Festival, 2006; Cape Town World Cinema Festival 2005; Premio Diocesi di Milano 2006; Norwegian Film Festival; Zimbabwe International Film Festival 2006.

The Twelve Disciples Of Nelson Mandela – Thomas Allen Harris. THE TWELVE DISCIPLES OF NELSON MANDELA (Los doce discípulos de Nelson Mandela). Sudáfrica/E.E.U.U. – 2005 – 73 min – DVcam – color – VO Afrikaans & Inglés Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Los 12 hombres que se fueron de Bloemfontein dejaron Sudáfrica en 1960 para aumentar la conciencia en el extranjero sobre el African National Congreso (ANC). Uno de ellos era Benjamin Pule Leinaeng, el suegro del director. En su entierro, en Bloemfontein, Harris descubre la gran valentía de este hombre. Esta película es una aceptación póstuma de la paternidad de Leinaeng y un homenaje a los doce hombres que sacrificaron sus propias vidas por la libertad de su país.

Dirección / Réalisation: Thomas Allen Harris

Producción / Production: Chimpanzee Productions, Inc, Rudean Leinaeng, Woo Jung Cho, Don Perry

Guión / Scénario: Thomas Allen Harris

Fotografía / Image: Jonathan Novel, David Forbes

Sonido / Son:

Música/ Musique: Vernon Reid

Montaje / Montage: Sam Pollard, Sabine Hoffman Intérpretes / Interprètes: Tshepo Clement Madibeng, Matsepo Majara, Kabi Thulo, Maria De Koker, Mxolisi Mantlana, Mbuyiselo Nqobi

Premios/ Prix: Pan African Film Festival in Los Angeles, 2006; Bermuda International Film Festival ; Santa Cruz Film Festival; Imagenation's Revolution Award; Independent Spirit Award Nomination, Truer Than Fiction

The Wooden Camera – Ntshavheni Wa Luruli. (La Cámara de Madera | La Caméra de Bois).Sudáfrica/Francia/Gran Bretaña – 2003 - 90' – 35 mm – color – VO inglés - Subtitulado castellano

SINOPSIS La película se desarrolla en Ciudad del Cabo y sus alrededores, y en la ciudad vecina de Khayelitsha, diez años después del fin del apartheid. Un día, Madiba y Siphó encuentran a un muerto mientras juegan cerca de las vías del tren. El hombre tiene un arma y una cámara. Siphó escoge el arma y Mandiba, la cámara, que tapa con madera para disimularla. La suerte está echada: Mientras Siphó crea una banda callejera, Mandiba se dedica a filmar el mundo que le rodea, descubriendo su belleza. En Ciudad del Cabo, Madiba conoce y establece una amistad especial con Estelle, una chica que pertenece a una familia tradicional blanca de Ciudad del Cabo.

Dirección / Réalisation / Director Ntshavheni Wa Luruli

Producción / Production / Producer Odelion Films

Guión / Scénario / Screenplay Yves Buclet, Meter Speyer

Fotografía / Image / Cinematography Gordon Spooner

Sonido / Son / Sound Dana Farzanehpour

Montaje / Montage / Editing Kako Kelber

Intérpretes / Interprètes / Cast Junior Singo, Dana de Agrella, Innocent Msimango, Lisa Petersen, Nicholas Jara, Jean-Pierre Cassel

Premios / Prix / Awards Berlin 2004, Stockholm 2004, Vues d'Afrique 2004, Henri Alekan - Paris 2004, Durban 2004, Emden 2004, Focus op het Zuiden 2004, Castellinaria 2004, Rouen 2005, Black Movie Genève 2005, FESPACO 2005, Lyon 2006.

Thomas Sankara, l'homme intègre – Robin Shuffield. (Francia – 2006 – 52' – Beta SP – color – VO francés – Subtitulado castellano)

SINOPSIS Este documental describe los cuatro años en el poder de Thomas Sankara, presidente de Burkina Faso de 1983 a 1987. Este sorprendente jefe de estado, apodado el "Che africano", se hizo famoso en toda África por sus ideas innovadoras, su franqueza y sentido del humor, su energía y su altruismo. Con una pistola en una mano y las obras de Marx en la otra, Sankara se convirtió en presidente con 34 años. Zarandó los cimientos de un país conocido por su nombre colonial francés, Alto Volta, renombrado como Burkina Faso, que significa "Tierra de hombres íntegros". Esta película muestra el impacto que este hombre y su política tuvieron en Burkina Faso y en África en general.

Dirección / Réalisation / Director Robin Shuffield

Producción / Production / Producer ZORN Production

Guión / Scénario / Screenplay Robin Shuffield

Fotografía / Image / Cinematography Marc Ridley, Robin Shuffield

Sonido / Son / Sound Serge Dietrich

Música / Musique / Music Cyril Orcel

Montaje / Montage / Editing Samuel Gantier, Serge Dietrich

Premios / Prix / Awards Human Rights FF, Corea

Tiga au bout du fil – Rasmane Tiendrebeogo. TIGA AU BOUT DU FIL (Tiga al otro lado del hilo). Rasmane Tiendrebeogo & Patrick Theunen. (Ateliers Graphoui). Burkina Faso/Bélgica – 2004 – 11' – Beta SP – color – VO Francés Subtitulado Castellano – animación de marionetas

SINOPSIS

Tiga es el vigilante de una casa en un barrio elegante en Uagadugú. Un día, su jefe olvida su móvil cuando se va...

Tiga guérisseur – Rasmane Tiendrebeogo. (Burkina Faso – Bélgica / Burkina Faso – Belgique / Burkina Faso – Belgium – 2001 – 6' – 2D)

SINOPSIS Tiga es un treintañero que prueba distintos trabajos, pero todos le parecen demasiado agotadores o indignos, hasta que se le ocurre hacerse curandero. Convencido de que se va a hacer rico fácilmente, Tiga inventa sus propias pociones mágicas. Todo va bien hasta que un día, una mujer desconfiada hace que se beba su propio remedio...

Dirección / Réalisation / Director Rasmane Tiendrebeogo

Animación / Animation / Animation Rasmane Tiendrebeogo

Producción / Production / Producer Atelier Graphoui

Guión / Scénario / Screenplay Rasmane Tiendrebeogo, Patrick Theunen

Fotografía / Image / Cinematography Patrick Theunen

Montaje / Montage / Editing Patrick Theunen

Sonido / Son / Sound Christian Coppin, Serge Yano

Música / Musique / Music Foofango.

U-Carmen eKhayelitsha – Mark Dornford-May. (Sudáfrica – 2005 - 120' – 35 mm – color – VO xhosa - Subtitulado castellano)

SINOPSIS U-Carmen eKhayelitsha es una película cantada y hablada en xhosa. Basada en la famosa ópera del siglo XIX de Bizet, la acción se desarrolla en un pueblo de la actualidad situado cerca de Ciudad del Cabo: Khayelitsha. La relación entre la ópera original y el guión es llevada a cabo por el aclamado grupo teatral Dimpho Di Kopane y la sensacional música de Bizet combinada con música tradicional sudafricana. La energía, compasión y el calor que desprende la vida en Khayelitsha crea un escenario ideal y único para el desenlace de la historia.

Dirección / Réalisation / Director Mark Dornford-May. Producción / Production / Producer SPIER FILMS

Guión / Scénario / Screenplay Mark Dornford-May, Pauline Malefane, Andiswa Kedama

Fotografía / Image / Cinematography Giulio Biccari. Sonido / Son / Sound Barry Donnelly

Música / Musique / Music Charles Hazlewood. Premios / Prix / Awards Berlín 2005

Un matin bonne heure – Gahité Fofana. UN MATIN BONNE HEURE (Una mañana temprano). Guinea Conakry/Francia – 2006 – 94' – 35mm – color – VO Francés Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Verano de 1999, Yaguine Koita y Fodé Tounkara, dos adolescentes guineanos de vacaciones, sueñan con un futuro mejor, estudios y esperanza para todos. Como mariposas atraídas por las luces prometedoras pero ilusorias de Europa, no solo les gustaría cambiar su futuro sino también el de todos los jóvenes africanos. Conciben un proyecto que, creen que atraerá la atención de los dirigentes occidentales sobre las desgracias de África.

Dirección / Réalisation: Gahité Fofana

Producción / Production: Arte France, Key Light, Bafila films

Guión / Scénario: Gahité Fofana

Fotografía / Image: Benoît Chamillard

Sonido / Son: Philippe Fabbri

Montaje / Montage: Gahité Fofana

Música / Musique: Sory Kandia Kouyaté, Sékou Kouyaté

Intérpretes / Interprètes: Mamoudou Camara, Sory 'Douga' Kandia Kouyate , Amy Boïro, Fatoumata Kanté, Balamoussa Fofana.

Premios / Prix: Fondation Beaumarchais SACD, 2005, International Film Festival of Fribourg, 2006, International Film Festival Open Doek of Turnhout, Belgique, 2006, FESPACO 2007

Une Affaire de nègres – Osvalde Lewat-Hallade. (Un asunto de negros | Black Business). Camerún/Francia – 2006 - 90' – Beta SP – color – VO francés – Subtitulado castellano

SINOPSIS En marzo de 2000, el Presidente de la República de Camerún instituye un "comando operativo" para luchar contra el bandidaje en la región de Douala. El comando procede a hacer redadas que provocan la desaparición o la muerte de mil seiscientas personas. Un año más tarde, desaparecen nueve jóvenes. El caso llega a manos del alto comisario para los Derechos Humanos de Naciones Unidas. Los autores de las redadas son juzgados como responsables, pero los procedimientos legales no llegan a buen término. Las familias de las víctimas viven entre el deseo de justicia y la presión para que los crímenes no desaparezcan nunca de la memoria colectiva.

Dirección / Réalisation / Director Osvalde Lewat-Hallade

Producción / Production / Producer AMIP

Guión / Scénario / Screenplay Osvalde Lewat-Hallade

Fotografía / Image / Cinematography Philippe Radoux-Bazzani

Sonido / Son / Sound Antoine Mbesse Amougu

Montaje / Montage / Editing Danielle Azenin.

uSuku lwam – Bela Lukac. (Sudáfrica – 2006 - 13' – Beta SP – color - VO isixhosa & inglés - Subtitulado castellano)

SINOPSIS Tshepo, un joven en paro, viaja desde el barrio de chabolas de Nyanga hacia Ciudad del Cabo para encontrar un trabajo que le permita ser económicamente independiente y respetado por la sociedad, pero el trayecto se hace largo y lleno de pequeños incidentes que caracterizan la vida de la comunidad negra en la periferia.

Dirección / Réalisation / Director Bela Lukac

Producción / Production / Producer AFDA Film School

Guión / Scénario / Screenplay Bela Lukac

Fotografía / Image / Cinematography Aaron Passchier

Sonido / Son / Sound Thsepo Montlhagodia

Música / Musique / Music Thsepo Montlhagodia

Montaje / Montage / Editing Barry Smit

Intérpretes / Interprètes / Cast Vuli Mthethwa, Phumzile Mangali, Atupele Ntonya

Victimes de nos richesses – Kal Touré . (Víctimas de nuestras riquezas | Victims of Our Riches). Mali/Francia – 2006 - 58' – Beta DG – color – VO bambara, francés & inglés – Subtitulado castellano

SINOPSIS Un año después de los dramáticos acontecimientos de septiembre 2005 en las fronteras de Ceuta y Melilla, jóvenes africanos y africanas repatriados relatan sus tentativas de cruzar la frontera española, dando "sus" versiones de lo que sucedió.

Dirección / Réalisation / Director Kal Touré

Producción / Production / Producer Bandung Productions

Guión / Scénario / Screenplay Kal Touré

Fotografía / Image / Cinematography Kal Touré

Sonido / Son / Sound Pascal Capitolin, Hamma Maiga

Música / Musique / Music Fantani Touré, Ali Farka Touré

Montaje / Montage / Editing Eric Chevalier, Sory M'Bemba, Amélie Degouis

Premios / Prix / Awards Panafricano - Cannes 2007, Miroirs et cinémas d'Afriques - Marseille 2007, FCAT2008

Yesterday – Darrell James Roodt. Sudáfrica – 2004 - 91' – 35 mm – color – VO zulú & inglés - Subtitulado castellano

SINOPSIS Yesterday vive en Rooihoek, un pequeño pueblo de Zululandia, en Sudáfrica. Debe hacer frente a las dificultades de un día a día precario, sola. Educa con coraje y alegría a su hija de 7 años, Beauty, mientras su marido trabaja como minero en Johannesburgo. El frágil equilibrio de la vida de Yesterday se ve amenazado cuando le diagnostican sida. A partir de ese momento, solo tendrá una preocupación: asegurar un futuro digno para su hija. Yesterday es el primer largometraje rodado en zulú.

Dirección / Réalisation / Director Darrell James Roodt. Producción / Production / Producer VIDEOVISION ENTERTAINMENT

Guión / Scénario / Screenplay Darrell James Roodt. Fotografía / Image / Cinematography Michael Brierley

Sonido / Son / Sound Jeremy Saacks. Música / Musique / Music Mpahleni Latozi, Smiles Makhama

Montaje / Montage / Editing Riza Camizianos

Intérpretes / Interprètes / Cast Leleti Khumalo, Lihle Mvelase, Kenneth Kambule, Harriet Lehabe, Camilla Walker

Premios / Prix / Awards Venecia IFF 2004, Cape Town 2004, Pune 2005, Peabody 2006.

Zulu Love Letter – Ramadan Suleyman. Sudáfrica/Francia/Alemania – 2004 - 105' – 35 mm – color – VO zulú & inglés - Subtitulado castellano

SINOPSIS Thandeka, una joven periodista negra, no consigue apartar de su mente la pesadilla del pasado de Johannesburgo; es incapaz de trabajar y su relación con su hija Mangi, una niña sordomuda de 13 años, va de mal en peor. Un día, la anciana Me'Tau se presenta en la redacción del periódico. Diez años antes, Thandeka fue testigo del asesinato de su hija Dineo por la policía secreta. Me'Tau quiere que Thandeka encuentre a los asesinos de Dineo y el cuerpo de esta para poder enterrarla de acuerdo con la tradición. Pero Me'Tau no sabe que Thandeka ya pagó por lo ocurrido, cuando osó enfrentarse a la maquinaria blanca del apartheid. Mientras, Mangi prepara en secreto una carta de amor zulú, cuatro imágenes bordadas que representan la soledad, el abandono, la esperanza y el amor, como un último gesto hacia su madre para que no abandone la lucha.

Dirección / Réalisation / Director Ramadan Suleyman. Producción / Production / Producer JBA Production

Guión / Scénario / Screenplay Ramadan Suleyman, Bhekizwe Peterson

Fotografía / Image / Cinematography Manuel Teran. Sonido / Son / Sound Gita Cerveira, Jean Mallet, Jean-Pierre Laforce

Música / Musique / Music Zim Ngqawana

Montaje / Montage / Editing Jacques Comets

Intérpretes / Interprètes / Cast Pamela Nomvete Marimbe, Mangi Mpumi Malatsi, Me'Tau, Sophie Mgcina, Moola Kurt Egelhof

Premios / Prix / Awards Cartago 2004, Mons 2005, FESPACO 2005, Cape Town World Cinema 2005, Angers 2005.

7.4.2 Cinema del Nord d'Àfrica o Cinema Àrab

7.4.2.1 Marroc

Al-Hamama – Zouhair El Hairan. AL-HAMAMA (La paloma). Zouhair El Hairan

Marruecos/ España – 2005 – 32' – DVCam– color – VO Àrabe Subtitulado Castellano

SINOPSIS. El 3 de abril del 2004, poco después del 11-M, un piso explotaba en Leganés con los presuntos autores materiales dentro, que supuestamente habían actuado en nombre del Islam. Cinco de ellos, casi todos muy jóvenes, eran de Tetuán; la misma ciudad de origen de Zouhair El-Hairan. Por eso vuelve allí sorprendido por esta vinculación de los ataques con su ciudad y su religión. A partir de conversaciones espontáneas con diferentes personajes de la ciudad, Al-Hamama aporta reflexiones sobre la relación entre las explosiones y el Islam, y la presunta motivación de los autores.

Dirección / Réalisation: Zouhair El Hairan

Producción / Production: Alea Docs & Films SI

Guión / Scénario: Zouhair El Hairan, Óscar Vega, Isaac Lupiáñez

Fotografía / Image: Óscar Vega

Sonido / Son: Isaac Lupiáñez

Música / Musique: Temas varios

Montaje / Montage: Lluna Antúnez

Premio / Prix: Festival International du Court-métrages Universitaires, Unifest'2006

Al-Marhou. AL MARHOUM (El difunto). Rachid Al Ouali África en corto – Sección oficial – Cortometrajes | Afrique en court– Sélection officielle –Courts métrages.Marruecos – 2006 – 8' – 35mm– color – VO Àrabe Subtitulado Castellano

SINOPSIS. Un día de luto, toda la familia está reunida. La cámara está ahí para grabar lo que cada uno piensa del difunto y de su viud

Dirección / Réalisation: Rachid al-Ouali

Producción / Production: ClaProduction, 2M

Guión / Scénario: Ismaël Saïdi

Fotografía / Image: Fadil Chouika

Sonido / Son: Issam Alkhayat

Montaje / Montage: Njoud Jaddad

Intérpretes / Interprètes: Aïcha Mahmah, Amal al-Atrach, Nadia Alami, Mohamed Benbrahim, A. Miftah Elkhir, Zakaria Atifi, Omar Chanbode

Premios/ Prix: Festival de Cinéma Méditerranéen de Montpellier, Francia, 2006

Alyam Alyam – Ahmed El Maanouni. Marruecos – 1978 - 80' – 35 mm – color – VO árabe - Subtitulado castellano

SINOPSIS Después de la muerte de su padre, el joven Abdelwahad debe desempeñar el papel de jefe de familia. Su presencia es crucial para la unidad familiar, más aún porque el joven debe alimentar a sus siete hermanos. Su madre Hlima, mujer de fuerza y carácter ejemplares, asume también su posición. Intenta disuadir a Abdelwahad cuando este le expresa su deseo de ir a trabajar a Francia. Ya no soporta la vida de los jóvenes de su edad en el medio rural. Rechaza la miseria y la ausencia de futuro, y comienza a hacer las gestiones necesarias para la obtención de un permiso de trabajo en Francia.

Dirección / Réalisation / Director Ahmed El Maanouni

Producción / Production / Producer Rabii Films Productions

Guión / Scénario / Screenplay Ahmed El Maanouni

Fotografía / Image / Cinematography Ahmed El Maanouni

Sonido / Son / Sound Ricardo Castro

Música / Musique / Music Nass El Ghiwane

Montaje / Montage / Editing Martine Chicot

Intérpretes / Interprètes / Cast Abdelwahad y familia, Tobi, Afandi Redouane, Ben Brahim

Premios / Prix / Awards Mannheim-Heidelberg 1978, Taormina 1978, FESPACO 1979, CICAIE, Cartago, Damasco, FIFEF

Blad schizophrène – Chouaïb Chirrou & Amine Beckoury. (Marruecos / Maroc / Morocco – 2007 – 4' – Plastilina / Pâte à modeler / Clay)

SINOPSIS Videoclip realizado para el grupo Hoba Hoba Spirit que se desarrolla en un hospital psiquiátrico. Un recién llegado cruza las puertas del hospital con un sólo pensamiento en mente: escapar. Este marroquí enfermo y esquizofrénico representa una juventud desengañada de la vida que sueña con salir de su país.

Dirección / Réalisation / Director Chouaïb Chirrou, Amine Beckoury

Bon voyage Sim – Moustapha Alassane. BON VOYAGE SIM (Buen viaje, Sim). Moustapha Alassane. Níger – 1966– 5'– 35mm – blanco & negro – VO Francés Subtitulado Castellano - animación

El Ejido, la loi du profit – Jawad Rhalib. (El Ejido, la ley del beneficio | El Ejido, the Law of Profit).Bélgica – 2006 - 134' – HDV – color – VO castellano & árabe – Subtitulado castellano

SINOPSIS La explotación de los inmigrantes que trabajan en labores agrícolas en el sur de España equivale a una esclavitud moderna, que abastece las mesas de Europa. Antaño desierta, la región de Almería, en el sur de España, produce hoy un tercio del consumo invernal europeo de frutas y verduras, y acumula dos tercios de los beneficios agrícolas del país. Un milagro económico bajo plásticos que depende de la mano de obra de cerca de 80.000 inmigrantes, la mitad de ellos ilegales. En un paisaje destrozado, donde se respira aire contaminado por los pesticidas y donde las capas freáticas se agotan, el pueblo de El Ejido ilustra hasta niveles caricaturescos esta explotación industrial de los hombres y de la tierra, alentada por la globalización. Driss, Moussaïd y Djibril son jornaleros, cobran un salario miserable y, como la inmensa mayoría de sus compañeros, no tienen contrato de trabajo. Se alojan en chabolas, pequeñas construcciones de cartón y de plástico, sin agua ni electricidad. Una semiesclavitud que llena nuestros platos.

Dirección / Réalisation / Director Jawad Rhalib

Producción / Production / Producer Latcho Drom, Clap d'Ort Films

Guión / Scénario / Screenplay Caroline Becker

Fotografía / Image / Cinematography Philippe Therasse

Sonido / Son / Sound Blaise Jadoul

Música / Musique / Music Marc Van Eyck

Montaje / Montage / Editing Karima Saïdi

Premios / Prix / Awards FESPACO 2007.

Famila – Nazih Bahraoui. (Marruecos / Maroc / Morocco – 2005 – 6' – 2D)

SINOPSIS Una típica familia marroquí organiza su vida en torno a los programas de televisión, evitando así cualquier tipo de relación afectiva entre sus miembros. Una noche, un apagón sumerge a toda la ciudad en la más absoluta oscuridad, lo que tendrá un efecto beneficioso en los miembros de la familia.

Dirección / Réalisation / Director Nazih Bahraoui.

Patrimonio.

Dirección / Réalisation / Director Zakour KameProducción / Production / Producer Association Culturelle Patrimoine

J'ai bu du café dans un café – Saïd Bouftass. (Marruecos / Maroc / Morocco – 2005 – 3' – 2D)

SINOPSIS Un viaje imaginario a través de las sensaciones de un hombre que se toma un café y se deja transportar por su sabor y se encuentra cara a cara consigo mismo.

Dirección / Réalisation / Director Saïd Bouftass

Producción / Production / Producer Da Productions

Je voudrais vous raconter – Dalila Ennadre. JE VOUDRAIS VOUS RACONTER... (Quisiera contarles...). Marruecos/Francia – 2005 – 62' – Béta SP – color – VO Árabe Subtitulado Castellano

SINOPSIS

En octubre 2003 se vota, por fin, un nuevo código de la familia tras años de lucha de militantes. Este código pretende dar justicia y paridad a las mujeres. Una reforma deseada por los 13 millones de mujeres marroquíes. Pero cerca del 70% son analfabetas y muchas no tienen acceso a la información ni a la palabra. La directora ha querido escuchar y encontrarse con aquéllas de las que hablamos sin escucharlas: trabajadoras, campesinas, mujeres de la ciudad y de los arrabales. Los relatos se mezclan, la dureza del día a día es la misma.

Dirección / Réalisation: Dalila Ennadre

Producción / Production: Play Film

Guión / Scénario: Dalila Ennadre

Fotografía / Image: Dalila Ennadre

Sonido / Son: Mohamed el-Kheir

Montaje / Montage: Dalila Ennadre, Christine Carrière.

La Fenêtre – Kamal Derkaoui. (Marruecos/Canadá – 2006 - 13' – 35 mm – color - VO árabe – Subtitulado castellano)

SINOPSIS Un duro director de escuela, por una única razón. Un profesor ambicioso despedido sin ninguna razón. Un sustituto ingenuo cuya pobre salud le lleva a la sinrazón. Y la joven hermana, enamorada, para quien la ventana es su única razón de ser.

Dirección / Réalisation / Director Kamal Derkaoui

Producción / Production / Producer Aflam Mostafa Derkaoui, CMHL Entreprises

Guión / Scénario / Screenplay Kamal Derkaoui

Fotografía / Image / Cinematography Kamal Derkaoui

Sonido / Son / Sound Nawal Ansar

Música / Musique / Music Zouhair Zouaoui

Montaje / Montage / Editing Kamal Derkaoui

Intérpretes / Interprètes / Cast Mostapha Yadine, Abdelkader Lotfi, Bandar Atifi, Hanane Ibrahim, Houria Assaki.

Le Dernier cri – Hamid Basket. (Marruecos – 2006 - 20' – Beta SP – color - Sin diálogos)

Sinopsis Tras descubrir el adulterio de su madre, y tras la muerte de su padre, un niño decide suicidarse para poner fin a su sufrimiento.

Dirección / Réalisation / Director Hamid Basket

Producción / Production / Producer Morocco Movie Group

Guión / Scénario / Screenplay Hamid Basket

Fotografía / Image / Cinematography Fadel Choika

Sonido / Son / Sound Taoufik Mikraz

Música / Musique / Music Said Alaoui Azizi

Montaje / Montage / Editing Karim Adraoui

Intérpretes / Interprètes / Cast Mohamed Amalki, Saida Baaddi, Saadallah Abdelmajid, Zakaria Atifi

Premios / Prix / Awards Las Palmas 2007 | Martil 2007 | Film Arabe Argelia 2007 | Ismailia 2007 | Damasco 2007 | Festival Nacional de Cine Marroquí 2007.

Les Coeurs brûlés – Ahmed El Maanouni. (Corazones quemados | Burned Hearts). Marruecos – 2007 - 84' – 35mm – color – VO árabe – Subtitulado castellano

SINOPSIS Amin, un joven arquitecto que vive en París, vuelve precipitadamente a la ciudad que le vio crecer, Fez, en Marruecos, para ver a su tío antes de que este muera. Su tío le educó tras la muerte de su madre, y no se habían vuelto a dirigir la palabra desde que Amin se instaló en París para estudiar. La visita del joven arquitecto reaviva las profundas heridas de su dolorosa niñez. Su amigo de infancia, el carpintero Aziz, le exhorta a que no ceda a viejos resentimientos. La muerte de su tío no alivia el dolor de Amin, que se ve obligado a buscar respuestas en su interior.

Dirección / Réalisation / Director Ahmed El Maanouni

Producción / Production / Producer Rabii Films Productions

Guión / Scénario / Screenplay Ahmed El Maanouni

Fotografía / Image / Cinematography Pierre Boffety

Sonido / Son / Sound Fawzi Thabet

Música / Musique / Music Mohamed Derhem, Abdelaziz Tahiri

Montaje / Montage / Editing Oussama Oussidhoum

Intérpretes / Interprètes / Cast Hicham Bahloul, Mohamed Derhem, Mohamed Marouazi, Az Al Arab Kaghath, Amal Setta, Nadia Alami, Khouloud, Fatimzahra Lahlou

Premios / Prix / Awards Tanger 2007, Dubai 2007

Sarah – Kadija Leclere. (Marruecos/Bélgica – 2007 - 15' – Beta SP – color - VO vrancés y árabe – Subtitulado castellano). SINOPSIS Sarah, de 30 años, va a Marruecos para encontrarse con su madre por primera y última vez...

Dirección / Réalisation / Director Kadija Leclere

Producción / Production / Producer Tangerine Cinema Services, Artémis Productions

Guión / Scénario / Screenplay Kadija Leclere, Carole Matuszec

Fotografía / Image / Cinematography Federico d'Ambrosio

Sonido / Son / Sound Julien Mizac

Música / Musique / Music Christophe Vervoort

Montaje / Montage / Editing Ludo Troch

Intérpretes / Interprètes / Cast Sophie Dewulf, Khadija Bendriouch, Abdeslam Haddad

Premios / Prix / Awards Dubai 2007 , Media 10/10, Namur 2007

Tes cheveux noirs Ihsan – Tala Hadid. TES CHEVEUX NOIRS IHSAN (Tus ojos negros, Ihsan). Marruecos – 2005 – 14' – 35mm– color – vose

SINOPSIS

Cuando se entera de la muerte de su madre, un hombre vuelve de Europa a su país natal tras una larga ausencia y redescubre el pasado y la madre que ha perdido.

Dirección / Réalisation: Tala Hadid

Producción / Production: Kairos Films

Guión / Scénario: Tala Hadid

Fotografía / Image: Nils Kenaston

Sonido / Son: Matthew Sigal

Música / Musique: Mostapha Akhham

Montaje / Montage: Tala Hadid

Intérpretes / Interprètes: Naïma Bouzid, Hmed Khribesh, Okba Rian, Si Mustafa Benomar, Mina Marra-kechi

Tizza Oul - Hicham Ayouch. TIZZA OUL (Las espinas del corazón). Marruecos – 2006 – 87' – Beta SP – color – VO Bereber Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Hace siete años, cuando la mayoría de los hombres murieron en el mar, la vida se detuvo en Tafdnar, un pueblecito de pescadores cerca de Agadir. Desde aquel día, un pesado sopor se ha abatido sobre el pueblo. Las mujeres perdieron a sus maridos, hermanos e hijos. No se han recuperado, han sucumbido a una dulce locura que las carcome. Entre los pocos hombres que quedan, está el jefe del pueblo Amghar, un conocido alcohólico que intenta, a pesar de todo, preservar un semblante de vida en el pueblo. Y el joven Daoud, que sueña con salir a pescar al mar.

Dirección / Réalisation: Hicham Ayouch

Producción / Production: Ali n'Productions

Guión / Scénario: Hicham Ayouch, Hicham Lasri

Fotografía / Image: Joël David

Sonido / Son: Moustapha Moussaoui

Música / Musique: Abdellah Chafik, Hicham Ayouch

Montaje / Montage: Safâa Baraka

Intérpretes / Interprètes: Abdellah Aourik, Fatima Bikourkare, Ali Mustapha Ait Ali, Mahjouba Adjour

Wechma – Hamid Bénani. (Marruecos – 1970 - 110' – 35 mm – b/n – VO árabe - Subtitulado castellano)

SINOPSIS La sorda rebelión interior del joven Messaoud, oprimido tanto por su familia como por una sociedad anquilosada.

Dirección / Réalisation / Director Hamid Bénani

Producción / Production / Producer Sigma 3

Guión / Scénario / Screenplay Hamid Bénani

Fotografía / Image / Cinematography Mohamed Abderrahman Tazi

Música / Musique / Music Kamal Dominique Hellebois

Montaje / Montage / Editing Ahmed Bouanani

Intérpretes / Interprètes / Cast Mohamed Kaghat, Tawfik Dada, Abdelkader Moutaa, Khadija Moujahid, Mohamed Hammad Lazrak

Premios / Prix / Awards Cartago 1970, Damascus 1970, Mannheim 1970, Hyères 1970

WWW. What A Wonderful World – Faouzi Bensaïdi. WWW. WHAT A WONDERFUL WORLD. Marruecos/Francia/Alemania – 2006 – 95' – 35mm – color – VO Francés & Árabe Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Casablanca, una ciudad de contrastes, moderna y arcaica. Kamel es un asesino a sueldo que recibe sus contratos por internet. Suele llamar a Souad, una prostituta ocasional, para hacer el amor tras sus asesinatos. La mayoría de las veces es Kenza la que descuelga. Es policía de tráfico, responsable del cruce más grande de la ciudad. No tarda en enamorarse de esta voz y va en su búsqueda. Hicham, un pirata informático profesional que sueña con irse a Europa, infiltra por casualidad los contratos de Kamel...

Dirección / Réalisation: Faouzi Bensaïdi

Producción / Production: Gloria Films, Agora Films, Heimat Film

Guión / Scénario: Faouzi Bensaïdi

Fotografía / Image: Gordon Spooner

Sonido / Son: Patrice Mendez

Montaje / Montage: Faouzi Bensaïdi, Véronique Lange

Música/ Musique: X-Track

Intérpretes / Interprètes: Faouzi Bensaïdi, Nezha Rahile, Fatima Attif, Hajar Masdouki

El viaje de Saïd – Coke Rioboó. EL VIAJE DE SAID. España – 2006– 13’– 35mm– color – VO Árabe Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Said, un niño marroquí, cruza el Estrecho. Al otro lado, en el país de las oportunidades, descubre que el mundo no es tan bello como le habían contado.

Dirección / Réalisation: Coke Riobóo

Producción / Production: JAZZY PRODUCCIONES S.L, Tembleque producciones, s.coop.

Guión / Scénario: Coke Rioboó, Sergio Catá

Fotografía / Image: A. González, I. Jiménez, J. Molero, A. Pazos

Sonido / Son: Maite Rivera, Yago Santos

Música / Musique: Coke Riobóo

Montaje / Montage: Sergio Catá, Carlos Escribano

Premios/ Prix: Goya 2006

Muestra de cortometrajes Vila de Noia o VII Certamen Internacional de Cortometrajes de Animación del Centro Cultural Ibercaja, La Rioja

Où? Quand? Comment? – Khaled Benaïssa. OÙ? QUAND? COMMENT? (¿Dónde?¿Cómo?¿Cuándo?)

Argelia – 2006 – 10’ – Beta SP – color – VO Árabe & Francés Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Reflexión sobre el tiempo – que tomamos, que pasa, que no tenemos... - y sobre la espera – de un metro, de un taxi o de una llamada.

Dirección / Réalisation: Khaled L. Benaïssa

Producción / Production: La FEMIS, Le Ministère des Affaires Étrangères

Guión / Scénario: Khaled L. Benaïssa

Fotografía / Image: Salma Loukmas, Khaled L. Benaïssa

Sonido / Son: Edwige Marie Tanosa

Montaje / Montage: Khaled L. Benaïssa.

L’any 2006 dins de la mostra de cinema Africà que organitza l’ull anònim és va dedicar una secció especial al Marroc que es va anomenar “Marroc Estrena”. Va ser una mirada sobre el cinema marroquí actual amb una programació especial que inclou estrenes mundials. Es va desenvoluparà entre el 30 d’octubre i

l'1 de novembre de 2006 als cinemes Casablanca Gràcia. "Marroc estrena" va ser fruit d'un projecte d'intercanvi cinematogràfic recolzat per l'Institut Català de les Indústries Culturals (ICIC), l'Institut Europeu de la Mediterrània (IEMed) i el Centre Cinematogràfic Marroquí (CCM), que va tenir la seva contrapartida el desembre 2006, amb la celebració d'una setmana de cinema català a Casablanca (Marroc).

En el programa hi va haver estrenes mundials i produccions recents. Realitzadors, actors, productors i representants del CCM van ser amb nosaltres per parlar-nos de la cinematografia marroquí i compartir amb el públic al final de les projeccions. Cal destacar la presència de Rachid El Ouali, actor fetitxe i estrella marroquí.

Els films que es van projectar varen ser els següents:

- **La Symphonie Marocaine**244 de Kamal Kamal 2005 (Pell-ícula escollida pels premis Oscar).
- **Le Regard**245. 2005. Nour-Eddine Lakhmari.
- **Les Ailes brisées** . 2005 . Abdelmajid Rchich.
- **Tarfaya**. 2005 Daouad Aoulad Sabed.
- **Casanegra**246. 2008 Lakhmari Noureddine.

244. Après avoir fait la guerre au Liban, Hamid se sent coupable d'être tombé dans le piège de la guerre, d'avoir osé tuer... Il décide avec un groupe de marginaux de créer la symphonie marocaine... Hymne à l'harmonie pour essayer de rendre meilleure cette terre. Pour son deuxième opus, K. Kamal a choisi de suivre un rêve et d'essayer de le réaliser, chose qui n'est pas de tout repos, puisque ce rêve est de "monter une symphonie et de la faire jouer par le biais du cinéma" ! K. Kamal est musicien avant d'être cinéaste. Il a donc réalisé un film où la musique tient la part belle, elle est présente de bout en bout, dans le fond et dans la forme.

Un film à voir et à entendre, avec une bande originale du feu de dieu, notamment les musiques signés les Jil Jilala et Lemchaheb. Avec Youness Megri. Scénario, dialogues & montage : K. Kamal. Production : Vidéo Star Production.

245. LE REGARD (BLIKKET).Drama (88 min). Language: French. Director: Nour-Eddine Lakhmari. Producer: Egil Odegard. Prod. Comp: Filmhuset Produksjoner. Cast: Jacques Zabor, Florian Cadiou, Abdellah Didane. Status: Screening of completed film.Country Norway/Morocco, Year: 2005.Photographer Tweis returns to Morocco where he as a young soldier took part in atrocities committed by the troops. A touching drama about abuse of power, and search for forgiveness.

246. Violència, llenguatge cru, el sexe ... Mai una pel·lícula ha estat fins ara Marroquina. Casanegra. El segon llargmetratge, està a punt de convertir-se en un fenomen social al Marroc. A les quatre ciutats - Casablanca, Rabat, Tànger i Marràqueix - quan la pel·lícula es va projectar el 24 de desembre de 2008, les habitacions són sovint per complet. Joves, vells, rics, pobres, les dones amb vel o texans, els rics.La història compta amb dos joves aturats, paume vint anys, que combina petites i viure somni d'Europa, els diners i el sexe. Però el personatge principal de la pel·lícula és el centre de Casablanca i el seu estil Art Deco, un vestigi de l'era colonial. Casanegra juga amb la Casa Blanca i revela la profunditat, especialment per la nit. Darrere de les escenes, una ciutat que és enganxosa, bruta, dura, amb el que la vibrante energia de la desesperació. Aquests estan exclosos del boom econòmic pregonada per l'elit. Que la ira, la violència física i verbal d'aquells que defensen els seus territoris. El llenguatge utilitzat és Darija, el dialecte àrab marroquí, però en els més populars.Reflex de la decepció i l'amor els somnis trencats, Casanegra no buscar els seus fills. Amb aquesta pel·lícula de hiperrealidad prohibeix edat de 12 anys, Noureddine Lakhmari explotar molts tabús: l'alcohol, les drogues, l'homosexualitat, la prostitució, les dones maltractades, nens del carrer, la masturbació ... "Jo no he inventat res. La meua pel·lícula és un mirall de la societat marroquina. Marroc mostra tal com és, no com vol fer-nos creure que és ", afirma Noureddine Lakhmari. La violència i la injustícia social són universals. Deixar de ser hipòcrites i reconèixer que també estan entre nosaltres. "

"Teràpia de xoc". Produït amb l'ajuda de l'Estat, a través del Centre Cinematogràfic Marroquí, Casanegra fins ara no ha provocat un animat debat, fins i tot si els conservadors religiosos i deploró "la violència i la grolleria". Abdellah Benkirane, Secretari General de la islamista Justícia i Desenvolupament, va criticar, encara que està d'acord que no ha vist. "(La pel·lícula) és una sèrie que fomenta la immoralitat i el sionisme", va dir a la televisió.

La llengua francesa setmanal marroquí Tel Quel, acull amb benèplacit Casanegra i que fins i tot ha dedicat la seva cobertura, el seu editorial, i no menys de set pàgines.

"El model suggereix que aquesta pel·lícula no és el d'una societat amoral, sinó una societat que accepta la seva part de amoral. Així que ja no té por de si mateix ", va dir Ahmed Benchmesri, el jove director de Tel Quel. Per a ell, Casanegra actua de "teràpia de xoc" per a "obrir els ulls dels marroquins i sacsejar les certeses ouatée en el qual la propaganda oficial està intentant bloquejar en mig segle."

- **Le Blues de Sheikhat**²⁴⁷ (dumou' al-chaykhât). Any 2004. Ali Esafi
- **Inchá Alláh**. Realitzador: Juan José Ponce. Any 2002 (30 minuts). Marroc és una país que es troba tan sols a 15 Km de les costes espanyoles. Amb això seria suficient per fer-nos una idea de com és aquest país, però no. Un cop allà els postres sentits Odón els protagonistes, les llegendes cauen i els tabús també.
- **Maldita Calle**. Realitzador : Juan José Ponce. Any 2003 (31 minuts) Milers de nens malviuen a ciutats del Marroc. Víctimes de tot tipus de maltractaments, soviet només tenen dues alternatives: la marginació o la delinqüència. Aquest documental fusiona art i denúncia social, cinema i periodisme i ha rebut nombrosos premis i mencions especials. Destacar que Maldita Calle recull l'últim testimoni de l'escriptor Mohamed Chukri, fill del carrer i uns dels autors ,més rellevants de la literatura àrab contemporània, mort l'any 2003.
- **El Batalett** – Femmes de la Medina. Realitzadora: Dalila Ennadre. Marroc / França, 2002, 60'. Versió Original amb subtítols en castellà. Entre les parets dels seus apartaments a l'antiga Medina de Casablanca, una comunitat de dones marroquines cuinen, netegen, tenen cura de les seves famílies i s'ajuden mútuament. Atrafegades, amb les mans dins el sabó mentre netegen la roba, fent les feines de casa i també anant al mercat i a l'hammam, entre rialles i llàgrimes – "Som mestresses de casa, res més... El nostre esport? Netejar la casa!"–, aquestes dones valentes, orgulloses del seu paper, parlen de manera lúcida i sense compadir-se de les seves vides. Mostren una vitalitat, una curiositat per la vida i una solidaritat sorprenents. Potser aquestes mestresses orgulloses de les seves cases no saben llegir, però saben exactament què podria millorar les seves vides: la igualtat de drets entre homes i dones, i un futur millor per als seus fills perquè no hagin d'emigrar amb l'objectiu de mantenir les seves famílies. Les vides quotidianes d'aquestes heroïnes ("batalett") irradien esperança i en elles es percep la possibilitat del canvi.
- **Et après.248** (I després), 2002. del cineasta marroquí Mohamed Ismail. El director va investigar sobre el funcionament de les màfies d'immigrants, i va fer una pel·lícula en què vol conscienciar els marroquins perquè no es juguin la vida en busca d'un futur incert.
- **Adieu mères** Martes de Mohamed Ismail (Marruecos, 2008) 90 minutos - àrab/francés VOSE. En 1960, los judíos marroquíes empezaron a emigrar en masa a Israel, alentados por los agentes de inmigración del nuevo estado.La película cuenta en clave de drama la historia de dos familias, una judía y otra musulmana, unidas por una estrecha amistad pero cuyos destinos se separan. Film escollit per representar als Oscars.
- **From Aleppo to Hollywood** de Mohamed Belhaj (Marruecos, 2008) 76 minutos àrab VOSE. Un relato muy documentado del cineasta árabe Mustapha Akkad, director del "Léon del desierto" y de "El mensaje". Casado con una cristiana, Akkad intentará toda su vida construir un puente entre el Islam y Occidente.

7.4.2.2 Altres cinematografies que considerem escaients de l'Àfrica Subsahariana i que referènciem per la dificultat de trobar aquest títols

Per als joves, Casanegra és un plat d'oxigen, en part com a resultat de moviment cultural Nayda ("Move"). Aquesta reciprocitat, nascut el 2003, literalment va explotar en els darrers dos anys. Un documental, Casanayda, dirigit per Dominique Caubet, professor de Llengües Orientals del Magrib Àrab a París, també s'ha gastat.

247. Les "sheikhat": cantants populars del Marroc, són a la vegada les dones més estimades i les més marginades! I això per una sola i mateixa raó: la seva llibertat! Llibertat de costums i llibertat de to que els hi permet, només a elles, cantar la injustícia i la situació de la dona. Amb paraules senzilles, Shikha Aïcha ha resumit aquesta situació: "la nostra vida és semblant a aquesta espelma que crema i es sacrifica per què els altres puguin veure!"

248. El film està penjat al espai de google de video, però en una qualitat molt baixa. <http://video.google.com/videoplay?docid=-2395483609898830956>.

Algérie, histoires à ne pas dire – Jean-Pierre Lledó.(Argelia, historias no contadas | Algeria, Unspoken Stories). Argelia/Francia – 2007 - 155' – 35 mm – color y b/n – VO árabe, francés & castellano – Subtitulado castellano

SINOPSIS. Cuando se declara la independencia en 1962, las comunidades minoritarias de origen judío y europeo abandonan Argelia. Cuatro personajes de origen musulmán en busca de una verdad sobre sus propias vidas, evocan los últimos decenios de la colonización francesa, los años de la guerra, de 1955 a 1962. Entre odios y amistades, nos hacen viajar por una memoria ocultada, la de las relaciones con sus vecinos judíos y cristianos. Revisan los mitos fundacionales de la nueva Argelia, pero, conseguir-n llegar hasta el final de sus propias leyendas?

Director Jean-Pierre

Production / Producer Naouel Films, 1001 Productions

Guión / Screenplay Jean-Pierre

Fotografía / Image / Cinematography Othmane Abbane

Sonido / Son / Sound Mohamed Redha Belazougui

Música / Musique / Music Hayyet Ayad

Montaje / Montage / Editing Kathena Attia

Bab El Web – Merzak Allouache. Argelia/Francia – 2005 – 95' – 35 mm– color – VO Francés y árabe Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Kamel y su hermano Bouzid viven en Bab el Oued, un barrio popular de Argelia. Kamel es un chico solitario, desengachado y taciturno. Bouzid, más jovial, está enganchado a Internet. Se pasa el día en un cibercafé chateando con chicas de todo el mundo. Sin pensarlo realmente, las invita a Alger. .. Pero un día, Laurence, una de las chicas, francesa, con las que chatea le dice que acepta su invitación. °Y que llegar a Argel una semana después! Para Bouzid es el caos: como va a acoger a Laurence en su modesto apartamento con toda su familia. A pesar de sus reticencias, Kamel acepta ayudar a su hermano a organizar la estancia de la chica.

Merzak Allouache

Producción / Production Films

Guión / Merzak Allouache

Fotografía / Image Antoine Roch

Sonido / Son Olivier Mauvezin, Mourad Louanchi, François Groult

Música Valmont, Dj Andel

Montaje / Montage Sylvie Gadmer

Intérpretes / Interpres Samy Nacry, Fardel, Julie Gayet.

Barakat! – Djamila Sahraoui. BARAKAT ! (Barakat!). Argelia/Francia – 2005 – 95' – Beta SP – color – VO Francès & irabe Subtitulado Castellano

SINOPSIS.

En algún lugar de Argelia, en los años 90. Amel es médico en un hospital. Se esfuerza todo lo que puede en ejercer su profesión y en vivir su vida de mujer joven, a pesar de la guerra civil que causa estragos entre los islamistas y el ejército. Una noche, cuando vuelve a casa tras una larga guardia, Amel se da cuenta de que su marido, periodista, ha desaparecido. Frente a la indiferencia y la inercia de las autoridades, decide ir en su búsqueda. Le acompaña Khadija, enfermera que, durante su juventud, combatió por la independencia. En su aventura incierta y peligrosa, las dos mujeres se descubren la una a la otra, al mismo tiempo que se enfrentan a los hombres de su país

Dirección / Realisation Djamila Sahraoui. Producción / Production Les Films d'ici, Arte France cinema, ENTV, Nomadis Images .Guión / escénario Djamila Sahraoui, Cécile Vargaftig

Fotografía / Image Katell Dijan.Sonido / Son Olivier Shwob

Música / Musique Alla

Montaje / Montage Catherine Gouze

Intérpretes / Interpretes Rachida Brakni, Fettouma Bouamari, Zahir Bouzrar

Premios/Prix Milan African, Asian and Latin American Film Festival 2006 / Barcelona International Women's Film Festival 2006 / Biennale des CinÉmas Arabes † Paris 2006 / Festival internacional de Cine de Dubai, 2006 / FESPACO 2007.

Conversations – Mohamed Kaïs Zaied. CONVERSATIONS (Conversaciones). Túnez – 2006 – 12' – 35mm– color – VO irabe Subtitulado Castellano

SINOPSIS

En la habitación de un hospital, un soldado se despierta y se encuentra, en la cama de al lado, a otro soldado. Gracias a este encuentro y a las conversaciones que se intercambian, nacen una amistad y una gran complicidad.

Dirección / Realisation: Mohamed Kaós Zaied

Producción / Production: Long & Court, Ulysson

Guión / Scenario: Moahmed KaÔs ZaÔed

Fotografía / Image: Newine Behi

Sonido / Son: Moncef Taleb

Montaje / Montage: ImÈne Jebri

Intérpretes / Interprètes: Jamel Sassil, Jamel Madani.

Délice Paloma – Nadir Moknèche. (Delicia Paloma, Paloma Delight) Nadir Moknèche. Argelia/Francia – 2006 - 134' – Beta SP – color – VO francès – Subtitulado castellano

SINOPSIS Necesita un permiso de construcción. Se siente solo esta noche? Llame a la benefactora nacional, Madame AldjÉeria – ella lo arreglará. Cuando se trata de sobrevivir en la Argelia de hoy en día, ningún chanchullo se resiste a esta mujer que se ha rebautizado con el nombre de su país. Cuanto más bonitas y menos escrupulosas sean sus reclutas, mejor será su carrera. La última en llegar, Paloma, tiene

mucho éxito, sobre todo con Riyad, el hijo de Madame Aldjéria. Pero la compra de las termas de Caracalla, el sueco que permitiría al clan de Aldjéria cambiar de vida, ser el negocio que estar de m.s.

Dirección / Director Nadir Moknèche

Producción / Production / Producer Sunday Morning Productions

Guiónn / Screenplay Nadir Moknèche

Image / Cinematography Jean-Claude Larrieu (AFC)

Sonido / Son / Sound Benoît Hillebrant, Jean-Pierre Laforce

Música / Musique / Music Pierra Bastaroli

Montaje / Montage / Editing Ludo Troch

Intérpretes / Cast Biyouna, Nadia Kaci, Aylin Prandi, Daniel Lundh.

Die Tunisreise – Bruno Moll. (Túnez/Suiza/Austria – 2007 - 75' – DVcam – color – VO árabe & francés - Subtitulado castellano)

SINOPSIS Este documental une dos trayectorias artísticas de épocas distintas. La primera es la de Paul Klee, cuyo viaje a Túnez en 1914 marcó considerablemente su obra. La segunda es la del cineasta y pintor tunecino Nacer Khemir, que se inspira en la obra de Klee. La película representa un acercamiento entre las posibilidades ofrecidas por la imagen y la revelación de lo que une a ambos artistas. Nacer Khemir emprende, casi cien años después, el mismo periplo que Klee, mostrando el pasado, la historia y la cultura de su país.

Dirección / Director Bruno Moll

Producción / Production / Producer PRISMA FILM, FAMA FILM AG

Guió/ Screenplay Bruno Moll, Nacer Khemir

Fotografía / Image / Cinematography Matthias Köllin

Sonido / Son / Sound Martin Witz. Musique / Music Johann Sebastian Bach

Montaje / Montage / Editing Anja Bombelli

Intérpretes / Interprètes / Cast Nacer Khemir.

Dunia – Jocelyne Saab. (Dunia | Kiss Me Not on the Eyes). Egipto/Líbano/Marruecos/Francia – 2005 - 110' – 35 mm – color – VO árabe - Subtitulado castellano

SINOPSIS Estudiante de poesía sufi y danza oriental en El Cairo, Dunia aspira a ser bailarina profesional y a encontrarse consigo misma. Durante un concurso, conoce al seductor Dr. Beshir, ilustre pensador sufi y hombre de letras. Con él, probar el placer de la palabra en su búsqueda del éxtasis a través de la poesía sufi, y descubrir, en sus brazos, el placer de los sentidos. Sin embargo, deberá enfrentarse a la tradición, que destroza su capacidad de sentir placer, para poder liberar su cuerpo y bailar con el alma.

Dirección / Réalisation / Director Jocelyne Saab

Producción / Production / Producer Collection d'Artiste

Guión / Screenplay Jocelyne Saab

Fotografía / Image / Cinematography Jacques Bouquin

Sonido / Son / Sound Fawzi Thabet

Música / Musique / Music Jean-Pierre Mas, Patrick Legonie

Montaje / Montage / Editing Claude Reznik

Intérpretes / Interprètes / Cast Hanane Turk, Mohamed Mounir, Aida Riad, Fathi Abdel Wahab

Premios / Prix / Awards Fribourg 2006, Mil·n 2006, Algarve 2006, Singapur 2006

El Haimoune – Nacer Khémir. Nacer Khémir. T`nez – 1984 - 90' – 35 mm – color – VO Àrabe - Subtitulado castellano.

SINOPSIS El Haimoune es un cuento sufi, una película poema, una búsqueda de las raíces, del amor y de la libertad. Un joven maestro llega a una lejana población en medio del desierto para trabajar con niños que nunca han ido a la escuela. En el pueblo, además de los niños, solo quedan los ancianos, las mujeres, y una bella y misteriosa joven. Todos los hombres se fueron en busca del final del desierto. El maestro se deja embrujar por las doradas dunas de arena y por el canto andaluz de sus balizadores. En este cuento, la magia y la realidad se entremezclan para cantar la belleza del desierto. El cineasta Nacer Khemir, a través de la delicada atención prestada a la composición de los planos y las secuencias, tratadas como cuadros, y de la poesía de su escritura, rinde homenaje al esplendor de la cultura árabe.

Producción / Production / Producer Latif Production, Satpec France Media

Guión / Scénario / Screenplay Nacer Khemir

Fotografía / Image / Cinematography Georges Barsky

Sonido / Son / Sound Faouzi Thabet

Música / Musique / Music Fethi Zghonda

Montaje / Montage / Editing Moufida Tlatli

Intérpretes / Cast Nacer Khemir, Soufiane Makni, Noureddine Kasbaoui, Hedi Daoud, Sonia Icti

Premios / Prix / Awards Trois Continents, Nantes 1984, Mostra de Valencia 1984, Cartago 1984.

Bonate Dol – Tahani Reched. EL-BANATE DOL (ESAS CHICAS). Egipto – 2006 – 68' – Beta SP – color – VO irabe Subtitulado Castellano

SINOPSIS

Este documental nos sumerge en el universo de las adolescentes que viven en las calles de El Cairo, un universo de violencia pero también de libertad. Esas chicas nos sorprenden por la fuerza que desprenden, la risa que las anima y la dureza que deben preverse para enfrentarse en su día a día. Son mujeres, y por ello, doblemente marginalizadas. Su existencia, su vida y los códigos que adoptan, desafían el modelo social. Su día está sembrado de amenazas, ya sean las incursiones de la policía o incluso los raptos por parte de sus compañeros de calle. Mujeres-niñas, niñas-madres, viven el momento presente. Bailes, risas y acrobacias dejan entrever la infancia así como las peleas que a veces se descontrolan. Pero siempre existe esa solidaridad

Dirección / Ralisation: Tahani Rached

Producción / Production: Studio Masr

Guión / Tahani Rached

Fotografía / Image: Nancy Abdel-Fattah

Sonido / Son: Sameh Gamal

Musique: Tamer Karawan

Montaje / Montage: Mona Rabie

Premio / Prix: Festival Cinema Montpellier, 2006 | Jurnes Cinématographiques de Carthage, 2006 | Ismailia International Film For Documentary & Short Films, 2007.

Fleur de pierre – Zouhaier Mahjoub. (T'nez / Tunisie / Tunisia – 1992 – 15' – 2D)

SINOPSIS Historia de un bereber vivaz y malicioso que da de beber a una flor muerta de sed en un mundo mágico y surrealista que recuerda al sur de T'nez.

Dirección / Réalisation / Director Zouhaier Mahjoub

Fotografía / Image / Cinematography Zouhaier Mahjoub

Producción / Production / Producer Zouhaier Mahjoub, Ahlem Né Malki

Montaje / Montage / Editing Kacem Ben Zekri

Sonido / Son / Sound Joulak Hachemi

Música / Musique / Music Elyas Mazzouni.

Fragment de vie – Zakour Kamel. (Argelia / Algérie / Algeria – 2003 – 1' – Objetos animados / Objets animés / Animated objects)

SINOPSIS El autodidacta Zakour Kamel hizo esta película en su casa con medios muy rudimentarios y gracias a la Asociación Cultural

Je vous ai à l'œil – Ibrahim Letaief. JE VOUS AI A L'ŒIL (Os tengo al ojo). Túnez – 2006 – 27' – 35mm-color – VO irabe Subtitulado Castellano.

SINOPSIS

La película se desarrolla en el ascensor de un enorme edificio donde el anonimato y la ignorancia son dueños del juego de la vida cotidiana. Todo el mundo se conoce sin conocerse realmente. Nadia, Nour y Nama, tres jóvenes mujeres preciosas y solteras, viven en el edificio. Una voz misteriosa les hablará a cada una.

Dirección / Réalisation: Ibrahim Letaief

Producción / Production: Long & Court

Guión / Scénario: Ibrahim Letaief

Fotografía / Image: Sofiéne El Fani

Sonido / Son: Moncef Taleb

Música: Gotan Project

Montaje / Montage: Nadia Ben Rachid

Intérpretes / Interpretes: Afef Ben Mahmoud, Sawsen Maalej, Dora Zarrouk, Jamel Madani

Kl'ambouba – Nadia Raïs. (Túnez / Tunisie / Tunisia – 2006 – 40'' – 2D)

SINOPSIS Como todos los días, Hallouma sale de su casa para ir a trabajar, se ríe del qué dirán y salpica su recorrido con dosis de fantasía. Un día, de pronto, todo se borra, la luz hace desaparecer poco a poco la ciudad...

Dirección / Réalisation / Director Nadia Raós

Producción / Production / Producer Julien Hecker Audimage

Guión / Scénario / Screenplay Florence Pescher

Música / Musique / Music Sami Mejri.

Krash – Zakour Kamel. (Argelia / Algérie / Algeria – 2004 – 1' – Objetos animados / Objets animados / Animated objects)

SINOPSIS El autodidacta Zakour Kamel hizo esta película en su casa con medios muy rudimentarios y gracias a la Asociación Cultural Patrimonio.

Dirección / Réalisation / Director Zakour Kamel

Producción / Production / Producer Association Culturelle Patrimoine

La Maison jaune – Amor Hakkar. (La casa amarilla | The Yellow House). Argèlia/Francia – 2007- 83' – 35mm – color – VO bereber & àrab – Subtitulado castellano

SINOPSIS En Argèlia, en los rígidis paisajes de la cordillera del Aurés, la policia comunica a una familia que su hijo mayor Belkacem, que realizaba el servicio militar, ha muerto en un accidente. Al conocer la noticia, Mouloud, el padre, se pone en marcha en su viejo tractor para recoger el cuerpo de su hijo en la ciudad y darle sepultura. Su viaje està marcado por la soledad y el sufrimiento. A la vuelta, Mouloud se encuentra a su mujer, Fátima, sumida en una profunda tristeza. Temiendo que nunca se recupere, se esfuerza en hacerla sonreír e intenta lo imposible para encontrar un remedio a la desgracia porque, como todos los campesinos de tierras hostiles e ingratas, sabe que "renunciar es morir un poco"...

Dirección / Réalisation / Director Amor Hakkar

Producción / Production / Producer Sarah Films

Guión / Scénario / Screenplay Amor Hakkar

Fotografía / Image / Cinematography Nicolas Roche

Sonido / Son / Sound Kamel Mekesseur

Música / Musique / Music Aurélien Dudon, Fayáal Salhi, Joseph Macera, Alya Hamdi

Montaje / Montage / Editing Lyonnell Garnier

Intérpretes / Interprètes / Cast Alya Hamdi, Amor Hakkar, Tounés Ait-Ali

Premios / Prix / Awards Locarno 2007, Valencia 2007

7.5 Casa de l'Est

La Casa de l'Est fou creada a Barcelona tot just abans de la primera ampliació europea cap a l'est, amb la finalitat de fer de pont cap a la nova Europa. El seu àmbit d'actuació ha estat protagonista de dos grans canvis: la caiguda del Mur de Berlín i la construcció de l' Europa del futur com a espai polític, cultural i econòmic únic.

La Casa de l'Est és una organització dedicada a promoure la cooperació acadèmica, econòmica i cultural entre Catalunya i els països de l' Europa central i oriental. Organitza i executa diferents actes, programes i projectes dirigits a la creació de vincles amb aquella zona del món.

Cal ressenyar que un cop entrem a la seva web²⁴⁹ ja veiem dos apartats dedicats al món cinematogràfic, per una banda un pestanya que ens indica pel·lícules i una altra que en indica una revista electrònica que ens parla de cinema de l'est.

Saša Markuš és la responsable de la Secció de Cinema. L' espai dedicat a les cinematografies dels països de l' Europa central i oriental. Podem trobar pel·lícules, entitats i altres recursos cinematogràfics de 22 països de l' Europa Central i Oriental. Nosaltres hem seleccionat primer els films dels tres països que hi ha més població escolaritzada segons les dades de la Generalitat, com ja hem dit anteriorment.

249. <http://www.casadelest.org/>

7.5.1 Bulgària

LYUBOVTA E LUDOST

Títol original : Любовта е лудост. Títol - distribució en anglès : Love Is Madness

Director (segons IMDB) : Vassil Gendov. Any de producció : 1917.

NASHA ZEMYA

Títol original : Наша земля. Títol - distribució en anglès : Our Land

Director (segons IMDB) : Anton Marinovic. Any de producció : 1952.

NA MALKIYA OSTROV

Títol original : На малкия остров. Títol - distribució en anglès : On a Small Island

Director (segons IMDB) : Rangel Vulchanov. Any de producció : 1958

A BYAHME MLADI

Títol original : А бяхме млади. Director (segons IMDB) : Binka Zhelyazkova

Any de producció : 1961.

POSLEDNO LYATO

Títol original : Последно лято. Títol - distribució en anglès : The Last Summer

Director (segons IMDB) : Christo Christov. Any de producció : 1974

NEDELNITE MATCHOVE

Títol original : Неделните мачове. Títol - distribució en anglès : Sunday Games

Director (segons IMDB) : Todor Andrejkov. Any de producció : 1975.

CAPÍTOL 5. ELABORACIÓ DE LA FILMOGRAFIA

SILNA VODA

Títol original : Силна вода. Títol - distribució en anglès : Strong Water

Director (segons IMDB) : Ivan Terziev. Any de producció : 1975.

VCHERA

Títol - distribució en anglès : Yesterday. Director (segons IMDB) : Ivan Andonov

Any de producció : 1988.

KURSHUM ZA RAYA

Títol original : Куршум за рая. Títol - distribució en anglès : A Bullet for Paradise

Director (segons IMDB) : Segei Komitski. Any de producció : 1992.

EMIGRANTI

Títol original : Емигранти. Títol - distribució en anglès : Emigrants

Director (segons IMDB) : Lyudmil Todorov. Any de producció : 2002

7.5.2. Romania.

RAZBOIUL INDEPENDENTEI

Títol original : Razboiul independenței

Director (nom original) : Grigore Brezeanu. Any de producció : 1912

TARA MOTIROL

Títol original : Țara Moșilor

Director (nom original) : Paul Clinescu. Any de producció : 1938

RAZBOIUL INDEPENDENTEI

Títol original : Razboiul independenței

Director (nom original) : Grigore Brezeanu. Any de producció : 1912

CAPÍTOL 5. ELABORACIÓ DE LA FILMOGRAFIA

TARA MOTIROL

Director (segons IMDB) : Paul Clinescu. Any de producció : 1938

MITREIA COCOR

Director (segons IMDB) : Victor Iliu. Any de producció : 1952

ALO? ATI GRESIT NUMARUL

Director (segons IMDB) : Andrei Calarasu. Any de producció : 1958

PADUREA SPÎNZURATILOR

Director (segons IMDB) : Liviu Ciulei. Any de producció : 1964

DUMINICA LA ORA 6

Director (segons IMDB) : Lucian Pintilie. Any de producció : 1965.

CIPRIAN PORUMBESCU

Director (segons IMDB) : Gheorghe Vitanidis. Any de producció : 1972.

PROBA DE MICROFON

Director (segons IMDB) : Mircea Danieluc. Any de producció : 1980

TRAHIR

Director (segons IMDB) : Radu Mihaleanu. Any de producció : 1993.

FATA ÎN FATA

Títol - distribució en anglès : Face to Face

Director (segons IMDB) : Marius Barna. Any de producció : 1999

7.5.3 Rússia

BRONENOSETS POTYOMKIN

Títol original : Броненосец "Потемкин"-Títol - distribució en espanyol : El acorazado Potemkin

Títol - distribució en anglès : Battleship Potemkin

Director (nom original) : Сергей Эйзенштейн. Director (segons IMDB) : Sergei M. Eisenstein

Any de producció : 1925

MAT

Títol original : Мать. Títol - distribució en anglès : Mother

Director (nom original) : Всеволод Илларионович Пудовкин. Director (segons IMDB) : Vsevolod Pudovkin

Any de producció : 1926.

ШАПАЖЕВ

Títol original : Чапаев. Títol - distribució en anglès : Chapayev

Director (nom original) : бр.Васильевы, Юрий Музыкант. Director (segons IMDB) : Georgi Vasilyev, Sergei Vasilyev

ЛЕТЯТ ЗГУРАВЛИ

Títol original : Летят журавли. Títol - distribució en anglès : The Cranes Are Flying

Director (nom original) : Михаил Калатозов. Director (segons IMDB) : Mikheil Kalatozishvili

Any de producció : 1957.

ИСТОРИЯ АСИ КЛЯЧИНОЙ, КОТОРАЯ ЛЮБИЛА, ДА НЕ ВЫШЛА ЗАМУЖ

Títol original : История Аси Клячиной, которая любила, да не вышла замуж. Títol - distribució en anglès : Asya's Happiness

Director (nom original) : Андрей Кончаловский, Director (segons IMDB) : Andrei Konchalovsky

Any de producció : 1966

АНДРЕЙ РУБЛЕВ

Títol original : Андрей Рублев. Títol - distribució en espanyol : Andrei Rublev

Director (segons IMDB) : Andrei Tarkovsky

Any de producció : 1969

MOSKVA SLEZAM NE VERIT

Títol original : Москва слезам не верит. Títol - distribució en anglès : Moscow Does Not Believe in Tears

Director (segons IMDB) : Vladimir Menshov

Any de producció : 1979

AGONIYA

Títol original : Агония. Títol - distribució en anglès : Agony

Director (segons IMDB) : Elem Klimov

Any de producció : 1981.

SIBIRSKIJ TSIRYULNIK

Títol original : Сибирский цирюльник. Títol - distribució en anglès : The Barber of Siberia

Director (segons IMDB) : Nikita Mikhalkov

7.5.4 Ucraïna

ODINNADTSATYJ

Director (segons IMDB) : Dziga Vertov

Any de producció : 1928.

ZEMLYA

Títol original : Земля

Títol - distribució en espanyol : Tierra. Títol - distribució en anglès : Earth

Director (nom original) : Александр Довженко. Director (segons IMDB) : Aleksandr Dovzhenko

Any de producció : 1930

TINI ZABUTYKH PREDKIV

Títol - distribució en anglès : Shadows of Forgotten Ancestors

CAPÍTOL 5. ELABORACIÓ DE LA FILMOGRAFIA

Director (segons IMDB) : Sergei Parajanov

Any de producció : 1964

KOROTKIYE VSTRECHI

Títol original : Короткие встречи

Director (segons IMDB) : Kira Muratova

Any de producció : 1967

KAMENNY KRYEST

Director (segons IMDB) : Leonid Osyka

Any de producció : 1968

VAVILON XX

Director (segons IMDB) : Ivan Mikolajchuk

Any de producció : 1979

AMUR I DEMON

Director (segons IMDB) : Yuri Andrukhovych

Any de producció : 1994

PRIYATEL POKOJNIKA

Títol - distribució en anglès : A Friend of the Deceased

Director (segons IMDB) : Vyacheslav Krishtofovich

Any de producció : 1997

100 YEARS IN SEARCH OF SOLITUDE

Director (segons IMDB) : Marina Kondratieva

Any de producció : 2000

MAMAY

Director (segons IMDB) : Oles Sanin

Any de producció : 2003

7.5.5 Altres cinematografies

Albània.

TJERRËSET

Títol original : Tjerrëset

Director (nom original) : Milton Manaki

Any de producció : 1905.

VELIKIJ VOIN ALBANII SKANDERBEG

Títol original : Skenderbeu

Títol - distribució en anglès : Skanderbeg

Any de producció : 1953.

TANA

Títol original : Tana

Director (nom original) : Kristaq Dhamo

Any de producció : 1958

NJËSITI GUERRIL

Títol original : Njësiti gueril

Director (nom original) : Hysen Hakani

Any de producció : 1969

FUSHË E BLERTË FUSHË E KUQE

Títol original : Fushë e blertë, fushë e kuqe

CAPÍTOL 5. ELABORACIÓ DE LA FILMOGRAFIA

Director (nom original) : Gëzim Erebara

Any de producció : 1984.

ZEMRA E NËNËS

Títol original : Zemra e nënës

Director (nom original) : Besnik Bisha

Any de producció : 1995

NATA

Títol original : Nata

Director (nom original) : Esat Musliu

Any de producció : 1998.

COLONEL BUNKER

Títol original : Kolonel Bunker

Director (nom original) : Kujtim Çashku

Any de producció : 1998

TIRANA, ANNÉE ZÉRO

Títol - distribució en anglès : Tirana Year Zero

Director (nom original) : Fatmir Koçi

Any de producció : 2001

MAGIC EYE

Director (nom original) : Kujtim Çashku

Any de producció : 2004

Armènia.

GIKOR

CAPÍTOL 5. ELABORACIÓ DE LA FILMOGRAFIA

Director (segons IMDB) : Amasi Martirosyan

Any de producció : 1934.

DAVID BEK

Director (segons IMDB) : Amo Bek-Nazaryan

Any de producció : 1944.

QAOS

Director (segons IMDB) : Laert Vagharshyan

Any de producció : 1974.

WILLIAM SAROYAN: I SAW THE MIGHTY ARMENIA

Títol - distribució en anglès : William Saroyan: I Saw the Mighty Armenia

Director (segons IMDB) : Mikhail Vartanov, G. Balasanian

Any de producció : 1977.

KORSVATS DRAKHT

Director (segons IMDB) : David Safaryan

Any de producció : 1991.

DZAYN BARBARO

Títol - distribució en anglès : The Voice in the Wilderness

Director (segons IMDB) : Vigen Chaldranyan

ANITZVATZNERE

Títol - distribució en anglès : The Damned Ones

Director (segons IMDB) : Dmitri Kesayants

Any de producció : 1991

PARAJANOV: THE LAST SPRING

Títol - distribució en anglès : Parajanov: The Last Spring

Director (segons IMDB) : Mikhail Vartanov, Sergei Parajanov

Any de producció : 1992

CALENDAR

Títol - distribució en anglès : Calendar

Director (nom original) : Atom Egoyan

Director (segons IMDB) : Atom Egoyan

Any de producció : 1993.

SEV SPITAK

Director (segons IMDB) : Tigran Khzmalyan

Any de producció : 1996

SYMPHONY OF SILENCE

Director (segons IMDB) : Vigen Chaldranyan

Any de producció : 2001.

Azerbaidjan. <http://www.cinema.aznet.org/>

KNYAZ DAMIR BULAT

Director (segons IMDB) : B.Svetlov

Any de producció : 1916

ISMAT

Director (segons IMDB) : M.Mikayilov

CAPÍTOL 5. ELABORACIÓ DE LA FILMOGRAFIA

Any de producció : 1934

LEYLI & MAJNUN

Director (segons IMDB) : Latif Safarov

Any de producció : 1961

M.MAGOMAYEV IS SINGING

Director (segons IMDB) : T.Ismayilov

Any de producció : 1972

DON'T AFRAID, I'M WITH YOU

Director (segons IMDB) : Y.Gusman

Any de producció : 1981.

YARASA

Títol - distribució en anglès : The Bat

Director (segons IMDB) : Ayaz Salayev. Any de producció: 1994

YUK

Títol - distribució en anglès : The Burden

Director (segons IMDB) : Rovshan Almuradli

Any de producció : 1995

ÖSGE VACHT

Director (segons IMDB) : Husseyn Mechtiev

Any de producció : 1996.

STINNYE PROISHESTVIYA

Títol - distribució en anglès : True Stories

Director (segons IMDB) : Murad Ibragimbekov

Any de producció : 2002.

NATSIONALNAYA BOMBA

Director (segons IMDB) : Vagif Mustafayev

Any de producció : 2004

Bielorússia.

BULAT-BATYR

Director (segons IMDB) : Yuri Tarich

Any de producció : 1928.

PORUCHIK KIZHE

Títol - distribució en anglès : The Czar Wants to Sleep

Director (segons IMDB) : Aleksandr Fajntsimmer

Any de producció : 1934.

CHELOVEK V FUTLYARE

Títol - distribució en anglès : Man in a Shell

Director (segons IMDB) : Isidor Annensky

Any de producció : 1939.

MOYA LYUBOV

Director (segons IMDB) : Vladimir Korsh

Any de producció : 1940.

KRASNYE LISTYA

Director (segons IMDB) : Vladimir Korsh

Any de producció : 1959.

BELYE ROSY

Director (segons IMDB) : Igor Dobrolyubov

Any de producció : 1983.

IDI I SMOTRI

Títol - distribució en anglès : Come and See

Director (segons IMDB) : Elem Klimov

Any de producció : 1985.

CHYORNYJ AIST

Director (segons IMDB) : Viktor Turov

Any de producció : 1993.

BOTANICHESKIJ SAD

Director (segons IMDB) : Vladimir Gostyukhin

Any de producció : 1997.

MYSTERIUM OCCUPATION

Director (segons IMDB) : Andrei Kudinenko

Any de producció : 2004

Bòsnia i Hercegovina.

MAJOR BAUK

Títol original : Major Bauk

Director (nom original) : Nikola Popović

Any de producció : 1951.

HANKA

Títol original : Hanka

Director (nom original) : Slavko Vorkapić

Any de producció : 1955.

HOROSKOP

Títol original : Horoskop

Director (nom original) : Boro Drasković

Any de producció : 1969.

LJUBAV I BIJES

Títol original : Ljubav i bijes

Director (nom original) : Bakir Tanović

Any de producció : 1978.

SJECAS LI SE, DOLLY BELL

Títol original : Sjećaš li se, Dolly Bell?

Títol - distribució en espanyol : Te acuerdas de Dolly Bell?

Director (nom original) : Emir Kusturica

Any de producció : 1981.

ZENA S KRAJOLIKOM

Títol original : Žena s krajolikom

Director (nom original) : Ivica Matić

Any de producció : 1989.

SAVRSEN KRUG

Títol original : Savršen krug

Director (nom original) : Danis Tanović

Any de producció : 1997

MLIJECNI PUT

Títol original : Mliječni put

Director (nom original) : Faruk Sokolović

Any de producció : 2000.

Ucraïna.

ODINNADTSATYJ

Director (segons IMDB) : Dziga Vertov

Any de producció : 1928.

TINI ZABUTYKH PREDKIV

Títol - distribució en anglès : Shadows of Forgotten Ancestors

Director (segons IMDB) : Sergei Parajanov

Any de producció : 1964

KOROTKIYE VSTRECHI

Títol original : Короткие встречи

Director (segons IMDB) : Kira Muratova

Any de producció : 1967

KAMENNY KRYEST

Director (segons IMDB) : Leonid Osyka

Any de producció : 1968

CAPÍTOL 5. ELABORACIÓ DE LA FILMOGRAFIA

VAVILON XX

Director (segons IMDB) : Ivan Mikolajchuk

Any de producció : 1979

AMUR I DEMON

Director (segons IMDB) : Yuri Andrukhovych

Any de producció : 1994

PRIYATEL POKOJNIKA

Títol - distribució en anglès : A Friend of the Deceased

Director (segons IMDB) : Vyacheslav Krishtofovich

Any de producció : 1997

100 YEARS IN SEARCH OF SOLITUDE

Director (segons IMDB) : Marina Kondratieva

Any de producció : 2000

MAMAY

Any de producció : 2003

Títol original : No Man's Land

Títol - distribució en espanyol : En tierra de nadie

Títol - distribució en anglès : No Man's Land

Director (nom original) : Danis Tanović

GORI VATRA

Títol original : Gori vatra

Títol - distribució en anglès : Fuse

Director (segons IMDB) : Pjer Zalica

Any de producció : 2003.

Croàcia.

MATIJA GUBEC

Títol original : Matija Gubec

Director (nom original) : Aleksandar Binički

Any de producció : 1919

BIRTIJA

Títol original : Birtija

Director (nom original) : Joza Ivakic

Any de producció : 1929.

BAKONJA FRA BRNE

Títol original : Bakonja fra Brne

Director (nom original) : Fedor Hanžeković

Any de producció : 1951

KONCERT

Títol original : Koncert

Director (nom original) : Branko Belan

Any de producció : 1954

BREZA

Títol original : Breza

Títol - distribució en anglès : The Birch Tree

Director (nom original) : Ante Babaja

Any de producció : 1967.

CAPÍTOL 5. ELABORACIÓ DE LA FILMOGRAFIA

TKO PJEVA ZLO NE MISLI

Títol original : Tko pjeva zlo ne misli

Títol - distribució en anglès : He Who Sings Means No Harm

Director (nom original) : Krešo Golik

Any de producció : 1970.

RITAM ZLOCINA

Títol original : Ritam zločina

Director (nom original) : Zoran Tadić

Any de producció : 1981

MONDO BOBO

Títol original : Mondo Bobo

Director (nom original) : Goran Rusinovic. Any de producció : 1997

DA MI JE BITI MORSKI PAS

Títol original : Da mi je biti morski pas

Director (segons IMDB) : Ognjen Sviličić

FINE MRTVJE DJEVOJKE

Títol original : Fine mrtve djevojke

Títol - distribució en anglès : Fine Dead Girls

Director (nom original) : Dalibor Matanić

Any de producció : 2002

Eslovàquia.

VARÚJ...!

Títol - distribució en anglès : Warning

Director (segons IMDB) : Palo Bielik

Any de producció : 1947

PÁN A HVEZDÁR

Director (segons IMDB) : Dusan Kodaj

Any de producció : 1959

KRISTOVE ROKY

Director (segons IMDB) : Juraj Jakubisko

Any de producció : 1967

KTO ODCHÁDZA V DAZDI

Títol - distribució en anglès : Who Leaves in the Rain?

Director (segons IMDB) : Martin Hollý

Any de producció : 1974

10% NADEJE

Director (segons IMDB) : Jozef Zachar

Any de producció : 1976

UHOL POHLADU

Títol - distribució en anglès : Angle of Approach

Director (segons IMDB) : Vlado Balco

Any de producció : 1984.

ÚSMEV DIABLA

Títol - distribució en anglès : The Devil's Smile

Director (segons IMDB) : Ján Zeman

Any de producció : 1987.

VSETKO CO MAM RAD

CAPÍTOL 5. ELABORACIÓ DE LA FILMOGRAFIA

Director (segons IMDB) : Martin Sulík

Any de producció : 1992.

NEJASNÁ ZPRÁVA O KONCI SVETA

Títol - distribució en anglès : An Ambiguous Report About the End of the World

Director (segons IMDB) : Juraj Jakubisko

Any de producció : 1997.

DEVČÁTKO

Títol - distribució en anglès : Girlie

Director (segons IMDB) : Benjamin Tucek

Any de producció : 2002

Eslovènia

TRIGLAVSKE STRMINE

Títol original : Triglavске strmine

Director (nom original) : Ferdo Delak

Director (segons IMDB) : Ferdo Delak

Any de producció : 1932.

NA SVOJI ZEMLJI

Títol original : Na svoji zemlji

Director (nom original) : France Štiglic

Any de producció : 1948

KEKEC

Títol original : Kekec

Director (nom original) : Jože Gale

Any de producció : 1951

TRENUTKI ODLOCITVE

Títol original : Trenutki odločitve

Director (nom original) : František Čáp

Any de producció : 1955.

RDEČE KLASJE

Títol original : Rdeče klasje

Títol - distribució en anglès : Red Wheat

Director (nom original) : Živojin Pavlović

Any de producció : 1971

RDECI BOOGIE

Títol original : Rdeči boogie

Director (nom original) : Karpo Acimović - Godina Karpo Acimovic - Godina

Any de producció : 1982

MOJ ATA, SOCIALISTICNI KULAK

Títol original : Moj ata, socialistični kulak

Director (nom original) : Matjaž Klopčič

Any de producció : 1987

V LERU

Títol original : V leru

Títol - distribució en anglès : Idle Running

Director (segons IMDB) : Janez Burger

Any de producció : 1999

KRUH IN MLEKO

Títol original : Kruh in mleko

Director (nom original) : Jan Cvitkovič

Any de producció : 2001

NA SVOJI VESNI

Títol original : Na svoji vesni

Director (nom original) : Klemen Dvornik, Saša Djukić

Any de producció : 2002.

Estònia

KARUJAHT PÄRNUMAAL

Títol original : Karujaht Pärnumaal

Director (nom original) : Johannes Pääsuke

Any de producció : 1914

NOORED KOTKAD

Títol original : Noored kotka

Director (nom original) : Theodor Luts

Any de producció : 1927

KEVADE

Títol original : Kevade

Director (nom original) : Arvo Krusement

Any de producció : 1969

VIIMNE RELIIKVIA

Títol original : Viimne reliikvia

Director (nom original) : Grigori Kromanov

Any de producció : 1969

HUKKUNUD ALPINISTI HOTELL

Títol original : Hukkunud alpinisti hotell

Director (nom original) : Grigori Kromanov

Any de producció : 1979

IDEAALMAASTIK

Títol original : Ideaalmaastik

Director (nom original) : Peeter Simm

Any de producció : 1980

NIPERNAADI

Títol original : Nipernaadi

Títol - distribució en anglès : The Adventurer

Director (nom original) : Kaljo Kiisk

Any de producció : 1983

TULIVESI

Títol original : Tulivesi

Director (nom original) : Hardi Volmer

Any de producció : 1994

GEORGICA

Títol original : Georgica

Director (nom original) : Sulev Keedus

Any de producció : 1998

NIMED MARMORTAHLIL

Títol original : Nimed marmortahvilil

CAPÍTOL 5. ELABORACIÓ DE LA FILMOGRAFIA

Títol - distribució en anglès : Names in Marble

Director (nom original) : Elmo Nüganen

Any de producció : 2002.

Geòrgia

TSETSKHLTAKVANISMTSEMLEBI

Director (segons IMDB) : Vladimir Barsky

Any de producció : 1919

SAMANISHVILIS DEDINATSVALI

Director (segons IMDB) : Zakhari Berishvili, Kote Mardjanishvili

Any de producció : 1927

DIADI GANTIADI

Director (segons IMDB) : Mikheil Chiaureli

Any de producció : 1938

AKAKIS AKVANI

Director (segons IMDB) : Konstantine Pipinashvili

Any de producció : 1947

SKHVISI SHVILEBI

Director (segons IMDB) : Tengiz Abduladze

Any de producció : 1958

MONANIEBA

Títol - distribució en anglès : Repentance

Director (segons IMDB) : Tengiz Abduladze

Any de producció : 1987.

VIRTKHA

Director (segons IMDB) : Paata Milorava

Any de producció : 1992

SHEKVAREBULI KULINARIS ATASERTI RETSEPTI

Títol - distribució en anglès : A Chef in Love

Director (segons IMDB) : Nana Dzhordzhadze

Any de producció : 1997.

AK TENDEBA

Director (segons IMDB) : Zaza Urushadze

Any de producció : 1999.

KAI TO TRENO PAI STON OURANO

Títol - distribució en anglès : And the Train Goes to the Sky

Director (segons IMDB) : Yannis Ionnau

Any de producció : 2002.

Hongria.

BÁNK BÁN

Títol original : Bánk Bán

Director (nom original) : Mihály Kertész

Any de producció : 1917.

A KÉK BÁLVÁNY

Títol original : A Kék bálvány

Director (segons IMDB) : Lajos Lázár

CAPÍTOL 5. ELABORACIÓ DE LA FILMOGRAFIA

Any de producció : 1931

VALAHOL EURÓPÁBAN

Títol original : Valahol Európában

Director (nom original) : Géza von Radványi

Any de producció : 1947

HANNIBÁL TANÁR ÚR

Títol original : Hannibál tanár úr

Director (nom original) : Zoltán Fábri

Any de producció : 1956.

A TANÚ

Títol original : A Tanú

Director (nom original) : Péter Bacsó

Any de producció : 1969

DÉRYNÉ HOL VAN?

Títol original : Déryné hol van?

Director (nom original) : Gyula Maár

Any de producció : 1975

ÖRÖKBEFOGADÁS

Títol original : Örökbefogadás

Director (nom original) : Márta Mészáros

Any de producció : 1975

MEPHISTO

Títol original : Mephisto

Títol - distribució en anglès : Mephisto

Director (nom original) : István Szabó

Any de producció : 1981

MEGÁLL AZ IDŐ

Títol original : Megáll az idő

Títol - distribució en anglès : Time Stands Still

Director (nom original) : Péter Gothár

Any de producció : 1982

SÁTÁNTANGÓ

Títol original : Sátántangó

Director (nom original) : Béla Tarr

Any de producció : 1994

Letònia

VESENNIYE ZAMOROZKI

Director (segons IMDB) : Pavel Armand, Leonid Leimanis

Any de producció : 1955

OBMANUTYYE

Director (segons IMDB) : Ada Neretniece, Maris Rudzitis

Any de producció : 1961

TOBAGO MENJAJET KURS

Director (segons IMDB) : Aleksandr Lejmanis

Any de producció : 1966

VELLA KALPI

Director (segons IMDB) : Aleksandr Lejmanis

Any de producció : 1970.

VILKAITIS TOMS

Director (segons IMDB) : Eriks Lacis

Any de producció : 1984.

PA BALTA FURGONA PEDAM

Director (segons IMDB) : Olegs Rozenbergs

Any de producció : 1991.

STRUCK BY LIGHTNIN

Director (segons IMDB) : Algimantas Puipa

Any de producció : 1995.

PITONS

Títol - distribució en anglès : The Python

Director (segons IMDB) : Laila Pakalnina

Any de producció : 2003.

THE LAST SOVIET MOVIE

Director (segons IMDB) : Aleksandrs Pethukovs; Alexander Hahn

Any de producció : 2003.

UDENSBUMBA RESNAJAM RUNCIM

Director (segons IMDB) : Varis Brasla

Any de producció : 2004.

Lituània

ADOMAS NORI BUTI ZMOGUMI

Títol original : Adomas nori buti zmogumi

Títol - distribució en anglès : Adam Wants to Be a Man

Director (nom original) : Vytautas Zalakevicius

Director (segons IMDB) : Vytautas Zalakevicius

Any de producció : 1959

LAIPTAI I DANGU

Títol original : Laiptai i dangu

Director (nom original) : Raimond Vabalas

Any de producció : 1966

JAUSMAI

Títol original : Jausmai

Director (nom original) : Algirdas Dausa, Almantas Grikevičius

Any de producció : 1969

FAKTAS

Títol original : Faktas

Director (nom original) : Alimantas Grikavicius

Any de producció : 1981

DON JUAN

Títol original : Don Juan

Director (nom original) : Jonas Vaitkus

Any de producció : 1988

BILETAS IKI TAJ MAHAL

Títol original : Biletas Iki Taj Mahal

Director (nom original) : Algimantas Puipa

Director (segons IMDB) : Algimantas Puipa

Any de producció : 1991

IR JIS PASAKE JUMS SUDIE

Títol original : Ir Jis Pasake Jums Sudie

Director (nom original) : Anatolius Siusa

Director (segons IMDB) : Anatolius Siusa

Any de producció : 1993

KORIDORIUS

Títol original : Koridorius

Director (nom original) : Sharunas Bartas

Director (segons IMDB) : Sharunas Bartas

Any de producció : 1994

KIEMAS

Títol original : Kiemas

Títol - distribució en anglès : The Courtyard

Director (nom original) : Valdas Navasaitis

Director (segons IMDB) : Valdas Navasaitis

Any de producció : 1999

NUOMOS SUTARTIS

Títol original : Nuomos sutartis

Títol - distribució en anglès : The Lease

Director (nom original) : Kristijonas Vildziunas
Director (segons IMDB) : Kristijonas Vildziunas
Any de producció : 2002

Macedònia

FROSINA

Director (nom original) : Vojislav Nanovic
Director (segons IMDB) : Vojislav Nanović
Any de producció : 1952

VOLCA NOK

Director (nom original) : France Štiglic
Director (segons IMDB) : France Stiglic
Any de producció : 1955

MISS STON

Director (nom original) : Zika Mitrovic
Director (segons IMDB) : Žika Mitrović
Any de producció : 1958

CRNO SEME

Director (nom original) : Kiril Cenevski
Director (segons IMDB) : Kiril Cenevski
Any de producció : 1971.

ISPRAVI SE, DELFINA

Títol - distribució en anglès : Stand Up Straight, Delfina
Director (nom original) : Aleksandar Djurčinov
Director (segons IMDB) : Aleksandar Djurcinov

Any de producció : 1977.

CRVENIOT KONJ

Director (nom original) : Stole Popov

Director (segons IMDB) : Stole Popov

Any de producció : 1981

JUZNA PATEKA

Director (nom original) : Stevo Crvenkovski

Director (segons IMDB) : Stevo Crvenkovski

Any de producció : 1982.

PRED DOZHDOT

Títol - distribució en anglès : Before the Rain

Director (nom original) : Milčo Mančevski

Director (segons IMDB) : Milco Mancevski

Any de producció : 1994.

ANGELI NA OTPAD

Director (nom original) : Dimitre Osmanli

Director (segons IMDB) : Dimitre Osmanli

Any de producció : 1995

KAKO UBIV SVETEC

Títol - distribució en anglès : How I Killed a Saint

Director (nom original) : Teona Strugar Mitevska

Director (segons IMDB) : Teona Strugar Mitevska

Any de producció : 2004

Moldàvia

CIND OMUL NU-I LA LOCUL LUI

Director (segons IMDB) : Ion Druta

Any de producció : 1957

POSLEDNIJ MESYATS OSENI

Títol original : Последний месяц осени

Directo (nom original) : Бадим Дербенев

Director (segons IMDB) : Vadim Derbenyov

Any de producció : 1965.

ACEASTA CLIPA

Director (segons IMDB) : Emil Loteanu

Any de producció : 1968.

LAUTARII

Director (segons IMDB) : Emil Loteanu

Any de producció : 1971

AGENT AL SERVICIULUI SECRET

Director (segons IMDB) : Ion Scutelnic

Any de producció : 1978.

EMISARUL SERVICIUL SECRET

Director (segons IMDB) : Vasile Brescanu

Any de producció : 1979.

IANCU JIANU, HAIDUCUL

Director (segons IMDB) : Dinu Cocea

Any de producció : 1981.

DISIDENTUL

Director (segons IMDB) : Valeriu Jereghi

Any de producció : 1988

LERU-I-LER PINZELE ALBE

Director (segons IMDB) : Tudor Tataru

Any de producció : 1991

LADONI

Títol original : Ладони

Títol - distribució en anglès : Palms

Director (segons IMDB) : Arthur Aristakisyan

Any de producció : 1993

Polònia.

PAN TWARDOWSKI

Títol original : Pan Twardowski

Director (nom original) : Wiktor Biegański

Director (segons IMDB) : Wiktor Bieganski

Any de producció : 1921.

DZIEWCZETA Z NOWOLIPEK

Títol original : Dziewczęta z Nowolipek

Títol - distribució en anglès : Girls of Nowolipek

Director (nom original) : Joseph Lejtes

Director (segons IMDB) : Joseph Lejtes

Any de producció : 1937.

POPIÓL I DIAMENT

Títol original : Popiół i diament

Títol - distribució en espanyol : Cenizas y diamantes

Títol - distribució en anglès : Ashes and Diamonds

Director (nom original) : Andrzej Wajda

Director (segons IMDB) : Andrzej Wajda

Any de producció : 1958.

NÓŻ W WODZIE

Títol original : Nóż w wodzie

Títol - distribució en espanyol : El cuchillo en el agua

Títol - distribució en anglès : Knife in the Water

Director (nom original) : Roman Polański

Director (segons IMDB) : Roman Polanski

Any de producció : 1962.

WALKOWER

Títol original : Walkower

Títol - distribució en anglès : Walkover

Director (nom original) : Jerzy Skolimowski

Director (segons IMDB) : Jerzy Skolimowski

Any de producció : 1965.

BILANS KWARTALNY

Títol original : Bilans kwartalny

Títol - distribució en anglès : The Quarterly Balance

Director (nom original) : Krzysztof Zanussi

Director (segons IMDB) : Krzysztof Zanussi

Any de producció : 1975.

AKTORZY PROWINCJONALNI

Títol original : Aktorzy prowincjonalni

Director (nom original) : Agnieszka Holland

Director (segons IMDB) : Agnieszka Holland

Any de producció : 1980.

OGNIEM I MIECZEM

Títol original : Ogniem i mieczem

Títol - distribució en espanyol : Con sangre y fuego

Títol - distribució en anglès : With Fire and Sword

Director (nom original) : Jerzy Hoffman

Director (segons IMDB) : Jerzy Hoffman

Any de producció : 1999.

PAN TADEUSZ

Títol original : Pan Tadeusz

Títol - distribució en anglès : Pan Tadeusz: The Last Foray in Lithuania

Director (nom original) : Andrzej Wajda

Director (segons IMDB) : Andrzej Wajda

Any de producció : 1999

QUO VADIS?

Títol original : Quo Vadis?

CAPÍTOL 5. ELABORACIÓ DE LA FILMOGRAFIA

Director (nom original) : Jerzy Kawalerowicz
Director (segons IMDB) : Jerzy Kawalerowicz
Any de producció : 2001.

República Txeca

SATY DELAJI CLOVEKA

Director (segons IMDB) : Max Urban
Any de producció : 1912.

EROTIKON

Títol - distribució en anglès : Seduction
Director (segons IMDB) : Gustav Machatý
Any de producció : 1929

DIVOTVORNÝ KLOBOUK

Títol - distribució en anglès : The Magical Hat
Director (segons IMDB) : Alfred Radok
Any de producció : 1952.

OSTRE SLEDOVANÉ VLAKY

Títol - distribució en espanyol : Trenes rigurosamente controlados
Títol - distribució en anglès : Closely Observed Trains
Director (segons IMDB) : Jirí Menzel
Any de producció : 1966.

HORÍ, MÁ PANENKO

Títol - distribució en anglès : The Fireman's Ball
Director (segons IMDB) : Miloš Forman
Any de producció : 1967

OVOCE STROMU RAJSKYCH JIME

Director (segons IMDB) : Vera Chytilová

Any de producció : 1969

MORGIANA

Director (segons IMDB) : Juraj Herz

Any de producció : 1972.

KOLYA

Títol - distribució en espanyol : Kolya

Director (segons IMDB) : Jan Sverák

Any de producció : 1996

JMENO KODU: RUBIN

Títol - distribució en anglès : Code Name: Ruby

Director (segons IMDB) : Jan Nemeč

Any de producció : 1997

OTESÁNEK

Títol - distribució en anglès : Greedy Guts

Director (segons IMDB) : Jan Svankmajer

Any de producció : 2000

Sèrbia i Montenegro.

KARADJORDJE

Títol original : Karađorđe

Director (nom original) : Ilija Stanojević - Čiča

Director (segons IMDB) : Ilija Stanojevic - Cica

Any de producció : 1911

S VEROM U BOGA

Títol original : S verom u Boga

Director (nom original) : Mihailo Al. Popović

Director (segons IMDB) : Mihailo Al. Popovic

Any de producció : 1931.

NEVINOST BEZ ZASTITE

Títol original : Nevinost bez zaštite

Director (nom original) : Dragoljub Aleksić

Director (segons IMDB) : Dragoljub Aleksic

Any de producció : 1942.

ESALON DOKTORA M

Títol original : Ešalon doktora M

Director (nom original) : Žika Mitrović

Director (segons IMDB) : Zika Mitrovic

Any de producció : 1955.

LJUBAVNI SLUCAJ ILI TRAGEDIJA SLUZBENICE P.T.T.

Títol original : Ljubavni slučaj ili tragedija sluzbenice P.T.T.-a

Títol - distribució en espanyol : Tragedia de una empleada de telefonos

Títol - distribució en anglès : An Affair of the Heart

Director (nom original) : Dušan Makavejev

Director (segons IMDB) : Dusan Makavejev

Any de producció : 1967.

KAD BUDEM MRTAV I BEO

CAPÍTOL 5. ELABORACIÓ DE LA FILMOGRAFIA

Títol original : Kad budem mrtav i beo
Títol - distribució en anglès : When I Am Dead and Gone
Director (nom original) : Živojin Pavlović
Director (segons IMDB) : Zivojin Pavlovic
Any de producció : 1967

KO TO TAMO PEVA
Títol original : Ko to tamo peva
Títol - distribució en espanyol : Linea no regular
Títol - distribució en anglès : Who Sings Over There
Director (nom original) : Slobodan Sijan
Director (segons IMDB) : Slobodan Šijan
Any de producció : 1980

DECKO KOJI OBECAVA
Títol original : Dečko koji obećava
Director (nom original) : Miša Radivojević
Director (segons IMDB) : Misa Radivojevic
Any de producció : 1981

DECKO KOJI OBECAVA
Títol original : Dečko koji obećava
Director (nom original) : Miša Radivojević
Director (segons IMDB) : Misa Radivojevic
Any de producció : 1981.

LEPA SELA LEPO GORE
Títol original : Lepa sela, peo gore
Títol - distribució en anglès : Pretty Village, Pretty Flame
Director (nom original) : Srdjan Dragojević

Director (segons IMDB) : Srdjan Dragojevic

Any de producció : 1996

ZEMLJA ISTINE, LJUBAVI I SLOBODE

Títol original : Zemlja istine, ljubavi i slobode

Títol - distribució en anglès : Land of Truth, Love & Freedom

Director (nom original) : Milutin Petrović

Director (segons IMDB) : Milutin Petrovic

Any de producció : 2000.

7.6 Casa Àsia

Un cop feta la recerca s'ha trobat 1544 DVDs del continent asiàtic classificats en els següents països:

- Afganistan
- Australia
- Bangla Desh
- Cambodja
- Corea del Nord
- Corea del Sud
- Filipines
- Índia
- Indonèsia
- Iran
- Japó
- Malàsia
- Mongòlia
- Myanmar
- Nepal
- Nova Zelanda
- Pakistan
- Singapur

- Sri lanka
- Tailàndia
- Uzbekistan
- Vietnam
- Xina

S'ha optat per consultar només Filipines, Índia , Pakistan²⁵⁰, i Xina què són els aumnes més nombrosos que està matriculats en els nostres centres.

7.6.1 Cinema Filipí

El criteri de recerca que hem utilitzat és el de: cinema filipí + pel·lícula cinematogràfica+ rellevància; i hem trobat 52 títols dels quals hem seleccionat els següents :

Filipiniana [Enregistrament vídeo] : el imaginario colonial : programa 1

Publicació [Barcelona] : Casa Àsia, [2006]

Descripció 2 discs òptics (DVD) (28; 57 min) : col., so

Nota Documentals que formen part de l'exposició Filipiniana organitzada per Casa Àsia entre l'11 de maig i el 24 de setembre de 2006

País i any de producció: 1. Filipines, Estats Units d'Amèrica, 1998; 2. Estats Units d'Amèrica, 2002

Nota Conté: 1. Umbilical cord / Angel Velasco Shaw, dir.; 2. Memories of forgotten war / Camilla Benolirao Griggers, Sari Lluch Dalena, dir.

Sumari 1. Un calidoscopi de les impressions del cineasta de l'actualitat, des de la Conmemoració del Centenari fins les eleccions recents i la seva relació amb els últims cent anys de lluita filipina; 2. Documental experimental sobre la Guerra Filipino-Americana de 1899 en la que més d'un milió de filipins van morir entre 1899 i 1913

Idioma Versió original en anglès. Subtítols en castellà

Matèria Casa Àsia -- Exposicions

Guerra Hispanonord-americana, 1898 -- Filipines

Espanya -- Colònies -- Administració

Filipines -- Història -- 1946-1986

²⁵⁰ A Pakistan existeix una indústria de cinema autòctona coneguda com Lollywood, amb seu en Lahore, que actualment produeix més de 40 pel·lícules a l'any. Hi va haver un temps en què Lollywood produïa en sèrie no menys de 120 pel·lícules per any. La indústria de cinema pashto, situada en Peshawar, encara produeix més de 50 pel·lícules a l'any.

Títol addicional El Imaginario colonial

Autor addicional Benolirao Griggers, Camilla. Memories of forgotten war

Lluch Dalena, Sari. Memories of forgotten war

Velasco Shaw, Angel. Umbilical cord.

Filipiniana [Enregistrament vídeo] : imeldifica era marcos : programa 2

Publicació [Barcelona] : Casa Àsia, [2006]

Descripció 2 discs òptics (DVD) (6; 103 min) : col., so

Nota Documentals que formen part de l'exposició Filipiniana organitzada per Casa Àsia entre l'11 de maig i el 24 de setembre de 2006

País i any de producció: 1. Suïssa, Estats Units d'Amèrica, 1998; 2. Filipines, 2003

Nota Conté: 1. Imelda / Ursula Hodel, dir.; 2. Imelda / Ramona Diaz, dir.

Sumari 1. Impulsada per una banda sonora irònica i angoixosa, Hodel apareix asseguda davant un aparador de calçat de marca. Vesteix els seus braços i cames de diverses combinacions, representant-se a si mateixa com una criatura obsesa i fetixista. 2. Un documental que estudia els mecanismes de construcció de la imatge pública de Imelda Marcos, la dona del president filipí que el 1986 es va veure obligada a abandonar el país després de la revolució popular.

Idioma Versió original en anglès. Subtítols en castellà

Matèria Marcos, Imelda Romualdez, 1929- -- Entrevius

Casa Àsia -- Exposicions

Mullers de polítics -- Filipines

Títol addicional Imeldifica era marcos

Autor addicional Hodel, Ursula. Imelda

Diaz, Ramona S.. Imelda

Casa Àsia

Filipiniana [Enregistrament vídeo] : people power revolution : programa 3

Publicació [Barcelona] : Casa Àsia, [2006]

Descripció 2 discs òptics (DVD) (33; 54 min) : col., so

Nota Documentals que formen part de l'exposició Filipiniana organitzada per Casa Àsia entre l'11 de maig i el 24 de setembre de 2006

País i any de producció: 1. Estats Units d'Amèrica, 1986; 2. Filipines, 1987

Nota Conté: 1. The Philippines: life, death and revolution / Jon Alpert, dir.; 2. Revolutions happen like refrains in a song / Nick Deocampo, dir.

Sumari 1. Relat de primera mà de la vida a Filipines abans i després de la revolució de 1986 que va enderrocar a Ferdinand Marcos. El director documenta les grans diferències entre rics, amb els seus estils de vida extravagants, i pobres, que escarben a l'abocador que alimenta la seva població de cabanes. 2. Intens i personal relat dels fets que van tenir lloc durant el mes de febrer de 1986 a la Revolució coneguda com el Poder del Pueblo, enregistrada pel cineasta.

Idioma Versió original en anglès. Subtítols en castellà

Matèria Casa Àsia -- Exposicions

Lluita de classes -- Filipines

Gais -- Filipines

Filipines -- Història -- 1986, Revolució

Filipines -- Condicions socials -- S. XX

Filipines -- Política i govern -- S. XX

Títol addicional People power revolution

Autor addicional Alpert, Jon. Philippines: life, death and revolution

Deocampo, Nick. Revolutions happen like refrains in a song.

Filipiniana [Enregistrament vídeo] : pesadillas poscoloniales : programa 4

Publicació [Barcelona] : Casa Àsia, [2006]

Descripció 1 disc òptic (DVD) (100 min) : col., so

Nota Documental que forma part de l'exposició Filipiniana organitzada per Casa Àsia entre l'11 de maig i el 24 de setembre de 2006

País i any de producció: Estats Units d'Amèrica, 1990

Nota Conté: The Machine that killed bad people / Steve Fagin, dir.

Sumari Documental que examina la política nord-americana a Filipines, el recolzament americà a Ferdinand Marcos i les esperances frustrades del règim d'Aquino.

Idioma Versió original en anglès. Subtítols en castellà

Matèria Casa Àsia -- Exposicions

Estats Units d'Amèrica -- Relacions exteriors -- Filipines -- s. XX

Filipines -- Relacions exteriors -- Estats Units d'Amèrica -- S. XX

Estats Units d'Amèrica -- Possessions insulars

Títol addicional Pesadillas poscoloniales

Autor addicional Fagin, Steve. Machine that killed bad people.

Filipiniana [Enregistrament vídeo] : visiones de fe, superstición y apocalipsis : programa 5

Publicació	[Barcelona] : Casa Àsia, [2006]
Descripció	2 discs òptics (DVD) (50; 12 min) : col., so
Nota	Documentals que formen part de l'exposició Filipiniana organitzada per Casa Àsia entre l'11 de maig i el 24 de setembre de 2006
	País i any de producció: 1. Filipines, Estats Units d'Amèrica, 1992; Espanya, 2006
Nota	Conté: 1. Nailed / Angel Velasco Shaw, dir.; 2. El Nazareno negro / Sally Gutiérrez, dir.
Sumari	1. Una exploració filipina de l'església catòlica i de quatre-cents anys de colonialisme a la regió del Pacífic enllaçada amb un muntatge d'imatges, sons, històries i performance; 2. La processió de Nazareno Negro és una de les celebracions religioses més importants de Filipines. Milers de fidels de tota la ciutat peregrinen descalços a l'església de Quiapo
Idioma	Versió original en anglès. Subtítols en castellà
Matèria	Casa Àsia -- Exposicions
	Superstició -- Filipines
	Festivitats religioses -- Església Catòlica -- Filipines
	Filipines -- Colonització -- Història
Títol addicional	Visiones de fe, superstición y apocalipsis
Autor addicional	Velasco Shaw, Angel. Nailed
	Gutiérrez, Sally. Nazareno negro.

Filipiniana [Enregistrament vídeo] : emigración y género : programa 6	
Publicació	[Barcelona] : Casa Àsia, [2006]
Descripció	3 discs òptics (DVD) (26; 23 min) : col., so
Nota	Documentals que formen part de l'exposició Filipiniana organitzada per Casa Àsia entre l'11 de maig i el 24 de setembre de 2006
	País i any de producció: 1. Filipines, 1995; 2. Suïssa, 2000; 3. Austràlia, 2003
Nota	Conté: 1. The Sex warriors and the samurai / Nick Deocampo, dir.; 2. Writing desire / Ursula Bieman, dir.; 3. Nina / Rolmar Baldonado
Sumari	1. Una història ingènua sobre un transvestit filipí que treballa en un centre d'entreteniment de Japó per poder mantenir a la seva família. Tragicomèdia que reflexa les relacions geopolítiques que governen Japó i les Filipines; 2. Assaig sobre com afecta al Primer món la circulació dels cossos del Tercer Món. La directora proposa una meditació sobre les desigualtats polítiques, econòmiques i de gènere òbvies en aquests intercanvis; 3. Nina somia en ser una noia especial i conèixer l'home dels seus somnis. No obstant, la vida per aquesta transsexual filipina a Sydney és una història d'aïllament i desplaçament.
Idioma	Versió original en anglès. Subtítols en castellà
Matèria	Casa Àsia -- Exposicions
	Transvestits -- Filipines
	Igualtat entre els sexes -- Filipines

Japó -- Relacions exteriors -- Filipines

Filipines -- Relacions exteriors -- Japó

Títol addicional Emigración y género

Autor addicional Deocampo, Nick. Sex warriors and the samurai

Bienmman, Ursula. Writing desire

Baldonado, Rolmar. Nina.

La Casa del sol naciente [Enregistrament vídeo] / realizació Fermin Aio, Raul Fdez. de Pinedo ; producció Joserra Plaza

Publicació [S.l.] : Euskal Telebista, cop. 2001

Descripció 1 disc òptic (DVD) (33 min.) : col., so

Nota Als títols de crèdit: "Programa subvencionado por el departamento de Acción Exterior del Gobierno Vasco"

Guió: Joxan Goñi

País i any de producció: País Basc, 2001

Producció original per a televisió

Sumari Actuació de les ONG's a Filipines, acostant-se a la situació social i política.

Detalls del sistema DVD multizona

Idioma Fragments en basc amb subtítols en castellà

Matèria Televisió -- Programes culturals -- País Basc

Marginació social -- Filipines

Filipines -- Descripcions i viatges

Autor addicional Plaza, José Ramón, prod.

Ayo, Fermín

Fernández de Pinedo, Raul

Euskal Telebista

País Basc. Gobierno.

Ang mga artista ng bayan [Enregistrament vídeo] / Sentrong Pangkultura Ng Pilipinas = Cultural Center of The Philippines presents / writer and director: Johven Velasco

Publicació [Manila] : Cultural Center of the Philippines, cop. 1998

Descripció 2 videocassette (VHS) : col., so

Nota Música: Jon Steffan G. Ballesteros

Tít. al contenidor: Gawad artista ng bayan

Nota Reportage sobre les més destacades figures de la cultura de Filipines des de 1972 a 1997

Títol addicional Gawad artista ng bayan

Autor addicional Velasco, Johven, dir.

Cultural Center of the Philippines.

Batak [Enregistrament vídeo] / TVE presenta ; direcció: Francisco Giner Abatí ; producció: Gloria Concostrina, Mirian García Corrales, Maria Teresa Martin del Caz

Publicació [S.l.] : Africa Film Production, cop. 2001

Descripció 1 videocassette (VHS) (25 min.) : col., so

Col·lecció Los Últimos indígenas

Nota Documental sobre els Batak, comunitat que viu al centre de l'illa de Palawan a Filipines i que es caracteritza per l'ús respectuós de la natura

Realització: Francisco Giner Abatí, Gloria Carrión; guió: Francisco Giner Abatí; fotografia: A.V. Bossmeyer; música: Pablo Miyar

Matèria Batak (Poble filipí) -- Vida social i costums

Aborígens -- Filipines

Autor addicional Giner Abati, Francisco, dir.

Concostrina, Gloria, prod.

García Corrales, Mirian, prod.

Martín del Caz, Maria Teresa, prod.

Tala Andig [Enregistrament vídeo] / TVE presenta ; direcció: Francisco Giner Abatí ; producció: Gloria Concostrina, Mirian García Corrales, Maria Teresa Martin del Caz

Publicació [S.l.] : Africa Film Production, cop. 2001

Descripció 1 videocassette (VHS) (25 min.) : col., so

Col·lecció Los Últimos indígenas

Nota Documental sobre els Tala Andig, comunitat que viu al centre de l'illa de Mindanao a Filipines i que són coneguts com els homes de la muntanya dedicats a l'agricultura i a la caça

Realització: Francisco Giner Abatí, Gloria Carrión; guió: Francisco Giner Abatí; fotografia: A.V. Bossmeyer; música: Pablo Miyar

Matèria Tala Andig (Poble filipí) -- Vida social i costums

Aborígens -- Filipines

Autor addicional Giner Abati, Francisco, dir.

Concostrina, Gloria, prod.

García Corrales, Mirian, prod.

Martín del Caz, Maria Teresa, prod.

Bayanihan [Enregistrament vídeo] : Philippine dance company / Manuel R. Abaya, director ; Jose Conrado Benítez, executive producer

Publicació [S.l.] : Ivory Records, cop. 2002

Descripció 1 disc òptic (DVD) (80 min.) : col., so + 1 fullet (24 p.)

Col·lecció Bayanihan instructional video ; 1

Nota Explicació de diferents danses de Filipines, la seva història, la manera d'executar-les pas a pas i una representació a l'escenari

Audiència Recomenada per a tots els públics

Suplement Explicació de les danses i de les posicions del ball al fullet d'acompanyament en anglès

Detalls del sistema DVD multizona

Idioma Versió en anglès

Matèria Danses populars i nacionals -- Filipines

Autor addicional Abaya, Manuel R., dir.

Conrado Benitez, Jose, prod.

Bayanihan Philippine Dance Company.

Terror Is a Man (Pel·lícula cinematogràfica) (1959)

Títol Terror Is a Man [Enregistrament vídeo] = La isla del terror / A Lynn-Romero production ; produced by Kane W. Lynn and Edgar F. Romero ; directed by Gerry de Leon

Publicació [Spain] : Sogemedia, [2002]

Descripció 1 disc òptic (DVD) (90 min) : b/n, so

Nota Basada en la novel·la "The island of Dr. Moreau" de H.G. Wells

Guió: Harry Paul Harber; fotografia: Emmanuel I. Rojas; música: Ariston Avelino; repartiment: Francis Lederer, Greta Thyssen, Richard Derr

País i any de producció: Filipines, Estats Units d'Amèrica, 1959

Nota Inclou: sinopsis, repartiment i fitxa tècnica

Audiència No recomenada per menors de 13 anys

Detalls del sistema DVD multizona

Idioma Versió original en anglès i versió doblada en castellà. Subtítols en castellà i portuguès

Títol adicional La Isla del terror

Autor adicional Leon, Gerardo de, dir.

Lynn, Kane W., prod.

Romero, Edgar F., prod.

Burlesk King (Pel·lícula cinematogràfica) (1999)

Títol Burlesk king [Enregistrament vídeo] / executive producer Robbie Tan ; directed by Mel Chionglo

Publicació [S.l.] : Strand releasing, cop. 2001

Descripció 1 disc òptic (DVD) (109 min.) : col., so

Nota Guió: Ricky Lee; fotografia: George Tutanes; música: Nonong Buencamino; repartiment: Elizabeth Oropesa, Raymond Bagatsing, Cherrie Pie Picache

País i any de producció: Filipines, 1999

Audiència No recomanada per menors de 18 anys

Detalls del sistema DVD multizona

Idioma Versió original en tagàlog. Subtítols en anglès

Autor adicional Chionglo, Mel, dir.

Tan, Robbie, prod.

Sibak (Pel·lícula cinematogràfica) (1994)

Títol Midnight dancers [Enregistrament vídeo] / a film by Mel Chionglo ; executive producer Richard Tang

Publicació New York : Fisrt Run Features, cop. [200-]

Descripció 1 disc òptic (DVD) (118 min.) : col., so

Nota Guió: Ricardo Lee; fotografia: George Tutanes; música: Nonong Buencamino; repartiment: Alex Del Rosario, Gandong Cervantes, Lawrence David

País i any de producció: Filipines, 1994

Audiència No recomanada per menors de 18 anys

Detalls del sistema DVD multizona

Idioma Versió original en tagàlog. Subtítols en anglès

Autor adicional Chionglo, Mel, dir.

Tang, Richard, prod.

Malacañang [Enregistrament vídeo] / by Ida F. Vargas

Publicació [Manila] : Presidential Broadcast staff RTVM, 1998

Descripció 1 videocassette (VHS) (79 min.) : col., so

Nota Guió: Roy C. Iglesias; música: Cerdy Giménez

Tít. al contenidor: Malacañang: the people's palace

Nota Documental sobre els últims 100 anys d'història de Filipines a través dels seus presidents al Palau de Malacañang

Idioma Versió original en anglès

Autor adicional Vargas, Ida F., dir.

Rutas de Solidaridad (Programa de televisió). Seleccions

Títol Ganar la tierra [Enregistrament vídeo] / realización Fermin Aio ; producción Joserra Plaza

Publicació [S.l.] : Joserra Producciones, S.L : Euskal Telebista, cop. 1997

Descripció 1 disc òptic (DVD) (26 min.) : col., so

Nota Als títols de crèdit: "Proyecto "Elkartasun Bideak" financiado por el Gobierno Vasco"

Guió: Joxan Goñi

País i any de producció: País Basc, 1997

Producció original per a televisió

Sumari Actuació de les ONG's a Filipines, acostant-se a la situació social i política.

Detalls del sistema DVD multizona

Matèria Televisió -- Programes culturals -- País Basc

Treball -- Filipines

Filipines -- Descripcions i viatges

Autor adicional Plaza, José Ramón, prod.

Ayo, Fermín

Euskal Telebista

País Basc. Gobierno

Rutas de Solidaridad (Programa de televisió). Seleccions

Títol	Laberinto de marginación [Enregistrament vídeo] / realización Fermin Aio ; producción Joserra Plaza
Publicació	[S.l.] : Joserra Producciones, S.L : Euskal Telebista, cop. 1997
Descripció	1 disc òptic (DVD) (30 min.) : col., so
Nota	Als títols de crèdit: "Proyecto "Elkartasun Bideak" financiado por el Gobierno Vasco"
	Guió: Joxan Goñi
	País i any de producció: País Basc, 1997
	Producció original per a televisió
Sumari	Actuació de les ONG's a Filipines, acostant-se a la situació social i política.
Detalls del sistema	DVD multizona
Matèria	Televisió -- Programes culturals -- País Basc
	Marginació social -- Filipines
	Filipines -- Descripcions i viatges
Autor addicional	Plaza, José Ramón, prod.
	Ayo, Fermín
	Euskal Telebista
	País Basc. Gobierno.

Rutas de Solidaridad (Programa de televisió). Seleccions	
Títol	La Casa del sol naciente [Enregistrament vídeo] / realización Fermin Aio, Raul Fdez. de Pinedo ; producción Joserra Plaza
Publicació	[S.l.] : Euskal Telebista, cop. 2001
Descripció	1 disc òptic (DVD) (33 min.) : col., so
Nota	Als títols de crèdit: "Programa subvencionado por el departamento de Acción Exterior del Gobierno Vasco"
	Guió: Joxan Goñi
	País i any de producció: País Basc, 2001
	Producció original per a televisió
Sumari	Actuació de les ONG's a Filipines, acostant-se a la situació social i política.
Detalls del sistema	DVD multizona
Idioma	Fragments en basc amb subtítols en castellà
Matèria	Televisió -- Programes culturals -- País Basc
	Marginació social -- Filipines

Filipines -- Descripcions i viatges

Autor addicional Plaza, José Ramón, prod.

Ayo, Fermín

Fernández de Pinedo, Raul

Euskal Telebista

País Basc. Gobierno

30 minuts (Programa de televisió). Seleccions

Títol Massa enemics per a Cory Aquino [Enregistrament vídeo] / presentació i direcció Joan Salvat ; producció Isabel Jubert ; realització Joan Úbeda

Publicació [Barcelona] : Televisió de Catalunya, 1987

Descripció 1 disc òptic (DVD) (34 min.) : col., so

Nota Redacció: Carles Bosch, Francesc Escribano, Francesc Relea, Jaume Vilalta

País i any de producció: Catalunya, 1987

Producció original per a televisió

Esdeveniment Capítol del programa televisiu 30 minuts emès per Televisió de Catalunya el 87-02-01

Sumari Reportatge sobre el procés democràtic dirigit per Corazón Aquino a les Filipines i que arribarà al punt culminant amb el referèndum constitucional del dia dos. Un sector important de l'exercit i els sectors socials mes pobres, com el dels camperols, no donen suport al govern de Aquino, sobretot després de la matança de camperols que exigien l'aplicació de la reforma agrària. La guerrilla comunista continua entrenant-se perquè no confien en una constitució que, a part de deixar-los fora, esta constantment en perill pels intents de cops d'estat militars

Detalls del sistema DVD multizona

Matèria Aquino, Corazon Cojuangco

Televisió -- Programes culturals -- Catalunya

Revolucions -- Filipines

Filipines -- Història -- 1987, Intent de cop d'estat

Autor addicional Úbeda, Joan, 1959-

Salvat, Joan, dir.

Jubert, Isabel

Televisió de Catalunya.

30 minuts (Programa de televisió). Seleccions

Títol Missió sud-est asiàtic [Enregistrament vídeo] / presentació Carles Guàrdia ; un reportatge de Santiago Torres, Francesc Pou ; direcció Joan Salvat

CAPÍTOL 5. ELABORACIÓ DE LA FILMOGRAFIA

Publicació	[Barcelona] : Televisió de Catalunya, 1995
Descripció	1 disc òptic (DVD) (30 min.) : col., so
Nota	País i any de producció: Catalunya, 1995 Producció original per a televisió
Esdeveniment	Capítol del programa televisiu 30 minuts emès per Televisió de Catalunya el 05-11-95
Sumari	Cada cop són més nombrosos els empresaris catalans que decideixen vendre els seus productes als països del Sud-est Asiàtic. El reportatge il·lustra el viatge d'un grup d'aquests empresaris, provinents de la zona de Terrassa, que es desplacen a Singapur, Filipines i Indonèsia per establir relacions comercials i aconseguir contractes.
Detalls del sistema	DVD multizona
Matèria	Televisió -- Programes culturals -- Catalunya Catalunya -- Comerç -- Sud-est Asiàtic Sud-est Asiàtic -- Comerç -- Catalunya
Autor addicional	Torres, Santiago Pou, Francesc Salvat, Joan, dir. Guàrdia, Carles Televisió de Catalunya

Línea 900 (Programa de televisió). Seleccions	
Títol	Los Hijos de Baler [Enregistrament vídeo] / un reportaje de Jesús Valbuena y Roberto Monseco ; [dirigido por Jaume Codina, presentado por Xavier Muixí y producido por Alejandro Amillano]
Publicació	[Madrid] : Musas Producciones : Lynx Vídeo, cop. 2004
Descripció	1 disc òptic (DVD) (26 min.) : col., so
Nota	País i any de producció: Espanya, 2004 Producció original per a televisió
Esdeveniment	Capítol del programa televisiu Línea 900 emès per TVE 2 el 02-01-04
Sumari	El programa segueix el rastre dels 33 supervivents dels coneguts com els últims de Filipines
Detalls del sistema	DVD multizona
Matèria	Televisió -- Programes culturals -- Espanya Filipines -- Història -- 1898-
Autor addicional	Valbuena, Jesús Monseco, Roberto

Codina, Jaume

Amillano, Alejandro

Televisión Española.

Sandalang bahay (Pel·lícula cinematogràfica) (2005)

Títol Sandalang bahay [Enregistrament vídeo] / Cinema One Originals, Sama Sama Group in association with Albert Martinez Productions ; producer Denisa Reyes ; director Mark Gary

Publicació [s.l.] : [S.n.], [200-?]

Descripció 1 disc òptic (DVD) (96 min) : col., so

Nota Basada en la novel·la de Ralph Pena

Guió: George de Jesus; fotografia: Miguel Fabias, Ivan Sarenas; repartiment: Albert Martínez, Bonnie Lazaro, Noni Buencamino

Títol al contenidor: The Leaning house

País i any de producció: Filipines, 2005

Detalls del sistema DVD multizona

Idioma Versió original en tagàlog. Subtítols en anglès

Títol addicional The Leaning house

Autor addicional Gary, Mark, dir.

Martial arts [Enregistrament vídeo] : double feature

Publicació [S. l.] : VideoAsia, cop. 2003

Descripció 1 disc òptic (DVD) ([90], [80] min) : col., so

Nota Fotografia: 1. Roger Estrada. 2. Kenneth Wong; repartiment: 1. Edu Manzano, Donnie Yen, Roy Cheung. 2. Biao Yuen, Donnie Yen, Ma Wu

Tít. extret del contenidor

País i any de producció: 1. Hong Kong, Filipines, 1998. 2. Hong Kong, Xina, 1994

Nota Inclou: 1. High voltage / director: Andrew Kam, Johnny Wood. 2. Circus kids / director: Ma Wu

Detalls del sistema DVD multizona

Idioma 1. Versió original en tagàlog. Subtítols en anglès. 2. Versió doblada en anglès

Títol addicional High voltage

Circus kids

Autor addicional Kam, Andrew, dir.

Wood, Johnny, dir.

Wu, Ma, dir.

Exodus: tales from the enchanted kingdom (Pel·lícula cinematogràfica) (2005)

Títol Exodus [Enregistrament vídeo] : tales from the enchanted kingdom / directed by Erik Matti

Publicació Taipei : Bonzai Media, [200.]

Descripció 1 disc òptic (DVD) ([106] min) : col., so

Nota Guió: Dwight Gaston; fotografia: Lyle Nemenzo Sacris; música: Von de Guzman; repartiment: Ramon 'Bong' Revilla Jr, Benjie Paras, Aubrey Miles

País i any de producció: Filipines, 2005

Detalls del sistema DVD multizona

Idioma Versió original en tagàlog. Subtítols en anglès

Autor addicional Matti, Erik, dir.

Burlesk King (Pel·lícula cinematogràfica) (1999)

Títol Burlesk king [Enregistrament vídeo] / Seiko Films ; directed by Mel Chionglo

Publicació [S.l.] : Panorama Entertainment, cop. 2005

Descripció 1 disc òptic (DVD) (105 min.) : col., so

Nota Guió: Ricky Lee; fotografia: George Tutanés; música: Nonong Buencamino; repartiment: Elizabeth Oropesa, Raymond Bagatsing, Cherrie Pie Picache

País i any de producció: Filipines, 1999

Audiència No recomanada per menors de 18 anys

Detalls del sistema DVD de zona 3

Idioma Versió original en tagàlog. Subtítols en anglès i xinès

Autor addicional Chionglo, Mel, dir.

Crónicas y reportajes TVE Asia Pacífico (Programa de televisió). Seleccions

Títol Filipinas [Enregistrament vídeo] / Televisión Española ; [periodista]: Rosa María Calaf

Publicació [Madrid] : Televisión Española ; [Barcelona] : Casa Asia, [2008]

Descripció 1 disc òptic (DVD) (52 min.) : col., so

Nota Recull de cròniques sobre Filipines de la periodista de Televisión Española, Rosa María Calaf

Producció original per a televisió

Nota Conté: Lepra; Niños en la calle; Archivo español; Vigan, ciudad colonial; Manifestacions anti Estrada; Elecciones 2001; Cazadores de cabezas; Tropas EEUU; Decapitados por Abu Syyaf; Intento golpe de estado; Muerte terrorista Al Ghazi; Chavacano; Madraza, escuela islámica; Instituto Cervantes; Armas; Arroyo ganadora de elecciones; Legazpi; Liberación secuestrada en Iraq; Escuela de artistas; Rescate bajo el barro; Control de natalidad y Iglesia; Productos reciclados

Detalls del sistema DVD de zona 2

Matèria Televisió -- Programes culturals -- Espanya

Reportatges -- Filipines

Filipines -- Descripcions i viatges

Autor adicional Calaf, Rosa María

Televisión Española

Casa Àsia.

Gagamboy (Pel·lícula cinematogràfica) (2002)

Títol Gagamboy [Enregistrament vídeo] / [directed by Erik Matti]

Publicació San Francisco : Regal Capital, 2006

Descripció 1 disc òptic (DVD) (105 in) : col, so

Col·lecció Regal gold series

Nota Guió: Dwight Gaston; fotografia: J.A. Tadena; música: Jobin Ballesteros; intèrprets: Vhong Navarro, Jay Manalo, Aubrey Miles

Mencions de resp. obtingudes d'IMDB

País i any de producció: Filipines, 2002

Detalls del sistema DVD multizona

Idioma Versió original en tagàlog. Subtítols en anglès

Autor adicional Matti, Erik, dir.

Palawanos [Enregistrament vídeo] / TVE presenta ; direcció: Francisco Giner Abatí ; producció: Gloria Concostrina, Mirian García Corrales, Maria Teresa Martin del Caz

Publicació [S.l.] : Africa Film Production, cop. 2001

Descripció 1 videocassette (VHS) (26 min.) : col., so

Col·lecció Los Últimos indígenas

Nota Documental sobre els Palawanos, comunitat que viu al sud de l'illa de Palawan a Filipines

Realització: Francisco Giner Abatí, Gloria Carrión; guió: Francisco Giner Abatí; fotografia: A.V. Bossmeyer; música: Pablo Miyar

Matèria Palawanos (Poble filipí) -- Vida social i costums

Aborígens -- Filipines

Autor adicional Giner Abati, Francisco, dir.

Concostrina, Gloria, prod.

García Corrales, Mirian, prod.

Martín del Caz, Maria Teresa, prod.

Matig Salug [Enregistrament vídeo] / TVE presenta ; direcció: Francisco Giner Abatí ; producció: Gloria Concostrina, Mirian García Corrales, Maria Teresa Martin del Caz

Publicació [S.l.] : Africa Film Production, cop. 2001

Descripció 1 videocassette (VHS) (28 min.) : col., so

Col·lecció Los Últimos indígenas

Nota Documental sobre els Matig Salug, comunitat que viu a l'illa de Mindanao a Filipines i que destaca per la seva identitat cultural

Realització: Francisco Giner Abatí, Gloria Carrión; guió: Francisco Giner Abatí; fotografia: A.V. Bossmeyer; música: Pablo Miyar

Matèria Matig Salug (Poble filipí) -- Vida social i costums

Aborígens -- Filipines

Autor adicional Giner Abati, Francisco, dir.

7.6.2 Cinema Pakistanès

El criteri de recerca que hem utilitzat és el de: cinema pakistanès + pel·lícula cinematogràfica + rellevància; i hem trobat 3 títols que són:

Khamosh Pani (Pel·lícula cinematogràfica) (2003)

Títol El Silencio del agua [Enregistrament de vídeo] / una pel·lícula de Sabiha Sumar

Publicació Valladolid : Divisa Home Video, cop. 2006

Descripció 1 videodisc (DVD) (ca. 105 min) : col., so

Col·lecció Autor

Nota Premi del públic Montgolfiere de plata Nantes 2003, Premi del jutjat Leopardo de oro Locarno 2003

Producció: Helge Albers, Philippe Avril ; guió: Sabiha Sumar, Paromita Vohra ; música: Madan Gopal Singh, Arshad Mahmud ; vestuari: Heike Schultz-Fademrecht ; repartiment: Kiron Kher, Aamir Ali Malik, Arsad Mahmud

País i any de producció: Pakistan, França, Alemanya, 2003

Format: 1.78:1

Nota Inclou les paraules de la directora, tràilers, galeria, context històric, dades i cronologia, fitxes

Sumari Virou/Aïcha és una dona hindú que fou apartada de la seva família, obligada a viure en un altre país i forçada a convertir-se a la religió del seu raptor. Salim és el seu fill i l'únic vincle que la uneix amb el país on viu. Els personatges reflecteixen el clima polític del país mentre la protagonista viu atrapada en el seu propi conflicte i la vida segueix imperturbable. La història presenta el passat de Virou en relació amb el seu present com a Aïcha qui, malgrat els intents que fa per a portar una vida pròpia, no perd vulnerabilitat, sinó que reforça el seu aïllament i s'intensifica amb l'evolució política i l'islamització del Pakistan

Audiència No recomanada per a menors de 13 anys

Detalls del sistema DVD de zona 2

Idioma Versió original en panjabi i versió doblada en castellà. Subtítols en castellà

Matèria Pel·lícules cinematogràfiques

Autor addicional Sumar, Sabiha, dir.

Koi Tujh Sa Kahan (Pel·lícula cinematogràfica) (2005)

Títol Koi tujh sa kahan [Enregistrament vídeo] / R. K. Production presents ; produced and directed by Reema Khan

Publicació [S.l.] : [S.n.], [200-?]

Descripció 1 disc òptic (DVD) (157 min.) : col., so

Nota Guió: Khalil-ur-Rehman Qamar; fotografia: Waqar Bokhari; música: Amjad Bobby, Wajid A. Nas-haad; repartiment: Reema, Moammar Rana, Veena Malik

País i any de producció: Pakistan, 2005

Detalls del sistema DVD multizona

Idioma Versió original en urdú. Subtítols en anglès, francès, alemany, castellà i italià

Autor addicional Khan, Reema, dir.

Choorian (Pel·lícula cinematogràfica) (1998)

Títol Choorian [Enregistrament vídeo] / directed by Syed Noor ; produced by Haji Faqeer Muhammad

Publicació [S.l.] : Sadaf, [199.?)

Descripció 1 disc òptic (DVD) (151 min.) : col., so

Nota Fotografia: Naseeruddin; repartiment: Bahar Begum, Shafqat Cheema, Nargis

Mencions de resp. obtingudes d'IMDB

País i any de producció: Pakistan, 1998

Nota	Inclou: cançons
Detalls del sistema	DVD multizona
Idioma	Versió original en urdú
Autor addicional	Noor, Syed, dir. Muhammad, Haji Faqeer, prod.

7.6.3 Cinema Xinès

El criteri de recerca que hem utilitzat és el de: cinema xinès + pel·lícula cinematogràfica + rellevància; i hem trobat 169 títols dels quals hem seleccionat els següents:

Tuya de hun shi (Pel·lícula cinematogràfica). Castellà i xinès	
Títol	La Boda de Tuya [Enregistrament vídeo] / una pel·lícula de Wang Quan'an ; productor: Yan Jugang
Publicació	Barcelona : Cameo Media, cop. 2008
Descripció	1 disc òptic (DVD) (ca. 101 min) : col., so
Nota	Oso de Oro, Festival de Berlí 2007 Producció de la pel·lícula original: Xina, 2006 Fotografia: Lutz Reitemeier; intèrprets principals: Yu Nan i Bater Cameo 0560
Nota	Inclou menú interactiu amb tràilers, fitxes artístiques i tècniques, filmografies, el curt "22-M" de Gabriela Martí, etc.
Idioma	Versió original en xinès doblada al castellà i amb subtítols en castellà
Matèria	Dones -- Mongòlia -- Condicions socials -- Ficció Mongòlia -- Condicions socials -- Ficció
Gènere/Forma	Drames -- Xina
Autor addicional	Wang, Quan'an Yu, Nan Bater

Ru guo · Ai (Pel·lícula cinematogràfica)	
Títol	Perhaps love [Enregistrament vídeo] / direcció: Peter Ho-Sun Chan ; produced by Andre Morgan, Peter Ho-Sun Chan

Publicació	Barcelona : Manga Films, cop. 2008
Descripció	1 disc òptic (DVD) (108 min) : col., so
Nota	Guió: Oi Wah Lam, Raymond To; fotografia: Peter Pau; música: Peter Kam, Leon Ko; repartiment: Takeshi Kaneshiro, Xun Zhou, Jacky Cheung
	País i any de producció: Xina, Malàisia, Hong Kong, 2005
Idioma	Versió original en cantonès i doblada en castellà. Subtítols en castellà
Títol addicional	Ru guo · Ai (Pel·lícula cinematogràfica). Castellà
Autor addicional	Chan, Peter Ho-sun
	Morgan, Andre
	Kaneshiro, Takeshi
	Zhou, Xun
	Cheung, Jacky

Tian shang ren jian (Pel·lícula cinematogràfica)	
Títol	Love will tear us apart [Enregistrament vídeo] / Yu Lik-wai
Publicació	Madrid : Avalon, 2008
Descripció	1 disc òptic (DVD) (109 min) : col., so
Col·lecció	Fotografia: Lai Yiu-Fai ; intèrprets principals: Liang Jiahui, Wang Ning, LüLiping, Zhou Zhisheng
	BAFF : Barcelona Asian Film Festival = Festival de Cine Asiàtic de Barcelona ; 2
	BAFF ; 2
Nota	Producció de la pel·lícula original: Hong Kong, 1999
	Editada en un pack amb altres 5 pel·lícules amb motiu del 10è aniversari del BAFF
Idioma	Versió original en japonès amb subtítols en castellà
Gènere/Forma	Drames -- Xina
Autor addicional	Yu, Liwei, 1966-
	Festival de Cine Asiàtic de Barcelona (10e : 2008 : Barcelona)

Bu san (Pel·lícula cinematogràfica)	
Títol	Goodbye, Dragon Inn [Enregistrament vídeo] / [director, Tsai Ming Liang]
Publicació	Madrid : Avalon, 2008

Descripció	1 disc òptic (DVD) (82 min) : col., so
Col·lecció	Fotografia: Liao Benrong ; intèrprets principals: Kang-sheng Lee, Shiang-chyi Chen, Kiyonobu Mitamura
	BAFF : Barcelona Asian Film Festival = Festival de Cine Asiàtic de Barcelona ; 3
	BAFF ; 3
Nota	Producció de la pel·lícula original: Japó, 1998
	Editada en un pack amb altres 5 pel·lícules amb motiu del 10è aniversari del BAFF
Idioma	Versió original en xinès amb subtítols en castellà
Gènere/Forma	Comèdies -- Xina
Autor addicional	Tsai, Ming-Liang
	Festival de Cine Asiàtic de Barcelona (10e : 2008 : Barcelona)

A.V. (Pel·lícula cinematogràfica) (2005)	
Títol	AV [Enregistrament vídeo] : [adult video] / direcció: Pang Ho Cheung ; productor: Li Kwo-hsing
Publicació	Barcelona : Warner Brothers, D.L. 2008
Descripció	1 disc òptic (DVD) (95 min) : col., so
Nota	Guió: Hiroshi, Wenders Li, Pang Ho Cheung; fotografia: Charlie Lam; música: Ngai Lun Wong, Janet Yung; repartiment: You-Nam Wong, Lawrence Chou, Kwok Cheung Tsang
	País i any de producció: Xina, 2005
Audiència	No recomanada per a menors de 13 anys
Detalls del sistema	DVD de zona 2
Idioma	Versió original en cantonès i versió doblada en castellà. Subtítols en castellà
Autor addicional	Peng, Haoxiang, 1973-, dir.
	Li, Kwo-hsing, prod.

Xiang ri kui (Pel·lícula cinematogràfica) (2005)	
Títol	Sunflower [Enregistrament vídeo] / [una pel·lícula de Zhang Yang]
Publicació	Madrid : Divisa Home Video, cop. 2008
Descripció	1 disc òptic (DVD) (128 min) : col., so
Nota	Al contenidor: Concha de plata al mejor director, premio a la mejor fotografia Festival de San Sebastian

Guió: Zhang Yang, Cai Shangjun, Huo Xin; música: Lin Hai; fotografia: Yang Tao; repartiment: Sun Haiying, Joan Chen, Liu Zifeng

Algunes mencions de resp. obtingudes del contenidor

País i any de producció: Xina, 2005

Nota Inclou: biografia del director i actiu principal, fitxes artística i tècnica, galeria, entrevista amb el director i breu història de la transformació social a la xina "Tradición y modernidad. La transformación social china"

Audiència No recomanada per a menors de 13 anys

Idioma Versió original en mandarí i versió doblada en castellà. Subtítols en castellà

Autor addicional Zhang, Yang, dir.

He ni zai yi qi (Pel·lícula cinematogràfica). Castellà i xinès

Títol Together [Enregistrament de vídeo] = Juntos / [director], Kaige Chen

Publicació Barcelona : DeAPlaneta : SAV, DL 2008

Descripció 1 videodisc (DVD) (120 min) : col., so

Col·lecció Cine independiente

Nota Inclou menú interactiu amb selecció d'escenes, idiomes i fitxes tècnica, artística i de doblatge

País i any de producció: Xina, Corea del Sud, 2002

Crèdits Guió: Kaige Chen, Xiao Lu Xue ; música: Zhao Lin ; fotografia: Kim Hyljngkoo

Intèrprets Intèrprets: Yun Tang, Peiqi Liu, Hong Chen

Idioma Versió original en xinès i versió doblada en castellà. Subtítols en castellà

Autor addicional Chen, Kaige, 1952-, dir.

Yun, Tang

Qian li zou dan qi (Pel·lícula cinematogràfica) (2005)

Títol Riding alone for thousands of miles [Enregistrament vídeo] / Columbia Pictures Film Production Asia presents ; a Gilla, Beijing New Picture Film, Elite Group (2004) production ; directed by Yimou Zhang ; produced by Xiu Jian, Zhang Weiping, Bill Kong

Publicació Madrid : Sony Pictures Home Entertainment, cop. 2007

Descripció 1 disc òptic (DVD) (104 min) : col., so

Nota Guió: Zou Jingzhi; fotografia: Zhao Xiaoding; música: Guo Wenjing; repartiment: Takakura Ken, Terajima Shinobu, Nakai Kiichi

Tít. al contenidor: La Búsqueda

País i any de producció: Hong Kong, Xina, Japó, 2005

Nota Inclou: making of

Audiència No recomanada per a menors de 13 anys

Detalls del sistema DVD de zona 2

Idioma Versió original en mandarí i versió doblada en castellà. Subtítols en castellà, anglès, portuguès, àrab, txec, danès, neerlandès, finès, grec, hebreu, hindi, hongarès, islandès, noruec, polonès, romanès, suec i turc

Títol addicional La Búsqueda

Autor addicional Zhang, Yimou, dir.

Jian, Xiu, prod.

Weiping, Zhang, prod.

Kong, Bill, prod.

Man cheng jin dai huang jin jia (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol La maldició de la flor dorada [Enregistrament vídeo] / [una pel·lícula de Zhang Yimou]

Publicació [Madrid] : Sony Pictures, DL 2007

Descripció 1 disc òptic (DVD) (109 min) : col., so; 12 cm

Col·lecció Artificial eye DVD ; 157

Sony Pictures classics ; 04382

Nota Guió: Zhang Yimou, Bian Zhihong , Wu Nan; Música: Shigeru Umebayashi; Producció: Bill Kong, Zhang Weiping; intèrprets: Chow Yun-Fat, Gong Li, Jay Chou, Liu Ye, Chen Jin

País i any de producció: Hong Kong, China, 2006

Idioma Versió en castellà, xinès i català (5.1); Subtítols en castellà, anglès i hindú

Gènere/Forma Drames -- Xina

Aventures -- Xina

Títol addicional Curse of the Golden Flower (Pel·lícula cinematogràfica). Castellà

Curse of the Golden Flower (Pel·lícula cinematogràfica). Xinès

Curse of the Golden Flower (Pel·lícula cinematogràfica). Català

Autor addicional Zhang, Yimou, dir., guió

Bian, Zhihong, guió

Wu, Nan, guió

Umebayashi, Shigeru, música

Kong, Bill, prod.

Zhang, Weiping, prod.

Chow, Yun-fat, intèrpr.

Gong, Li, intèrpr.

Jay, Chou, intèrpr.

Liu, Ye, intèrpr.

Chen, Jin, intèrpr.

Sanxia haoren (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Naturaleza muerta [Enregistrament vídeo] / Xstream Pictures present in associatie with Shanghai Film Group ; a film by Jia Zhang Ke

Publicació [Barcelona] : Cameo, 2007

Descripció 1 disc òptic (DVD) (107 min) : col. (Pal), so

Nota Guió: Jia Zhang-Ke; fotografia: Yu Likwai; música: Lim Giong; intèrprets principals: Tao Zhao, Sanming Han, Zhubin Li

País i any de producció: Xina, 2006

Cameo 0548

Nota Conté: Dong (documental), de Jian Zhang Ke

Audiència No recomanada per a menors de 7 anys

Detalls del sistema DVD de zona 2

Idioma Versió original en mandarí. Subtítols en castellà

Gènere/Forma Drames -- Xina

Autor addicional Jia, Zhangke, 1970-

Zhao, Tao

Han, Sanming

Li, Zhubin

Wu ji (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol La Promesa [Enregistrament vídeo] : la leyenda de los caballeros del viento / directed by Chen Kaige

Publicació Madrid : Universal, DL 2007

Descripció 1 disc òptic (DVD) (104 min.) : col. (Pal), so

Nota Guió: Chen Kaige, Zhang Tan; fotografia: Peter Pau; música: Klaus Badelt; intèrprets principals: Jan Dong-Gun, Hiroyuki Sanada, Cecilia Cheung

País i any de producció: Xina, Hong Kong, Japó, Corea del Sud, 2005

Idioma Versió original en xinès i doblada en castellà. Subtítols en castellà

Títol addicional Wu ji (Pel·lícula cinematogràfica). Castellà

Autor addicional Chen, Kaige, 1952-, dir.

Zhang, Tan

Dong-Kun, Jang, 1972-

Sanada, Hiroyuki

Cheung, Cecilia, 1980-

Ying xiong wu lei (Pel·lícula cinematogràfica) (1986)

Títol Los Héroes no derraman lágrimas [Enregistrament vídeo] / directed by John Woo ; produced by Peter Chan

Publicació Barcelona : Selecta Visión, DL 2007

Descripció 1 disc òptic (DVD) (93 min) : col., so

Col·lecció Hong Kong digital classics

Nota Guió: John Woo; fotografia: Kenichi Naragawa; música: Siu Fung Chung, Siu-Lam Tang; repartiment: Yuet Sang Chin, Doo Hee Jang, Ho Kon Kim

País i any de producció: Xina, 1986

Nota Inclou: fitxes tècnica i artística

Audiència No recomanada per a menors de 13 anys

Detalls del sistema DVD de zona 2

Idioma Versió original en cantonès i versió doblada en castellà. Subtítols en castellà

Autor addicional Woo, John, 1948-, dir.

Chan, Peter Ho-sun, prod.

Gwai wik (Pel·lícula cinematogràfica). Castellà i xinès

Títol Re-cycle [Enregistrament vídeo]/ a Pang Brothers film ; produced by Alvin Lam, Sangar Chatchairungruang, Pang Brothers

Publicació Madrid : Aurum, 2006

Descripció 1 disc òptic (DVD) (90 min.) : col., so

Nota Guió: Pang Brothers, Pak Sing Pang, Cub Chien, Sam Lung; fotografia: Decha Srimantra; repartiment: Lee Sinje, Lau Siu Ming, Zeng Qi Qi

País i any de producció: Hong Kong, Tailàndia, 2007

Idioma Versió original en cantonès i mandarí i doblada al castellà. Subtítols en castellà i anglès

Gènere/Forma Fantasia -- Xina

Fantasia -- Tailàndia

Autor addicional Pang Brothers

Lam, Alvin

Chatchairungruang, Sangar

Núm. d'editor 00425 Aurum

Zui yao yuan de ju li (Pel·lícula cinematogràfica) (2007)

Títol The Most distant course [Enregistrament vídeo] / written and directed by Lin Jing-Jie

Publicació [Hong Kong] : Edko Video, [2007]

Descripció 1 disc òptic (DVD) (113 min.) : col., so

Nota País i any de producció: Xina, 2007

Nota Inclou: fitxes tècnica i artística i galeria fotogràfica

Crèdits Guió: Lin Jing-Jie

Intèrprets Kwai Lun-Mei, Mo Zi-Yi, Jia Xiao-Guo

Detalls del sistema DVD de zona 3

Idioma Versió original en mandarí. Subtítols en xinès tradicional i anglès

Autor addicional Lin, Jingjie, dir

Yi ma de hou xian dai sheng huo (Pel·lícula cinematogràfica) (2006)

Títol The Postmodern life of my aunt / produced by Wang Wei, Li Nan, Yang Qianhang Wang ; directed by Ann Hui

Publicació [Hong Kong] : Cheerland Entertainment cop. 2006

Descripció 1 disc òptic (113 min.) : col., so

Nota Inclou: biofilmografies del director i actors, galeria de fotos

Nota País i any de producció: Xina, 2006

Crèdits Guió: Li Qiang; música: Joe Hisaishi; fotografia: Kwan Pun-Leung, Yu Lik-Wai

Intèrprets Siqin Gaowa, Guan Wenshua, Wang Ziwen

Detalls del sistema DVD multizona

Idioma Versió original i versió doblada en cantonès. Subtítols en xinès tradicional, xinès simplificat i anglès

Autor addicional Xu, Anhua

Núm. d'editor 6792 Universe Laser

Chat gim (Pel·lícula cinematogràfica)

Títol Siete espadas [Enregistrament vídeo] = Qi jian = Seven swords / dirigida por Tsui Hark ; adaptada de "Steven swordsmen from mountain Tian" de Lian Sheng

Publicació L'Hospitalet de Llobregat : Filmax Home Video, DL 2006

Descripció 1 disc òptic (DVD) (146 min) : col. (Pal), so

Nota Intèrprets principals: Donnie Yen, Leon Lai, Charlie Young, Sun Honglei

País i any de producció: Corea del Sud, Hong Kong, Xina, 2005

Idioma Versió original en xinès i doblada en castellà i català. Subtítols en anglès i castellà

Títol addicional Chat gim. [Pel·lícula cinematogràfica.] Castellà

Chat gim. [Pel·lícula cinematogràfica.] Català

Autor addicional Hark, Tsui, dir.

Yen, Donnie, 1963-

Lai, Leon, 1966-

Meng ying tong nian (Pel·lícula cinematogràfica) (2004)

Títol Electric shadows [Enregistrament vídeo] / Film Bureau State Administration of Radio, Film & TV, Beijing Dadi Centuri Limited ; directed by Xiao Jiang ; produced by Derek Yee

Publicació [Madrid] : Warner Bros Entertainment, cop. 2006

Descripció 1 disc òptic (DVD) (96 min.) : col., so

Nota Guió: Xiao Jiang, Cheng Qingsong; fotografia: Yang Lun, Chen Hong; música: Zhao Lin; repartiment: Jiang Shan, Niu Zhenhua, Xia Yu

Títol al contenidor: Memorias de China

País i any de producció: Xina, 2004

Audiència No recomanada per a menors de 13 anys

Detalls del sistema DVD de zona 2

Idioma Versió original en mandarí i versió doblada en castellà. Subtítols en castellà i català

Títol addicional Memorias de China

Autor addicional Xiao, Jiang, dir.

Xiao cheng zhi chun (Pel·lícula cinematogràfica) (2002)

Títol Springtime in a small town [Enregistrament vídeo] / Film Bureau State Administration of Radio, Film & TV, China Film Group Corporation, The Beijing Film Studio, Beijing Rosat Film-TV Production ; producer: Li Xiaowan, Bill Kong, Tang Yatming ; director: Tian Zhuangzhuang

Publicació [S. l.] : Warner Bros Entertainment, cop. 2006

Descripció 1 disc òptic (DVD) (112 min.) : col., so

Col·lecció Colección Asia

Nota Guió: Ah Cheng; fotografia: Mark Lee Pingbin; música: Zhao Li; repartiment: Hu Jingfan, Wu Jun, Xin Baiqing

Títol al contenidor: Primavera en un lugar pequeño

País i any de producció: Xina, Hong Kong, França, Països Baixos, 2002

Nota Inclou: making of

Detalls del sistema DVD de zona 2

Idioma Versió original en mandarí i versió doblada en castellà. Subtítols en castellà

Títol adicional Primavera en un lugar pequeño

Autor adicional Tian, Zhuangzhuang, dir.

Tang, Yatming, prod.

Li, Xiaowan, prod.

Kong, William, prod.

Qing hong (Pel·lícula cinematogràfica) (2005)

Títol Qing hong [Enregistrament vídeo] = Shanghai dreams / Stellar Megamedia, Debo Films, Kin-gwood present ; in association with Fortissimo Films ; a film by Wang Xiaoshuai ; producer Pi Li

Publicació Valladolid : Divisa, cop. 2006

Descripció 1 disc òptic (DVD) (117 min.) : col., so

Nota Guió: Wang Xiaoshuai, Lao Ni; fotografia: Wu Di; música: Wu Zhang; repartiment: Yuanyuan Gao, Bin Li, Yang Tang

Tít. al contenidor: Sueños de Shangai

País i any de producció: Xina, 2005

Nota Inclou: entrevistes al director, fitxes tècnica i artística, galeria fotogràfica

Audiència No recomanada per a menors de 13 anys

Detalls del sistema DVD de zona 2

Idioma Versió original en mandarí i versió doblada en castellà. Subtítols en castellà

Títol adicional Shanghai dreams

Sueños de Shangai

Autor adicional Wang, Xiaoshuai, dir.

Pi, Li, prod.

Ye yan (Pel·lícula cinematogràfica) (2006)

Títol The Banquet [Enregistrament vídeo] / Huagi Brothers Pictures, Media Asia Films present ; produced by John Chong, Wang Zhongjun ; directed by Feng Xiaogang

Publicació Taipei, Taiwan : Bonzai Media, [2006?]

Descripció 1 disc òptic (DVD) (125 min.) : col., so

Nota Guió: Sheng Heyu, Qiu Gangjian; fotografia: Zhang Li; música: Tan Dun; repartiment: Ziyi Zhang, Ge You, Daniel Wu

País i any de producció: Xina, 2006

Detalls del sistema DVD multizona

Idioma Versió original en xinès. Subtítols en anglès

Autor adicional Feng, Xiaogang, dir.

Chong, John, prod.

Wang, Zhongjun, prod.

Lü cao di (Pel·lícula cinematogràfica). Castellà i mongol

Títol Ping pong mongol [Enregistrament vídeo] / [director], Ning Hao ; [guió], Ning Hao, Xing Aina, Gao Jianguo ; [productor], Lu Bin, He Bu

Publicació Valladolid : Divisa, DL 2006

Descripció 1 disc òptic (DVD) (101 min) : col. (Pal), so

Col·lecció Colecció autor (Divisa)

Nota Basada en la obra d'Ah Cheng

Producció de la pel·lícula original: Xina, 2004

Música: Lv Jiajia, Wu He ; fotografia: Dujie ; intèrprets principals: Hurichabilike, Dawa, Geliban, Badema, Yidexinnaribu

País i any de producció: Xina, 2005

Nota Inclou: fitxes artística i tècnica, anuncis per al cinema, "El enigma mongol"

Detalls del sistema DVD de zona 2

Idioma Versió original en mongol i versió doblada en castellà. Subtítols en castellà

Gènere/Forma Comèdies -- Xina

Autor adicional Ning, Hao, dir.

Prince of the Himalayas (Pel·lícula cinematogràfica) (2006)

Títol Prince of the Himalayas [Enregistrament vídeo] / directed by Sherwood Hu ; produced by Sherwood Hu, Yin Jianhua

Publicació [S.l.] : Flourishing Investment, [2006?]

Descripció 1 disc òptic (DVD) (101 min) : col., so

Nota Basada en l'obra de teatre 'Hamlet' de William Shakespeare

Guió: Tsering Dorje, Sherwood Hu, Trashidawa; filmografia: Yong Hou; música: Xuntian He; repartiment: Purba Rgyal, Dobrgyal, Zomskyid

País i any de producció: Xina, 2006

Detalls del sistema DVD multizona

Idioma Versió original en xinès. Subtítols en xinès i anglès

Autor adicional Hu, Sherwood, dir.

Lao, Boxun, prod.

Genghis Khan (Pel·lícula cinematogràfica : 1998)

Títol Genghis Khan [Enregistrament vídeo] : [terrible guerrero. Gran líder. Gobernante de China] / producer Cheng Jianlin ; direction Saifu, Mailisi

Publicació [Figueres] : Eurocine Films, [2006]

Descripció 1 disc òptic (DVD) (113 min.) : col., so

Nota País i any de producció: Xina, 1998

Part de la descripció feta a partir de fonts externes

Crèdits Guió: Rai Ping; fotografia: Mu Deyuan; música: Cao Daoerji

Intèrprets Aliya, Tumen, Baya'ertu

Audiència No recomanada per a menors de 13 anys

Detalls del sistema DVD de zona 2

Idioma Versió original en xinès i castellà. Subtítols en portuguès

Autor adicional Sai, Fu dir.

Sinnui yauwan (Pel·lícula cinematogràfica) (1987)

Títol A Chinese ghost story [Enregistrament vídeo] = Una historia china de fantasmas / productor: Tsui Hark ; director: Ching Siu Tung

Publicació	[Barcelona] : Manga Films, DL 2005
Descripció	1 disc òptic (DVD) (98 min.) : col., so
Nota	Guió: Yuen kai Chi; fotografia: Hang-Sang Poon; música: Romeo Díaz, James Wong; repartiment: Leslie Cheung, Joey Wang, Wu Ma
	País i any de producció: Hong Kong, 1987
Nota	Inclou: fitxa tècnica i fitxa artística
Audiència	Recomanada per a tots els públics
Detalls del sistema	DVD de zona 2
Idioma	Versió original en cantonès i versió doblada en castellà. Subtítols en castellà
Gènere/Forma	Fantasia -- Hong Kong (Xina)
Títol addicional	Una Historia china de fantasmas
Autor addicional	Cheng, Xiaodong, 1953-, dir.

Shi mian mai fu (Pel·lícula cinematogràfica) (2004)	
Títol	La Casa de las dagas voladoras [Enregistrament vídeo] / [Zhang Yimou Studio production ; produced by Bill Kong, Zhang Yimou ; directed by Zhang Yimou]
Publicació	Madrid : Sony Pictures Home Entertainment, 2005
Descripció	1 disc òptic (DVD) (114 min.) : col., so + 1 fullet
Col·lecció	Sony Pictures classics
Nota	Descripció feta a partir del contenidor
	Guió: Li Feng, Zhang Yimou, Wang Bin; fotografia: Zhao Xiaoding; música: Tao Jing; repartiment: Takeshi Kaneshiro, Andy Lau, Ziyi Zhang
	País i any de producció: Xina, 2004
Nota	Inclou: trailers, making of, galeria de fotos, reportatges sobre efectes visuals i storyboards, video musical, entrevista amb el director
Audiència	No recomanada per a menors de 13 anys
Detalls del sistema	DVD de zona 2
Idioma	Versió original en xinès, doblada en castellà. Subtítols en castellà i anglès
Autor addicional	Zhang, Yimou, dir. prod.

The Best of the martial arts films (Pel·lícula cinematogràfica) (1990)	
Títol	The Best of the martial arts films [Enregistrament vídeo] = Lo mejor de las artes marciales / Media Asia Group ; Golden Harvest presents ; a Fred & Sandra Weintraub production ; [dirigida por Sandra Weintraub]

Publicació	Barcelona : Manga Films, DL 2004
Descripció	1 disc òptic (DVD) (90 min.) : col., so + 1 fullet
Nota	Menció de resp. de la directora obtinguda del contenidor Repartiment: Biao Yuen, Jackie Chan, Sammo Hung Kam-Bo País i any de producció: Hong Kong, 1990 País i any de producció: Xina, 1990
Nota	Inclou: fitxa tècnica
Audiència	No recomanada per a menors de 18 anys
Detalls del sistema	DVD de zona 2
Idioma	Versió original en anglès i versió doblada en castellà. Subtítols en castellà
Matèria	Arts marcial

Xizao (Pel·lícula cinematogràfica) (1999)	
Títol	La Ducha [Enregistrament vídeo] / Imar Film, The Xian Film Studio ; producer Peter Loehr ; director Zhang Yang
Publicació	Barcelona : SOGEDASA, DL 2002
Descripció	1 disc òptic (DVD) (91 min.) : col., so
Nota	Fotografia: Zhang Jian, Bi Er; música: Ye Xiaogang; repartiment: Zhu Xu, Pu Cunxin, Kiang Wu País i any de producció: Xina, 1999
Nota	Inclou: biofilmografies
Audiència	Recomanada per a tots els públics
Detalls del sistema	DVD de zona 2
Idioma	Versió original en mandarí i versió doblada en castellà. Subtítols en castellà
Autor addicional	Zhang, Yang, dir.

Hong se lian ren (Pel·lícula cinematogràfica) (1998)	
Títol	A Time to remember [Enregistrament vídeo] / director Yip Ying ; producer Weiping Zhang ; [producció de Forbidden City Films y Nathanson Kwok Entertainment]
Publicació	Barcelona : DeAPlaneta, 2002
Descripció	1 disc òptic (DVD) (98 min.) : col., so
Nota	Descripció feta a partir del contenidor Basada en les memòries "A Time to remember" de Robert Payne

Guió: Jiang Qitao, Andee Nathanson; fotografia: Zhang Li; repartiment: Todd Babcock, Leslie Cheung, Mei Ting, Robert Machray, Zeru Tao

Títol al contenidor: Amores rojos

País i any de producció: Xina, 1998

Nota Inclou: fitxa artística, tècnica i de doblatge

Audiència No recomenada per menors de 13 anys

Detalls del sistema DVD de zona 2

Idioma Versió original en mandarí i anglès, versió doblada en castellà. Subtítols en castellà

Títol addicional Amores rojos

Autor addicional Yip, Ying, dir.

8. Disseny de la fitxa filmogràfica

Un cop coneguts els recursos filmogràfics que ens han semblat més interessants trobats on-line i classificats en continents anem ara a dissenyar el que seria un model de fitxa filmogràfica. De la mateixa manera que anteriorment hem revisonat web i llibres que relacionen els conceptes cinema i educació, ara anem a buscar, a revisar i a seleccionar quin tipus de fitxa volem pel nostre catàleg.

En primer lloc hem tornar a fer una revisió on line buscant els espais virtuals on podem trobar fitxes filmogràfiques.

Així hem trobat els següents models que podeu consultar en les seves webs:

Drac Màgic.

La fitxa de treball s'estructura de la següent manera:

- Portada de presentació
- Fitxa tècnica.
- Sinopsi.
- Objectius pedagògic.
- Contextualització històrica.
- Proposta d'activitats.
- Fitxa de treball per l'alumne.
- Programa de mà per l'alumne que conté: la fitxa tècnica, la sinopsi, biografia i comentaris del director, opinions de la crítica.

Cinescola.

La fitxa de treball s'estructura de la següent manera:

- Títol i subtítol.
- Imatge del cartell del film.
- Sinopsi.
- Fitxa del film.
- Activitats en relació al film
- Activitats en relació al llenguatge i tècniques audiovisuals.
- Context històric.
- Tema transversal respecte el film (exemple cinema i còmic).
- Contra camp: Aspectes didàctics per al professorat.

- Informació de webs.
- Informació bibliogràfica

Edualter.

La fitxa de treball s'estructura de la següent manera:

- Títol i imatge del film.
- Fitxa tècnica.
- Indicacions per al professorat: sinopsi, objectius pedagògics, procediments, actituds.
- Guia didàctica i proposta d'activitats.
- Fitxa de treball

Film Education

La fitxa de treball s'estructura de la següent manera:

- Imatge del film (cartell o caràtula).
- Sinopsis.
- Anàlisi dels personatges.
- Preguntes claus.
- Activitats

Le quai des images.

La fitxa del treball s'estructura de la següent manera:

- Portada de presentació (títol, director, any, cita).
- Découpage²⁵¹ del film (Desglossament narratiu d'un film en escenes).
- Biofilmografia del director del film.

251. Esta es la definición de DÉCOUPAGE que se encuentra en el "Diccionario de cine" de Eduardo A. Russo (Editorial Paidós, Buenos Aires, 1998). Se suele llamar también découpage al resultado de la operación inversa, cuando de una película terminada se elabora –bajándolo de la pantalla- su guión transcrito. De esa manera, muchos denominan así a esos guiones que publicados como libros, recrean en la letra –sin ninguna alteración- una película. Para citar un caso ya histórico: la revista francesa L'Avant-scène du cinéma publica desde hace varias décadas, mensualmente, el découpage de un film relevante. Por último un sentido diferente se sumó a la palabra desde el ámbito académico, al crecer en precisión y ambiciones la práctica del análisis fílmico. Desde allí, se llama découpage a la partición en planos y encuadres a posteriori, en el interior de una secuencia, para su mejor observación. Muchos de los más influyentes análisis de películas de los últimos veinte años se acompañan por una serie fotográfica que los ilustran visualmente y ponen a prueba lo escrito sobre el fragmento trabajado (ya son clásicos los trabajos de Raymond Bellour sobre secuencias de film de Hitchcock, o el magistral análisis de Jean Douchet hiciera sobre 17 planos de Furia, 1937, de Fritz Lang). Se reserva el término de segmentación para la división de la película entera en secciones más abarcativas, como partes o episodios y secuencias.

- Bibliografia respecte: el director, el país de producció del film, sobre la cultura i art del país de producció dels film...
- Entrevistes al director.
- Glossari.

Aula de cine

La fitxa de treball s'estructura de la següent manera:

- Títol i imatge del film.
- Fitxa tècnica.
- Sinopsi.
- Aprendre amb el cine.
- Context històric i geogràfic.
- Activitats: Abans de veure el fil, Per saber més, Després de veure la pel·lícula.

De la bibliografia consultada hem seleccionat i fem referència a dues propostes:

Cine y transversales. Treinta películas para trabajar en el aula. del Instituto Pedagógico de Padres y Maestros. Bilbao. 2003.

La fitxa s'estructura de la següent forma:

- Fitxa tècnica.
- La història
- Abans de veure la pel·lícula.
- Seqüències i escenes.
- Preguntes.
- Activitat d'experiència , reflexió i acció en comu.

Cine para educar: Guia de mas de 200 películas con valores de Prats, Lluís. Belacqua de ediciones y publicaciones. Barcelona 2005. Belacqua de ediciones y publicaciones. Barcelona 2005.

La fitxa s'estructura de la següent manera:

- Títol i puntuació del film.
- Fitxa tècnica.
- Sinopsis
- Comentari

- Valors dels protagonistes
- Temes de reflexió i de debat.

Cinema i educació. El cinema a l'aula de primària i secundària. Alba Ambròs, Ramon Breu. Editorial Graó. Barcelona 2007.

La fitxa s'estruccura de la següent manera:

- Presentació de la pel·lícula.
- Fitxa tècnica i artística. Autoria.
- Sinopsi i comentaris per als docents.
- Anàlisi de personatges. A qui li passa?
- Anàlisi dels escenaris i del temps. On i quan passa?
- Llenguatge i tècniques audiovisuals
- Textos de suport i interdisciplinarietat.
- Activitats
- Valoració o crítica personal .
- Conclusions generals.

La web del cinema Verdi

Voldríem referenciar una altra web que hem trobat que ens pot ser de gran ajuda a l'hora de fer recerca filmogràfica. Per una banda tenim la web del cinema Verdi que disposen d'un arxiu de films els quals estan classificats seguint diferents criteris:

Título	<input type="text"/>	Título Original	<input type="text"/>
Director	<input type="text"/>	Gènere	<input type="text"/>
Tipus	<input type="text"/>	Qualificació	<input type="text"/>
Idioma	<input type="text"/>	Nacionalitat	<input type="text"/>
Any de producció	<input type="text"/>		

CAPÍTOL 6. BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFÍA.

L'alcorà. (2001). Edicions Proa. Barcelona. 2001.

Alí, Tariq: El choque de los fundamentalismos. Cruzadas, yihads y modernidad. Editorial. Madrid. 2002.

Álvarez Berciano, Rosa; Sala Noguer, Ramon. El Cine en la zona nacional: 1936-1939. Bilbao: Mensajero, cop. 2000.

Alvermann, D.E.; Dillon, D. O'brien, D.G. *Discutir para comprender*. 1990

Abdallah-Pretceille Martine, *Vers uneix pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos, 1996

Aguado Odina, T. Educación multicultural: su teoría y su práctica. madrid: UNed. 1996.

Aguado Odina, T. Pedagogía intercultural. madrid: mcGraw-Hill. 2003.

Aguado Odina, T. Educación intercultural. La ilusión necesaria.
http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=646. 2006.

Ardoino Jacques, Boumard Patrick, Sallaberry Jean-Claude, *Actualité de la théorie de l'institution*, Paris, L'Harmattan, 2004

Augé Marc, *Pour uneix anthropologie donis mondes contemporains*, Paris, Aubier, 1994

Barceló, Miquel (coordinador): *Musulmans i Catalunya*. Editorial Empúries. Barcelona. 1999.

Ben Jelloun, Tahar: *El racisme explicat a la meva filla*. Editorial Empúries. Barcelona. 1998.

Ben Jelloun, Tahar: *L'islam explicat als nostres fills*. Edicions la Magrana. Barcelona. 2004.

Bar-On, R., i Parker, J. D. A. (eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass. 2000

Bartolomé, M. (coord.). *Identidad y ciudadanía*. Madrid: Narcea. 2002

Benejam, P. I Pagès, J. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía y historia en la educación secundaria*. Ed. Horsori. 1997

Bisquerra, R. *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Ciss-praxis. Cazden, Courtney. "El discurso en el aula. Barcelona". *Temas de educación* n. 23. Paidós. MEC. 2000

Bistolfi René, *Euro-Méditerranée, uneix région à construire*, Paris, Economica, 1995

Boumard Patrick, *Lapassade Georges et Lobrot Michel, Li mythe de l'identité, apologie de la dissociation*, Paris, Anthropos, 2006

Caparrós Lera, José María. *El Cine republicano español (1931-1939)*. Barcelona:Doposa, 1977.

Caparrós Lera, José María. *Arte y política en el cine de la República (1931-1939)*. Barcelona: 7 1/2: Ediciones Universidad de Barcelona, 1981.

Carbonell, F. "Decálogo para una educación intercultural" a Cuadernos de Pedagogía. núm 290. Ed. Cis-praxiss, S. A. Barcelona, 2000.

Carbonell, F. "Resum de les propostes" a Carbonell, F.(coord) *Educació i emigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social* Ed Mediterrània. Barcelona, 2000.

CAPÍTOL 6. BIBLIOGRAFIA

- Carbonell F.: "Las dificultades en la integración de los alumnos inmigrantes. Síntomas y causas. Algunas propuestas de mejora" en II Jornadas sobre Interculturalidad en la Región de Murcia. Ed. Consejo Escolar de la Región de Murcia. Murcia 2002
- Carbonell F. i Quintana A. (coordinadors): Immigració i igualtat d'oportunitats a l'ensenyament obligatori. Aportacions al debat sobre una futura llei d'educació a Catalunya. Col·lecció "Finestra Oberta" Núm. 32. Ed. Fund. Jaume Bofill. Barcelona, 2003.
- Carbonell F. "L'exclusió social dels diferents" a SENDERI, Educació en valors, Butlletí número 15. Ed. Fund. Jaume Bofill. Barcelona, 2003.
- Carbonell F. La integració social i la diversitat cultural a l'escola En: Educar, ISSN 0211-819X, N° 22-23, 1998 (Ejemplar dedicado a: Comprender la diversidad en educación), pags. 197-216
- Carranque de Ríos, Andrés. Cinematógrafo. Madrid: Viamonte, 1997.
- Carlos Losilla y José Enrique Monterde (eds.), en Vientos del Este. Los nuevos cines en los países socialistas europeos, 1955-1975, Festival Internacional de Cine de Gijón, IVAC y CGAI, 2006.
- Coma, Javier. La Brigada Hollywood: guerra española y cine americano. Barcelona: Flor del Viento, 2002.
- Colectivo Ioé: Marroquins a Catalunya. Enciclopèdia Catalana, col·lecció Marenostrom. Barcelona. 1994.
- Chaib, Mohammed: Enlloc com a Catalunya. Editorial Empúries. Barcelona. 2005.
- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya . *Currículum d'Educació Primària*. (2ª edició). 1993.
- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. *Currículum d'Educació Secundària Obligatoria. Àrea de ciències socials*. 1999
- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori*. Barcelona. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu: *Conferència Nacional d'Educació 2002-2002. Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya. 2002
- Dewey, J. *Democracia y educación*. Madrid. Morata. 1998.
- Demorgon Jacques, L'histoire interculturelle donis sociétés, Paris, Anthropos, 1998
- Díaz Playa, Guillem. Una Cultura del cinema: introducció a una estètica del film. Barcelona: La Revista, 1930.
- El Hachmi, Najat: Jo també sóc catalana. Editorial Columna. Barcelona. 2004.
- Elias, M., et al. *Promoting social and emotional learning. Guidelines for Educators*. Alexandria, Virginia: ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development). 1997.
- Escribano, Gonzalo ; V. Lorca, Alejandro: Las economías del Magreb. Ediciones Pirámide. Madrid. 1998.
- Essomba, m. A. (coord.). Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Barcelona: Graó. 1999.
- Fantasies de l'harem i noves Xahrazads. Catàleg. Centre de Cultura Contemporània de Barcelona. Barcelona. 2003.
- Fes, ciutat interior. Catàleg. Centre de Cultura Contemporània de Barcelona. Barcelona. 2002.
- Fernández Cuenca, Carlos. La Guerra de España y el cine. Madrid: Editora Nacional, 1972.
- Gardner, H. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós. 1995.

CAPÍTOL 6. BIBLIOGRAFIA

Gardner, H. *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós. 2000.

Gardner, H. *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós. 2001.

Garza de la, M. Teresa. *Educación y democracia. Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula*. Madrid. Aprendizaje. Visor. 1995.

Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.L., i Klein, P. *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona. Martínez Roca. 1989.

Goleman, D. *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós. 1996.

Goleman, D. *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós. 1999.

Güell, M i Muñoz, J. *Desconeix-te tu mateix*. Barcelona. Edicions 62. 1998.

Guía Intercultural. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en el aula. La edición digital de la guía se puede descargar en la web del Proyecto Inter http://inter.up.pt/inter.php?item=inter_guide. 2006.

Gubern, Román. *Cine español en el exilio: 1936-1939*. Barcelona: Lumen, 1976.

Hess Remi, *La sociologie d'intervention*, Paris, PUF, 1981

Joaquim Romaguera i Ramió (dir.) *Diccionari del cinema a Catalunya*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana, 2005.

Jordán Sierra, J.A. *Realitat multicultural i educació intercultural*. en J. A. Jordán Sierra (Coord.), *Multiculturalisme i educació* (pp. 9-59). Barcelona: edicions UOC/ Proa. 1998.

Jordán Sierra, J.A. *El profesorado ante la educación intercultural*. en essomba, m. A. (coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 65-73). Barcelona: Graó. 1999.

Jordán Sierra, J.A. *realitat multicultural i educació intercultural*. en J. A. Jordán Sierra (Coord.), *Multiculturalisme i educació* (pp. 9-59). Barcelona: edicions UOC/ Proa. 1998.

José Luis Borau (dir.) *Diccionario del cine español*. Madrid: Alianza, 1998.

Jamal, Salah: *Lluny de l'horitzó perfumat*. Edicions la Magrana. Barcelona. 2004.

Jorba, Jaume; Gómez, Isabel i Prat, Àngels (1998). *Parlar i escriure per aprendre*. ICE de la UAB. 1998.

Jorba, J.; Casellas, E.; Prat, A. I Quinquer, D. *Avaluar per millorar la comunicació i facilitar l'aprenentatge*. ICE de la UAB. 2000

Karrouch, Laila: *De Nador a Vic*. Editorial Columna. Barcelona. 2004.

Maalouf, Amin: *Les croades vistes pels àrabs*. Edicions de 1984. Barcelona. 2005.

Meddeb, Abdelwahab: *La enfermedad del Islam*. Galaxia Gutenberg. Barcelona 2003.

Merino, r., Sala, G. y Troiano; H. *Desigualdades de clase, género y etnia en educación*. en f. fernández Palomares (Coord.), *Sociología de la educación* (pp. 357- 384). madrid: Pearson educación. 2003.

Morin, Edgar. *Els 7 coneixements necessaris per a l'educació del futur*. Barcelona. Centre UNESCO de Catalunya. 2000.

Nickerson, Raymond S.. Perkins, David N., Smith Edward E.(1985). *Enseñar a pensar*. Paidós / MEC. 1985.

CAPÍTOL 6. BIBLIOGRAFIA

- Nuevos retos de la pedagogía social: la formación del profesorado. Salamanca: Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. También disponible en <http://www.fongdcam>
- Lapassade Georges, *L'ethnosociologie*, Paris, Méridiens-Kliencksieck, 1991.
- Le Boterf, G. *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lévy-Leboyer, C. *Gestión de las competencias*. Barcelona: gestión 2000.
- Lipman, Matthew. *Pensamiento complejo y educación*. Ed. de la Torre. 1998
- Luengo Horcajo, f. y ramos Hernández, H. (dirs.). Interculturalidad y educación. Un nuevo reto para la sociedad democrática. madrid:Proyecto Atlántida. es pot consultar aquest treball en la següent adreça electrònica<http://www.aulaintercultural>. 2003
- Ortega Carrillo, J.A. Redes de aprendizaje y currículum intercultural. en Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía (pp. 321-373). madrid: ed. Sociedad española de Pedagogía. Ponència disponible en <http://www.ugr.es/~sevimeco/> 2004.
- Pastor Petit, Domingo. Hollywood respon a la Guerra Civil: 1936-1939: panoràmica humana i artística. Barcelona: Llibres de l'Índex, 1997.
- Pascual, V., I Cuadrado, M. *Educació emocional*. Barcelona: CissPraxis. 2001.
- Paula Pérez, I. *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: ICE-Horsori. 2000.
- Permanyer, Lluís: Cites i testimonis sobre Barcelona. Edicions La Campana. Barcelona. 1993.
- Porton, Richard. Cine y anarquismo: la utopía anarquista en imágenes. Barcelona: Gedisa, 2001.
- El raval de Barcelona: Immigració. Històries d'anada i tornada. Editat per l'Ajuntament de Barcelona. Barcelona. 2004.
- Rodríguez Izquierdo, r. Diversidad cultural y formación inicial del profesorado estudio de las opiniones de los estudiantes de magisterio. en Ortega esteban, J. (Coord.). 2002.
- Roman, José (2002) Panorama històric del cinema llatinoamericà, Universitat de Xile.
- Roque, Ma Àngels: Les cultures del Magreb. Enciclopèdia Catalana, col.lecció Marenostrom. Barcelona. 1994.
- Roque, Ma Àngels: Identidades y conflicto de valores. Ma Àngels Roque. Icaria-Antrazyt. Barcelona. 1997.
- Roque, Ma Àngels: Valors i diversitat cultural a les societats d'Europa i el Magreb. Institut Català de la Mediterrània. Barcelona. 1998.
- Rossell, Mercè (1996). *Avaluar, més que posar notes*. Barcelona. Editorial Claret. 1996.
- Sala Noguera, Ramon. El Cine en la España republicana durante la Guerra Civil:1936-1939. Bilbao: Mensajero, DL 1993.
- Samprini Alain, *Li multiculturalisme*, Paris,Gallimard, 1997.
- Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotionalintelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books. Mazariegos, A., Sopena, Q., Cervera, M., Cruells, E. i Rubio, F. 1998.
- Salovey, P. i Mayer, J. D. Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. 1990.

CAPÍTOL 6. BIBLIOGRAFIA

Sasa Markus, "Por qué en el Este fue distinto: rasgos comunes, hechos diferenciales", en *Vientos del Este*, 2006.

Segura, M., Expósito, J., i Arcas, M. *Decideix. Programa de competència social. Educació Primària*. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Segura, M., Expósito, J., i Arcas, M. (2003). *Habilitats cognitives, valors morals i habilitats socials. Programa de competència social. Educació Secundària*. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. 2003. Tejada, J. *Acerca de las Competencias Profesionales. Herramientas. Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI*. Universidad de la Rioja. Díada editora. 1999.

VVAA. "Los conceptos clave en la didáctica de las ciencias sociales". *Revista Iber* n. 21. Ed. Graó, pp. 5-86. 1999.

VVAA. "La construcción del conocimiento social y el lenguaje: el discurso social en el aula". *Revista Iber* n. 28. Ed. Graó, pp. 5-76. 2001.

CAPÍTOL 6. BIBLIOGRAFIA

WEBS CONSULTADAS

CASA ASIA <http://www.casaasia.es>

ALLIANZA DE CIVILIZACIONES <http://www.unaoc.org>

MINISTERI D'AFERS EXTERIORS I DE COOPERACIÓ <http://www.maec.es>

GENERALITAT DE CATALUNYA <http://www.gencat.cat>

AJUNTAMENT DE BARCELONA <http://www.bcn.cat>

AJUNTAMENT MADRID <http://www.munimadrid.es>

EUROPEAN YEAR OF INTERCULTURAL DIALOGUE <http://www.interculturaldialogue2008.eu/>

AGENCIA ESPAÑOLA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL (AECID) <http://www.aecid.es>

UNESCO <http://www.unesco.org>

ASIA-EUROPE FOUNDATION <http://www.asef.org>

FUNDACIÓ CIDOB <http://www.cidob.org>

FUNDACIÓN LAS TRES CULTURAS <http://www.tresculturas.org>

INSTITUT EUROPEU DE LA MEDITERRÀNIA (IEMed) <http://www.iemed.org>

ASSOCIACIÓ PER A LES NACIONS UNIDES A ESPANYA (AENUE) <http://www.anue.org/es>

CLUB DE MADRID <http://www.clubmadrid.org>

U.S. CONSULATE GENERAL BARCELONA <http://madrid.uembassy.gov/barcelonaes.html>

UNITED NATIONS <http://www.un.org/dialogue>

CIRCULO DE LECTORES <http://www.circulo.es>

FUNDACIÓ CULTURA DE PAU <http://www.fund-culturadepaz.org>

FORUM UNIVERSAL DE LES CULTURES <http://www.monterreyforum2007.org>

EUROPEAN COMMISSION http://ec.europa.eu/index_en.htm

RENMIN UNIVERSITY OF CHINA <http://english.ruc.edu.cn/en>

COLUMBIA UNIVERSITY <http://www.columbia.edu>

NAVDANYA <http://www.navdanya.org>

FONDO DE DESARROLLO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA MUJER (UNIFEM)
<http://www.unifem.org.mx>

CENTRE FOR THE STUDY OF DEVELOPING SOCIETIES <http://www.csds.in>

PEKIN UNIVERSITY – SCHOOL OF INTERNATIONAL STUDIES <http://www.sis.pku.edu.cn>

LONDON SCHOOL OF ECONOMICS (LSE) <http://www.lse.ac.uk>

INTERNATIONAL EXHIBITIONS BUREAU <http://www.bie-paris.org/main/index.php>

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA <http://www.uv.es>

CAPÍTOL 6. BIBLIOGRAFIA

SINGAPORE INSTITUTE OF INTERNATIONAL AFFAIRS <http://www.siiainline.org>

WARWICK UNIVERSITY – CENTRE FOR THE STUDY OF GLOBALISATION AND REGIONALISATION

<http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/csg>

EAST-WEST DIALOGUE <http://www.eastwestcenter.org>

PARIS VIII UNIVERSITY <http://www.univ-paris8.fr>

