



CINEMA TRANSVERSAL

El cinema com a eina d'aprenentatge transversal i creatiu, amb algunes propostes de treball per al batxillerat.

(vol. 1, de 2)



**Autora: Beatriz Comella Dorda
(Curs 2008-2009)
Tutor: José Carlos Suárez
(Universitat Rovira i Virgili)**

ÍNDEX:

1.- Plantejament de la recerca: Introducció. _____	4 - 9
1.1.- Les competències bàsiques comunicatives i el cinema. _____	9 - 15
2.- Objectius. _____	16 - 17
3.- La recerca: plantejament metodològic. _____	18 - 20
4.- Cinema i lectura: hipòtesis de treball	
4.1.- Estat de la qüestió. . _____	21 - 23
4.2.- L'enquesta: desenvolupament i conclusions. _____	23 - 43
5.- Cinema i educació: estat de la qüestió. _____	44 - 51
5.1.- La tercera via: el Projecte "Cinema en curs". _____	52 - 57
6.- Projectes de recerca acció: _____	58
6.1.- La seqüència didàctica: <i>Textos narratius amb imatges cinematogràfiques</i> , a 1r de batxillerat.	
6.1.1.- Plantejament de l'activitat: descripció del grup i consideracions sobre els materials pedagògics emprats _____	59 - 60
6.1.2.- Desenvolupament de l'activitat. _____	60 - 64
6.1.3.- Valoració dels resultats. _____	65 - 69
6.2.- Una unitat didàctica per a 2n de batxillerat artístic: <i>La metàfora i el motiu visual</i> :	
6.2.1.- Plantejament de l'activitat: descripció del grup. _____	70 - 72
6.2.2.- Desenvolupament de l'activitat. _____	72 - 73
6.2.3.- Valoració dels resultats. _____	73 - 74
7.- Fitxes d'anàlisi narratològica de pel·lícules: el model. Criteris. _____	75 - 89
8.- Conclusions generals. _____	90 - 93

9.- Bibliografia. _____ 94 - 97

ANNEXOS: (Vol. 2)

- Annex 1: Entrevista amb les coordinadores del Projecte “Cinema en curs”
(octubre de 2008) _____ 3 - 15

- Annex 2: La seqüència didàctica: ***Els textos narratius amb imatges cinematogràfiques***. Materials didàctics i treball dels alumnes. _____ 16 – 90

- Annex 3: Una unitat didàctica per a 2n de Batxillerat de les Arts: ***La metàfora i el motiu visual***. Materials didàctics i treball dels alumnes. _____ 91 - 95

- Annex 4: Fitxes d’anàlisi narratològica de pel·lícules desenvolupades amb propostes didàctiques:

- Fitxa 1: Fritz Lang. “*M*” (*Mörder unter uns*), 1931 _____ 96 – 103

- Fitxa 2: Charles Chaplin, *Modern Times*, 1936 _____ 104 – 111

- Fitxa 3: Víctor Erice, *El espíritu de la colmena*, 1973 _____ 112- 117

- Annex 5: Possible llistat de pel·lícules. _____ 118 - 120

Tots els materials en format presentació (powepoint) estan penjats al bloc <http://laplayabajoelasfalto.blogspot.com> , que està al web de l’IES “Gabriel Ferrater”, com a bloc meu personal, dins del Departament de Llengua castellana i literatura.

Alguns materiales estan també penjats a <http://www.entutv.net> , finestra oberta del Grup de Recerca ARPA, subvencionat pel CAC, i amb el qual col·laboro.

1.- Plantejament de la recerca: introducció

La pel·lícula *La classe (Entre les murs)*, de Laurent Cantet (2008), podria ser un bon exemple de recerca etnogràfica: es veu el funcionament “normal” de les classes de llengua d’un grup de nois i noies de catorze anys d’un institut de la perifèria de Paris. El procés que ha portat a la realització de la pel·lícula: un treball durant tot un curs amb alumnes d’un institut real amb un actor que fa de professor i que és, en realitat, un professor de llengua, fa que sigui més creïble i que, d’alguna manera, es pugui prendre realment com un treball d’investigació.

El que més ens interessa, però, és veure què i com entén l’ensenyament aquest professor. Intenta que els seus alumnes, mitjançant un autorretrat, expressin les seves emocions, els seus interessos, manifestin la seva subjectivitat. L’exercici, aparentment senzill, esdevé un veritable problema per ells: no estan gaire acostumats a escriure sobre ells mateixos. Però el que és encara més difícil és aconseguir que llegeixin els seus escrits en veu alta: tenen vergonya, por dels comentaris dels altres. L’exemple és una bona mostra del que habitualment succeeix amb els joves d’aquesta edat (14 anys). Suleymane, un noi de Mali una mica “problemàtic” (no vol fer res, no porta el material a classe, respon malament al professor) només s’interessa per l’activitat quan el professor li demana que escrigui un peu de foto per a les fotos que ha fet amb el seu mòbil: el resultat és bo i el professor decideix penjar les fotos al taulell perquè els altres les puguin veure, la qual cosa genera uns comentaris admiratius de la resta de companys. El llenguatge que ha fet servir el Suleymane no és el llenguatge verbal, sinó el llenguatge d’imatges, a les què un breu text amb paraules ha acabat de donar sentit.

Aquest film planteja una reflexió interessant que possiblement els professors de llengua, i d’altres matèries, podríem aprofitar: els llenguatges d’expressió personal més propers als nostres alumnes no són sovint verbals, o no són només verbals. Les imatges es fan servir també per comunicar sentiments, opinions, per expressar-se, en definitiva.

Els últims cursos que els alumnes normalment fan en un centre d’ensenyament abans de continuar els seus estudis universitaris o de formació professional o entrar al món laboral són moments clau per al seu desenvolupament emocional. En aquesta etapa els nois i les noies tenen entre catorze i divuit anys; es troben precisament en aquest

moment de la seva vida força complex i difícil que determinarà la seva vida posterior i, potser, el seu futur. És en aquestes edats quan els joves no només adquireixen coneixements, sinó que també estan assolint uns altres aprenentatges sovint de tipus emocional i afectiu. Aquest vessant emocional - de relació interpersonal, d'expressió dels seus sentiments, emocions i opinions - dels nois i noies no havia entrat fins ara com a component bàsic del currículum. Això s'ha produït amb el nou currículum de l'ESO. *La consideració, per tant, de que els professors també hem d'ensenyar els nostres alumnes a expressar les seves emocions, sentiments i opinions mitjançant diferents llenguatges és un dels motors de la meua recerca.* Juntament amb això, el convenciment que, tal com expressa el nou currículum, comprensió i expressió han d'anar plegats, la qual cosa vol dir que els joves han d'entendre – saber interpretar - també les diferents manifestacions de la subjectivitat personal o col·lectiva (emocions, sentiments, opinions) que altres han fet abans que ells. I la subjectivitat és la matèria que nodreix els llenguatges artístics.

Els llenguatges artístics inclouen, entre d'altres, els que fan servir de forma estètica el llenguatge verbal, les imatges i els sons; és a dir: la literatura, les arts plàstiques (pintura, escultura, etc), les arts audiovisuals (cinema, video-art) i les arts escèniques (teatre, òpera...).

En un currículum basat en un *aprenentatge per competències*, tal com és el que tenim ara a Catalunya, en què els aprenentatges, a més, s'haurien d'adquirir de forma *transversal*, continuar separant els aprenentatges dels diferents llenguatges, repartint els seus continguts entre les diferents àrees, sembla, com a mínim, poc operatiu. És evident que l'adquisició de les competències comunicatives (lingüística i audiovisual i artística i cultural) a l'ESO s'ha de contemplar com un tot únic, a tots els cursos i des de varies àrees. D'altra banda, al batxillerat, el currículum de llengües contempla les competències comunicativa, estètica i literària i en el tractament de la informació, entre d'altres. Es fa palès, doncs, que el vessant “artístic” o “estètic-literari” ha d'anar de la mà del vessant pròpiament lingüístic o comunicatiu.

Encara més, en la societat en què vivim, és realment diferent, es pot separar la informació exclusivament “lingüística” de la que ens vé donada amb les imatges? Com poden els adolescents que veuen un anunci publicitari o una pel·lícula o un còmic

diferenciar entre la informació, els continguts donats, pel que són textos pròpiament lingüístics, és a dir, construïts només amb signes lingüístics, de la que proporcionen les imatges i, fins i tot, els sons que les acompanyen? És cert que els nostres adolescents reben tantes imatges diàriament que - es diu - són capaços d'interpretar-les molt més ràpidament que molts adults. Però, això, és del tot cert? Podem estar els responsables de la seva educació segurs de la seva correcta interpretació per la seva part? Clar, es pot plantejar a l'inrevès: i quina és la interpretació correcta?

Tanmateix és un fet que la cultura d'imatges dels nostres alumnes es queda sempre en la superfície, senzillament perquè no han rebut mai una formació ordenada i acurada per a poder-les interpretar. El cinema, per exemple, que els nostres joves veuen, a través de les finestres que més fan servir – les sales de cinema i els ordinadors i altres dispositius – sol ser majoritàriament un cinema d'acció i efectes especials, com es pensa? O bé, com que l'accès a tot tipus de cinema és tan ràpid i fàcil, veuen de tot? I, si és així, quines són les seves preferències? Tenen costum de veure les pel·lícules senceres o “xategen” amb programes com *youtube* i es cansen de seguida?

D'altra banda, entenen – o sigui: contextualitzen i interpreten – les pel·lícules que veuen?

Alguns estudis recents – del CAC i d'altres institucions i grups de recerca - s'han adreçat a conèixer els hàbits de consum dels mitjans de comunicació (televisió, essencialment) dels adolescents catalans. Sembla un fet que cada vegada veuen menys televisió i, en canvi, fan un ús més abundant dels ordinadors. Veuen cinema a l'ordinador? Els serveix com a eina per a conèixer més coses sobre cinema?

Totes aquestes reflexions que em vaig fer tot just quan començava a investigar em van fer intentar trobar totes aquestes respostes. Així doncs, una part molt important de la meva recerca preten esbrinar quin cinema veuen els nois/ noies adolescents, quines pel·lícules els agraden o coneixen i com les veuen (en versió original, doblades?).

D'altra banda, també és un fet prou demostrat mitjançant estudis com l'Informe PISA i d'altres, que els joves catalans no llegeixen prou, i no llegeixen prou bé. Tal com aquests estudis estan demostrant, l'hàbit de la lectura i el grau de comprensió de textos

és molt baix, fets que desencadenen un baix rendiment acadèmic – o un clar fracàs escolar - i, per tant, un elevat grau d'insatisfacció personal. Ara bé, el que no s'ha estudiat encara és la relació existent entre l'interès pel cinema i per la lectura. La meua intuïció em deia que possiblement quan un noi/ noia és afeccionat al cinema, quan gaudeix – encara que intuïtivament - de les bones pel·lícules, molt possiblement podia ser un potencial lector d'històries. Si es gaudeix amb històries amb imatges, és probable que també es faci amb històries amb paraules. Aquesta és la segona part de la meua recerca: veure si efectivament existeixen aquests lligams entre el gust pel cinema i per la literatura entre els adolescents.

Per tot això, vaig aplicar dues tècniques de recerca: l'enquesta i l'entrevista personal. L'enquesta es va passar a alumnes d'edats d'entre 14 i 18 anys. L'enquesta va adreçada a tenir dades concretes sobre els hàbits i interessos en cinema i en lectura dels adolescents.

L'entrevista es va fer a dues especialistes en cinema que coordinen el programa pedagògic “Cinema en curs”, en col·laboració amb el Departament d'Educació, i que es fa a diferents centres de Catalunya. El programa pretén ensenyar a fer cinema, però, a més, els nois/ noies que hi participen aprenen moltes més coses sobre els llenguatges artístics. El que elles em podien explicar era molt interessant per a la meua recerca, atès que tenen una llarga experiència amb aquest tipus d'activitats. De fet, la seva experiència em va servir com a punt de partida de la meua pròpia investigació.

A banda d'aquesta primera part només prospectiva, m'interessava la part de la comprensió i l'expressió, la producció de textos.

M'interessava conèixer el grau de comprensió d'un text narratiu (un conte) , tot incidint en els elements genèrics que el caracteritzen: qüestions com el narrador i el punt de vista, l'espai, el temps, els personatges, a part dels aspectes de vocabulari que m'indicarien el grau de coneixement de la llengua (el castellà, en aquest cas) .

L'anàlisi apriorística del text em serviria perquè, tot just després, els alumnes poguessin escriure el seu propi relat. Un relat breu, lliure, amb un tema o motiu comú, relacionat

amb el del text que abans havien analitzat. Jo hauria de prendre bona nota de tot el que havien fet, sense cap explicació teòrica prèvia.

Com podia saber si el llenguatge del cinema, el llenguatge d'imatges, també un llenguatge narratiu, com el d'un conte, els podia servir com a mitjà per a conèixer els recursos de la narració? El cinema podia, en definitiva, servir per a aprendre literatura, per a millorar una narració escrita per ells?

Amb un material preparat per mi, en què s'expliquen els recursos narratius del cinema: l'espai, el temps, el narrador, el punt de vista, els personatges...pretenia que tornessin sobre els textos que abans havien escrit i miessin d'aplicar els nous coneixements. És a dir, que els milloressin. Aquesta nova versió seria valorada per mi, comparant-la amb la que havien fet primer. Així podria comprovar de forma eficaç el grau d'assoliment dels coneixements teòrics explicats i la seva capacitat d'aplicació pràctica.

Per últim, aquest tipus d'activitat creativa em permetria comprovar la capacitat d'expressió subjectiva: una narració semblava un vehicle adequat per a explicar emocions, sentiments, per donar sortida a la part interior.

Els exemples que utilitzaria en aquest material didàctic serien extrets d'un llistat de films escollits amb uns criteris clars:

- en primer lloc, films representatius de totes les èpoques del cinema, perquè calia ampliar la cultura visual de l'alumnat, acostumat a veure només pel·lícules contemporànies i comercials, tal com els resultats de l'enquesta em van demostrar, centrades fonamentalment en el cinema dels inicis, el cine de les avantguardes, les experimentacions dels seixanta i setanta i el cine dels últims anys.
- en segon lloc, films de països diversos, intentant incloure pel·lícules de països llunyans, així com films relacionats amb religions i cultures diferents.
- Un tercer criteri obligava a incloure films dirigits per dones i cinema de la realitat (documental), per tal de donar una visió àmplia i diversa del cinema als alumnes acostumats a veure només films comercials.

- L'últim criteri (quart) seria el d'incloure algun film molt proper del cinema espanyol i català: era important que coneguessin el seu entorn més proper i no es quedessin amb un cinema fet a altres països.

Aquest tipus de proposta didàctica es podia aplicar a diferents blocs de contingut. Una vegada engegada la primera experiència, em vaig decidir a aplicar-la a altres continguts semblants – transversals entre cinema, literatura i altres llenguatges d'expressió artística – i amb altres alumnes. Així, la idea era relacionar els recursos retòrics – la metàfora., la metonímia – de la literatura i les arts visuals (cinema i pintura fonamentalment) i, igual que amb l'experiència anterior, incloure els vessants de comprensió, anàlisi i expressió.

La valoració dels resultats obtinguts amb aquestes activitats i de les fonts documentals que també consultaria em permetrien establir connexions entre l'ensenyament dels diferents llenguatges artístics. *La transversalitat dels coneixements i l'aprenentatge per competències podia semblar possible.* Potser, finalment, arribaria al convenciment que ja intuïa feia temps: art i literatura, *comprensió i expressió han de caminar plegats.* No es poden aprendre per separat. I, d'altra banda, s'ha d'aprofitar tot el que les manifestacions artístiques tenen d'expressió de la subjectivitat, per aconseguir que els adolescents també *donin sortida a la seva part emocional*, tot emprant els recursos que els llenguatges artístics els donen.

1.1.- Les competències bàsiques comunicatives i el cinema:

Ja fa molts anys que els especialistes estan reclamant canvis importants, estructurals, en el plantejament de l'educació, a tots els nivells. I aquests canvis tenen molt a veure amb la nova societat que els mitjans audiovisuals estan generant. Pérez Tornero¹ i d'altres parlen, ja a l'any 2000, d'una societat en què l'avenç rapidíssim en las comunicacions i els mitjans ha configurat un món gairebé virtual que implica, entre d'altres conseqüències, que els alumnes tenen accés a moltes més informacions que les que un professor pot donar. Aquest fet, cabdal, està, ja de fa anys, fent trontollar el model tant

¹ Pérez Tornero, José Manuel (Comp) (2000) *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*, Barcelona: Paidós.

d'ensenyament com de professor. Molts han vist en tot plegat un greu perill que treu credibilitat i autoritat – d'altra banda, ja molt qüestionada, arrel dels canvis de la pròpia estructura familiar i social – al professor, que s'entesta a seguir donant la imatge de font inqüestionable del saber i model per als seus alumnes. Alguns, seguint models educatius nordamericans neoliberals, consideren que el professor acabarà per desaparèixer. Altres, però, creuen que el professor ha de seguir existint, tot i que el seu rol ha de canviar radicalment. De model inqüestionable i font del saber absolut, ha de passar a “que el profesor alcance una dimensión más importante como tutor del proceso didáctico y diseñador de situaciones educativas para el alumno” (Pérez Tornero, 2000: 209). De la mateixa manera que l'alumne, tal com anys abans reclamava Julio Cabero ² ha d'estar “más preocupado por el proceso que por el producto, preparado para la toma de decisiones y elección de su ruta de aprendizaje. En definitiva, preparado para el autoaprendizaje, lo cual abre un desafío a nuestro sistema educativo, preocupado por la adquisición y memorización de la información, y la reproducción de la misma en función de patrones previamente establecidos.”

I és evident que els mitjans, la Comunicació Audiovisual (que inclou el cinema i, també, les llengües) és l'eix que vertebrava molts d'aquests canvis, juntament amb la revolució digital. La Comunicació Audiovisual no és matèria com a tal a cap currículum a Catalunya, tot i que es considera per tots els experts com absolutament necessària per a la formació dels estudiants.

Fins ara, els currículums d'ESO que s'han anat aplicant a Catalunya introduïen de forma vaga i poc eficient certs continguts en Comunicació Audiovisual (entre els quals s'hi troba el cinema) dins d'altres matèries, com ara les Llengües, l'Educació Visual i Plàstica, les Ciències Socials o l'Educació per a la Ciutadania. En cap d'aquestes es descrivien clarament els continguts que s'havien de donar, com expliquen molt bé Alba Ambrós i Ramon Breu (A. Ambrós i R. Breu, 2007: 33-42). En alguns centres, expliquen, es feien crèdits variables o tallers que tractaven la comunicació audiovisual o el cinema des d'enfocaments molt diversos: fer un curtmètratge, “Cinema i Literatura”, “Comunicació Audiovisual”, etc. El currículum de batxillerat presentava la mateixa important deficiència i el cinema no apareixia ni als continguts d'Història de l'Art.

² Cabero, Julio, (febrer 1996) “Nuevas tecnologías, comunicación y educación”, *EDUTEC*, 1. (<http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec1/revelec1.htm>)

Només a la modalitat de Batxillerat de les Arts existia una matèria que es deia Imatge (i ara es diu Comunicació Audiovisual), on els continguts de cinema, fotografia, etc, són molt importants. D'altra banda, tal com diuen els mateixos autors, diferents institucions i organismes, recolçats de vegades pel mateix Departament d'Educació o de Cultura, oferien tallers, activitats, sobre cinema per a l'alumnat de primària, secundari i batxillerat. D'aquestes propostes, variades, es parlarà més endavant en aquesta memòria.

L'aplicació de la LOE i del nou Batxillerat sembla canviar una mica aquesta tònica, tot donant més pes a la cultura audiovisual i a l'Educació en Comunicació, en la consideració de la importància cabdal que té a la societat en què vivim, però, igualment, incloent-la en els currículums d'altres matèries. Això representa el mateix hàndicap que ja existia abans: **no hi ha temps per a fer-ho tot si es vol fer des de totes les matèries on apareix. Només un projecte molt desenvolupat i treballat d'aprenentatge per competències de forma transversal, on els continguts siguin realment compartits, i no repetits, des de diverses àrees, podria donar cabuda suficient a aquest tipus de continguts.**

L'aprenentatge per competències implica aprendre a ser capaços de fer; és a dir, és molt important que el noi/noia aprengui com i on ha de buscar la informació per tal de poder fer-la servir en situacions determinades. Això no vol dir que els alumnes no aprenguin dades, conceptes. És molt més fàcil que els conceptes, les dades, les aprenguin si primer han après on i com trobar-les, i per a què serveixen.

L'aprenentatge per competències té així un *caire fonamentalment pràctic*, és a dir, és un aprenentatge enfocat a l'acció, tot i que basat en coneixements també teòrics, i a una acció que depèn del context. L'alumne, doncs, ha de ser capaç d'aplicar aquest coneixement de tipus competencial – que li permet fer el que s'ha de fer – a diferents situacions. Tal com es veia abans, el nou professor hauria de tenir la funció de conduir, de guiar, l'alumne per tal que pugui assolir els coneixements que li permetin solucionar de forma eficient les diferents situacions en què es pot trobar. Les situacions comunicatives no són ja – no ho seran mai més – només situacions “lingüístiques”: es tracta de situacions més aviat “audiovisuales”, en què el component “visual” és tan important com l'auditiu (el més pròpiament “lingüístic”). És a dir, ja no es pot

prescindir de les imatges, que comuniquen tant – i, sovint, molt més ràpidament i efectiva - que quan no hi són. Quan un noi/ noia es connecta a l'ordinador per xerrar amb els amics, sovint els veu. I quan fa servir el seu mòbil, molt freqüentment el fa servir també per a fer fotografies o petites filmacions en vídeo. De la mateixa manera, quan està elaborant un treball, mitjançant informació de la xarxa, les imatges estaran sempre presents.

En el cas de les competències comunicatives, és evident que haurien de servir per a comunicar-se. I comunicar-se vol dir transmetre a l'altri la informació que sigui necessària, de la manera més adequada a la situació que s'està vivint, així com saber interpretar, descodificar, les informacions rebudes. Codificar i descodificar tenen avui dia un sentit molt més ampli que el simple fet d'utilitzar les llengües, perquè moltes informacions ens venen donades en funció de factors pragmàtics, en els quals els codis emprats són plurals: codis lingüístics barrejats amb imatges són freqüents als mitjans de comunicació, a la publicitat, al cinema i a molts altres entorns comunicatius.

Els currículums actuals de llengües, tant d'ESO com de batxillerat, insisteixen en un aprenentatge de la llengua mitjançant **“el seu ús en situacions”** concretes. L'estudi de la llengua no serà només un aprenentatge de normes ortogràfiques i gramaticals, encara que també hi són presents, sinó d'unes destreses per al seu ús a situacions concretes.

El currículum de l'ESO – des de primer - insisteix a considerar no només la llengua, sinó també la literatura des de la seva pràctica. **“Comprendre i crear textos literaris...” “Comprensió i interpretació de les informacions més rellevants de textos orals, escrits i audiovisuals de la vida quotidiana i dels mitjans de comunicació pròxims als interessos de l'alumnat amb atenció als narratius, descriptius i conversacionals.”** Aquesta idea (textos de diferents tipologies) es va repetint als continguts del currículum a tots els cursos de l'ESO. També des de l'enfocament de creació, producció, de textos orals, escrits i audiovisuals.

Precisament aquesta recerca té com a objectiu relacionar textos narratius orals, escrits i audiovisuals (del cinema).

Tot i que els continguts del currículm contempen els textos narratius orals, escrits i audiovisuals a tota l'etapa, és a quart quan es considera de forma explícita el cinema: **“Lectura, anàlisi i ús d'altres llenguatges estètics: el cinema i la seva relació amb obres literàries a partir de lectures, visionats i anàlisi de textos coneguts, propers als interessos i gustos de l'alumnat o obres de significació en la història de la cultura”**.

Els currículums d'altres matèries també insisteixen en la importància dels textos audiovisuals. El currículum d'Educació Visual i Plàstica, per exemple, té com a objectiu **“Expressar-se amb creativitat, mitjançant les eines del llenguatge plàstic, visual i audiovisual i emprar de forma flexible altres recursos, tècniques i mitjans, provinents d'altres àmbits del coneixement”**. També manifesta la necessitat de l'anàlisi crítica, com fan els currículms de totes les altres matèries: **“Observar, comprendre i reflexionar sobre el sentit i la diversitat de les imatges de la cultura visual i mediàtica, mostrant el necessari sentit crític i delimitant el seu origen, els canals, els àmbits dels que provenen i la seva funció”**.

El mateix currículum també recorda la necessitat no només d'analitzar amb esperit crític, sinò també de produir textos: **“Estudi i experimentació a través dels processos, tècniques i procediments propis de la fotografia, el vídeo i el cinema, i la utilització dels recursos TIC, per investigar i produir narratives i discursos en format multimedia”**. És especialment significatiu el fet de demanar que els alumnes produeixin “textos narratius” amb imatges, la qual cosa vol dir que hauran de fer servir, simultàniament, el llenguatge verbal també.

“Comparació dels missatges audiovisuals provinents de diferents mitjans de comunicació (cinema, televisió, Internet) amb altres formes de manifestació artística i mediàtica” és un altre dels continguts específics d'aquest currículum: comparar, per exemple, pel·lícules amb textos narratius literaris esdevé, per tant, una eina útil per a l'aprenentatge a la matèria d'Educació Visual i Plàstica.

A quart curs, quan l'Educació Visual i Plàstica es considerada com a matèria optativa, un dels continguts pot ser el **“Reconeixement de la sintaxi dels llenguatges visuals del disseny (gràfic, interiorisme, modes) i audiovisual (cinema i vídeo)”**. A més de la

“Introducció del gust per la cultura cinematogràfica i la seva relació amb les arts”.

Per tant, aquí la coincidència amb el currículum de llengües és total. És un bon curs per a introduir els alumnes en el llenguatge del cinema, i es podria fer des de diverses matèries alhora, de forma totalment transversal.

El currículum de Ciències Socials té com a contingut bàsic, entre d'altres, **“Valorar les manifestacions artístiques històriques i contemporànies per desenvolupar el sentit estètic i la capacitat d'emocionar-se”**. Es fa palès, doncs, que les manifestacions artístiques - entre les quals hi ha, òbviament, el cinema, i la literatura - es presenten a l'alumnat, des de diverses matèries, com a vies de sortida, d'expressió, de les seves emocions. Es tracta tant d'incentivar la sensibilitat vers les obres d'art com d'impulsar la manifestació més personal de l'ésser humà.

En el cas del batxillerat, el currículum de llengües recorda que **“els objectius fonamentals del treball sobre els textos, i d'altres produccions artístiques relacionades, seran l'estudi de la manipulació lingüística i d'altres llenguatges, la vehiculació de valors, la potència expressiva i, molt especialment, el contrast amb la vivència personal...”** Aquest interès a desenvolupar la personalitat, el component expressiu, emocional, de l'ésser humà és molt clar i té relació evident amb la competència lingüística i artística (competències comunicatives), atès que les persones ens expressem, donem sortida a emocions, sentiments, a través de les llengües i de l'art, molt més que a través de les matemàtiques, per exemple.

El currículum de literatura de batxillerat recorda que **“aquesta matèria ha de contribuir a desenvolupar en l'alumnat la pròpia personalitat, estimular la seva maduració personal i humana...”**. La literatura pot ser un vehicle adient per a conèixer-se un mateix, mitjançant la lectura d'experiències i vivències que escriptors de diferents èpoques han expressat. El mateix pot representar el cinema, sobretot el cinema fet per grans autors que han buscat també l'expressió personal i la creació artística.

La literatura és també matèria optativa per als alumnes que cursen la modalitat de les Arts. El currículum diu que **“caldrà insistir en las relacions entre les obres artístiques i les literàries i els continguts dels llenguatges audiovisuals.”**

Josep Lluís Fecé i José Luis González Yuste (Pérez Tornero, 2000) insistien a manifestar que l'aprenentatge al món contemporani, amb tots els canvis essencials que s'han assenyalat, implica, a més, un plantejament pràctic: s'ha d'aprendre Comunicació Audiovisual, fent-la servir. Els alumnes han d'utilitzar els mitjans i, així, assoliran ràpidament els codis que es articulen, pràctica idèntica a la que s'ha de seguir amb l'aprenentatge de les llengües, que, de fet, van de la mà, barrejades, amb el llenguatge audiovisual.

Aquest treball de recerca es basa, per tant, en les recomanacions dels nous currículums de diverses matèries tant de l'ESO (sobretot a l'últim curs) com del batxillerat – i que segueixen les reclamacions llargament fetes per part dels especialistes en educació - pel que fa a la necessitat que els alumnes sàpiguen:

- 1.- Relacionar els diferents llenguatges artístics i les produccions d'ells al llarg de la història.
- 2.- Ser competents en la creació i interpretació de textos narratius tant de la literatura com del cinema i d'altres manifestacions artístiques audiovisuals.
- 3.- Fer servir els llenguatges artístics com a instrument de maduració i autoconeixement, així com com a vehicle d'expressió personal.
- 4.- Interpretar i fer servir els codis dels llenguatges audiovisuals, tant com dels verbals, per separat o conjuntament.

2.- Objectius:

De tot el plantejament de l'apartat anterior se'n dedueixen quins eren els meus objectius prioritaris en desenvolupar la meva recerca:

- 1.- Conèixer els interessos i usos cinematogràfics dels adolescents d'entre 14 i 18 anys.
- 2.- Conèixer la relació entre interessos i hàbits cinematogràfics i de lectura dels joves d'aquesta edat.
- 3.- Conèixer el grau d'implicació emocional dels adolescents en l'escriptura creativa de textos narratius i poètics.
- 4.- Comprovar l'efectivitat (millora en els rendiments) d'un mètode alternatiu i transversal d'aprenentatge del llenguatge literari a través del cinema i les arts plàstiques.
- 5.- Demostrar com els llenguatges de les imatges (cinema, pintura, còmic...) són també vehicles d'expressió personal per als adolescents.
- 6.- Fomentar l'expressió oral davant d'un públic i la creativitat, en els adolescents.
- 7.- Elaborar uns materials que permetin aquest aprenentatge de diferents llenguatges artístics de forma transversal, amb propostes de treball transversal.
- 8.- Elaborar uns models de fitxes d'anàlisi narratològica i transversal amb altres llenguatges artístics de pel·lícules de diferents països i èpoques del cinema.

D'aquests objectius concrets, que volia assolir durant la meva recerca, se'n dedueix també els que serien els meus tres objectius finals, de la pròpia recerca:

1.- Demostrar que la transversalitat en l'aprenentatge dels llenguatges artístics és possible als últims cursos de l'ensenyament (4t d'ESO i batxillerat)

2.- Demostrar que l'aprenentatge simultani de les competències comunicatives – lingüística i cultural i artística – es més efectiu i incentivador per als alumnes dels últims cursos de l'ensenyament, que l'aprenentatge tradicional, força compartimentat.

3.- Incidir en la importància de fomentar el vessant emocional i creatiu dels estudiants en aquesta etapa de creixement personal.

Tots aquests objectius poden semblar massa ambiciosos, però, como que s'ha partit de la consideració que tots es consideren plegats, que no es poden separar – per exemple: fomentar la creativitat i l'expressió personal, dos aspectes del mateix tipus de capacitat personal - , en realitat uns han vingut donats pels altres i tots junts constitueixen un plantejament coherent i força cohesionat.

3.- La recerca: plantejament metodològic:

Per a aquest treball d'investigació, s'han seguit diverses tècniques de recerca, en funció dels objectius que es pretenien assolir i de les etapes de la mateixa.

Primer, però, calia definir quines eren les hipòtesis sobre les quals es treballaria, i que he anat esbossant als primers apartats d'aquesta memòria.

En primer lloc, la idea que només intuïa i volia contrastar: **els adolescents que tenen interès i/o hàbit lectors són també espectadors reals o potencials de cinema.**

En segon lloc: **els adolescents poden arribar als llenguatges artístics verbals (literatura) fàcilment a través de les imatges del cinema i d'altres llenguatges artístics visuals (pintura...).**

En tercer lloc: **l'aprenentatge dels llenguatges artístics verbals i no verbals és més engrescador per als alumnes si es fa des de diverses àrees i combinant la teoria amb la pràctica.**

En quart lloc: **l'expressió personal és una necessitat que els adolescents tenen i un vehicle per al creixement personal.**

1.- En quant al procediment i tècniques de recerca utilitzades durant tot aquest procés d'investigació, s'ha de dir que, en primer lloc, per a obtenir dades concretes sobre aspectes dels quals, tot i intuïts per mi com a resultat del meu propi treball d'anys de docència, i d'algunes lectures sobre experiències pedagògiques prèvies, no en tenia confirmació demostrada, vaig utilitzar la tècnica de l'*enquesta*. Els resultats d'aquesta, ultra la meva valoració – tant quantitativa com qualitativa – , i juntament amb altres dades obtingudes de diferents estudis, em permetrien conèixer més bé si les meves suposicions eren del tot vàlides.; és a dir: els interessos i hàbits reals dels joves catalans pel que fa a cinema i a lectura.

2.- En segon lloc, em calia també conèixer l'opinió d'altres professionals que havien treballat abans que jo de manera semblant a com jo em plantejava fer. Per això, l'*entrevista* era òbviament l'eina útil. Una entrevista que es va gravar sencera amb una gravadora digital, es va transcriure i, després, va ser revisada amablement per les dues persones entrevistades, la Laia Colell i la Núria Aidelman, coordinadores del Programa "Cinema en curs".

3.- També em calia una recerca *bibliogràfica*, per tal de conèixer bé els antecedents existents en quant a la utilització pedagògica del cinema, dit d'una altra manera, em calia conèixer què s'havia fet abans amb el cinema com a eina o instrument d'aprenentatge a altres llocs del món. Amb aquesta finalitat vaig fer un buidat bibliogràfic de diferents biblioteques catalanes: la *Biblioteca del Cinema*, de la Filmoteca de la Generalitat, la *Biblioteca de la Universitat de Barcelona* i la Biblioteca Municipal de Reus – *Biblioteca "Xaver Amorós"* - , i de recursos web.

4.- Després, vaig iniciar les activitats amb els alumnes, per la qual cosa vaig comptar amb la col·laboració de diferents professors de Llengües i d'Educació Visual i Plàstica del meu centre, l'IES "Gabriel Ferrater", de Reus. En aquesta etapa la metodologia emprada va ser la "*Recerca-acció*", atès que es tractava d'observar i intervenir a la classe. Es tractava d'aplicar un material pedagògic, preparat per mi, per tal d'observar els canvis que es produïen en el treball prèviament realitzat pels alumnes, en un cas; en el segon cas d'intervenció a l'aula, es tractava de comprovar si eren capaços d'inferir coneixements de forma transversal – de la literatura a les arts plàstiques i el cinema i a l'inrevés - també partint de materials preparats per mi, i aplicar-los de forma creativa.

5.- Una de les eines que vaig fer servir per a assolir una millor comunicació amb els alumnes va ser un bloc (<http://laplayabajoelasfalto.blogspot.com>) , que vaig crear amb continguts sobre art, cinema i literatura i on els alumnes podien escriure els seu comentaris, a més d'oferir les presentacions que havia fet servir a la classe, de les què es parla a sota d'aquestes línies. S'ha de dir, però, tal com he parlat sovint amb el meu tutor, el Professor José Carlos Suárez, de la Universitat Rovira i Virgili, de Tarragona, i amb altres companys que també

desenvolupen un treball semblant, que els alumnes no fan massa sovint ús del bloc per a penjar comentaris: em consta – i així m’ho han transmès alguns – que el miren, que els agrada, però no gosen dir res, afegir, potser perquè és massa nou i no saben què dir. Probablement, també perquè els seus coneixements sobre tot el que apareix al bloc són força limitats encara.

6.- Juntament amb aquesta part, vaig preparar en un format prou atractiu – presentació en powerpoint – uns *materials útils* per a les meves pràctiques, a més d’unes *fitxes sobre el llenguatge narratiu d’alguns films*, com a mostra d’altres que es podien fer i que, per qüestió de temps, no vaig poder enllestir. En aquest sentit, també vaig consultar altres fitxes semblants preparades per diferents professionals.

De tot aquest material vaig fer un extracte per tal de poder-lo donar imprès als alumnes de cada grup corresponent.

7.- Valorar de forma conjunta totes aquestes actuacions i recerques era l’última part de tot el procés: donar fe dels processos, constatar els resultats, apuntar conclusions.

4.1.- Cinema i lectura: estat de la qüestió:

Un dels objectius més importants d'aquest estudi era mirar de trobar la relació entre l'hàbit lector i el gust pel cinema. El que fins ara era només una intuïció: que aquells adolescents als quals els agrada llegir al seu temps d'oci també gaudeixen del cinema, idea o sospita que venia reforçant-se durant tota la meua pràctica docent, s'havia de demostrar amb dades. Per això vaig portar l'enquesta, de la què després es parlarà, als alumnes, els mateixos amb els quals havia també de portar a la pràctica les meves propostes didàctiques.

Una idea s'ha de remarcar. No s'ha considerat aquí la competència lectora (la capacitat d'entendre i saber aplicar els continguts de textos de diferents tipologies) dels estudiants catalans, que analitza molt bé l'Informe PISA, ni les conseqüències que dels baixos nivells generals s'en deriven: fracàs escolar, insatisfacció personal, immaduresa, etc, atès que l'interès del meu estudi era conèixer la relació entre hàbit, gust, interès, per la lectura i pel cinema, entre d'altres ja esmentats. Tot i això, s'ha de dir que segurament aquells que llegeixen més, són més competents.

Abans, però, calia repassar les dades existents en quant a hàbits lectors i de consum de cinema. En aquest sentit, s'han consultat les que proporcionen diferents estudis.

Un d'ells és el que l'SGAE (Sociedad General de Autores y Editoras) va confeccionar amb 24.000 entrevistes realitzades a espanyols més grans de 14 anys entre 1997 i 1998. Tot i que les dates són una mica antigues i potser aquests hàbits han variat, els resultats deien que els espanyols anaven al cinema una mica més que la resta d'europaus (2,85 vegades a l'any en front de les 2,18 de la resta d'europaus). En quant a la lectura, el 49% dels enquestats manifestaven no llegir mai o quasi mai; les dades confirmaven també que les dones llegeixen més que els homes.³ Aquestes dades s'han obtingut a través d'un article que resumeix molt tot el que es va desenvolupar amb aquell estudi, i que, a més, no diferencia entre edats de població.

³ “Mucho cine y poco teatro”, *Comunidad escolar*, 648 (<http://comunidadescolar.pntic.mec.es/648/cultural.html>)

Com que l'objecte d'aquesta recerca són els adolescents, em referiré a partir d'ara a dades que analitzen preferentment aquest sector de la població.

Com són les que dóna el CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa)⁴, a través de l'estudi que durant el curs 2001-2002 es va portar a terme a tota Espanya (tret de Catalunya): es van analitzar les respostes que 3581 joves de 4t d'ESO i 156 Caps dels Departaments de Llengua i Literatura dels centres d'aquells mateixos estudiants van donar a l'enquesta que se'ls va fer. Algunes dades rellevants: les noies llegeixen més que els nois, els adolescents llegeixen més que els adults (un 36% són lectors freqüents, un altre quasi 38% són lectors ocasionals i només un 25% no llegeix mai, davant del 45% de la població adulta que afirma no llegir mai) Les dades que es donen sobre els adults es recullen del *Barómetro sobre hábitos de compra y lectura de libros* del MECD corresponents a l'any 2001. En quant a què llegeixen els joves, n'hi ha de tot: llibres, diaris, còmics...Una dada curiosa és que els lectors de còmics no són necessàriament aquells que després llegiran llibres; o sigui, els còmics no són sempre el pont d'accés als llibres, idea que semblava una mica estesa i s'ha demostrat no ser certa; tampoc s'ha demostrat que els lectors de llibres també ho siguin de còmics; és a dir, en molts casos, són tipologies de lectors diferents. Una altra dada interessant és la convicció que semblen tenir els joves lectors de no llegir prou: aquells que llegeixen bastant (més de tres hores setmanals en el seu temps lliure) voldrien llegir més i ho fan a les vacances; també llegeixen més a les vacances aquells que llegeixen poc. Tot això sembla indicar que, si segueixen així, els joves d'avui seran lectors adults i els percentatges donats abans sobre hàbits lectors en població adulta es podrien capgirar.

Aquesta apreciació, que també fa F. Javier Murillo-Torrecilla, autor d'un estudi publicat a l'any 2003 ⁵ i que recull els anteriors, en el sentit de profetitzar una millora substancial en els hàbits de lectura dels espanyols, no contempla, però, canvis importants a la societat espanyola durant els últims anys, posteriors al seu estudi: el gran percentatge de població immigrada arribat a Espanya (i, de forma molt més important a les comunitats del Llevant espanyol, entre les què s'inclou Catalunya) té segurament nivells de lectura molt inferiors en molts casos a la resta de la població, i, d'altra banda,

⁴ "Los hábitos lectores de los adolescentes españoles" (junio de 2002) *Boletín CIDE de temas educativos*, 10, 1-9.

⁵ Murillo-Torrecilla, F. Javier (2003) *Los hábitos lectores de los adolescentes*. MECD. CIDE.

els hàbits de consum d'altres productes entre els adolescents els últims anys probablement s'estan capgirant cap a altres fonts, com seria Internet.

En aquest sentit, un estudi més recent i proper, l' *Estudi Sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya* (2006) ⁶ dona altres dades que semblen confirmar les sospites abans suggerides: “Un 73% de l'alumnat mira la televisió una hora o més al dia. També el consum d'Internet acota nivells de penetració entre l'alumnat en un llindar important: el 63% utilitza Internet diàriament.” En quant als llibres, l'estudi diu que “la meitat de l'alumnat (49,6%) ha acabat el seu darrer llibre la darrera setmana. I el 36,7% fa un mes”. Les dades sobre cinema són sorprenents: “A la cua del consum cultural hi ha el cinema i la premsa. El 22,2% de l'alumnat ha anat al cinema la darrera setmana i el 23,3% llegeix la premsa almenys cada setmana.” Les dades sobre llibres confirmen les que altres estudis anteriors donaven, però les de cinema criden molt l'atenció.

És clar que aquestes dades sobre cinema es refereixen al fet d'anar al cinema, a sales comercials. Si tenim present l'elevat preu actual de l'entrada de cinema i el baixíssim cost que suposa baixar les pel·lícules d'Internet o llogar-les d'un cine-club o videoteca pública (per exemple, les que existeixen a les biblioteques públiques, cada vegada més ben nodrides), que està originant una baixada de les audiències espanyoles molt remarcable, és obvi que valorar si els nois i noies veuen cinema s'ha de fer mitjançant un tipus de pregunta que no inclogui “anar al cinema”. Per a la meua recerca-enquesta vaig decidir des del principi que parlaria de “veure pel·lícules senceres”, no d’“anar al cinema”. M'interessava saber si es miren les pel·lícules, quines i com, no si paguen set euros per veure una. Potser aquestes idees semblen “terrorisme cultural”, però creia que havia de ser realista.

4.2.- L'enquesta: desenvolupament i conclusions.

L'enquesta es va passar als alumnes de diferents grups de 4t d'ESO, 1r i 2n de batxillerat a l'IES “Gabriel Ferrater”, de Reus. Per poder fer una valoració immediata

⁶ Prats, Joaquim (Dir) (2006) “Estudi Sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya”, *Informes d'Avaluació*, 11, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

del buidat de dades, vaig decidir passar-la només a un grup de cada nivell, amb l'excepció de 1r de batxillerat, amb dos grups diferents, un de batxillerat d'Humanitats i l'altre de batxillerat de les Arts, combinats amb un grup de batxillerat de Ciències de segon, per tal d'abastar tot el ventall possible de modalitats i de tipologies d'alumnes. El grup de 4t és un grup d'alumnes que, en principi, en la seva majoria, volen seguir amb els seu estudis a batxillerat, fet que s'haurà de tenir en compte perquè evidentment no ofereix els mateixos resultats que en un grup d'un altre tipus. Tot i això, els grups de 4t d'ESO inclouen sempre alumnes interessats a seguir estudiant i d'altres que no ho volen fer: els seu interessos culturals i d'oci, per tant, són diversos.

El model d'enquesta és el que segueix:

Aquesta enquesta inicial és part d'un projecte d'investigació sobre cinema i altres llenguatges artístics a l'ensenyament secundari (segon cicle) i al batxillerat, desenvolupat durant el curs 2008-2009, per la professora Beatriz Comella, de l'IES "Gabriel Ferrater", de Reus.

Et demanem que responguis amb sinceritat. ***Només es pot posar una creu en un dels ítems que apareguin a cada pregunta. A la pregunta 1, obviament, només has de contestar l'apartat A o l'apartat B, o l'apartat C:*** És preferible que, si no saps què contestar a alguna pregunta, la deixis en blanc. Les respostes es buidaran i seran sempre totalment anònimes. Gràcies per la teva col·laboració.

1.- Curs:

A:

4t ESO A () 4t ESO B () 4 t ESO C () 4t ESO D ()

B:

1r Batx Ciències () 1r Batx Humanitats i Ciències Socials () 1r Batx de les Arts ()

C:

2n Batx Ciències () 2n Batx Humanitats i Ciències Socials () 2n Batx de les Arts
()

2.- Edat:

15 () 16 () 17 () 18 () 19 () 20 ()

3- Sexe:

Home () Dona ()

4.- T'agrada llegir (llibres, còmics, etc) , a part del que et demanen obligatòriament a l'institut?

Gens () Poc () Bastant () Molt ()

5.- Quants llibres (o còmics o revistes) sencers llegeixes cada mes , més o menys?

Cap () 1 o 2 () 3 o 4 () 5 o 6 () Més de 6 ()

6.- T'agrada el cinema?

Gens () Una mica () Bastant () Molt ()

7.- Quantes pel·lícules “no comercials” (és a dir, que no es passen habitualment als cinemes i no provenen de les grans indústries de producció de pel·lícules, com Hollywood, etc) has vist durant aquest any?

Cap () Una o dues () Tres o quatre () Cinc o sis () Set o més ()

8.- Quantes pel·lícules en versió original (no a classe d'idiomes) has vist l'últim any, excloent-hi les catalanes i castelles?

Cap () Una o dues () Tres o quatre () Cinc o sis ()

9.- Assenyala quines d'aquestes pel·lícules clàssiques has vist :

Pel·lícules americanes:

Fritz Lang, *Metrópolis* () Billy Wilder . *Con faldas y a lo loco.* ()

Charles Chaplin. *Tiempos modernos* () Ridley Scott. *Blade Runner* ()

Orson Welles. *Ciudadano Kane* () Francis F. Coppola. *El padrino* ()

John Ford. *El hombre tranquilo* () Martin Scorsese. *Taxi driver* ()

Alfred Hitchcock *Psicosis.* () Brian Synger *Sospechosos habituales.* ()

Total: ()

Pel·lícules europees:

Sergei Eisenstein. *El acorazado Potemkin* () M. Antonioni. *Blow-Up* ()

Ingmar Bergman. *El séptimo sello* () Luchino Visconti. *Muerte en Venecia* ()

Jean-Luc Godard *A bout de souffle (A quemarropa)* () Luis Buñuel. *Un perro andaluz* ()

François Truffaut. *Los cuatrocientos golpes* () Wim Wenders. *El cielo sobre Berlin.* ()

Víctor Erice. *El espíritu de la colmena* () Pedro Almodóvar. *La ley del deseo.* ()

Total ()

Pel·lícules d'altres continents:

Akira Kurosawa. *Rashomon* () Yasujiro Ozu. *Ohaio* ()

Satjayit Ray. *Trilogía de Apu* () Abbas Kiarostami. *Close-Up* ()

A. González-Iñárritu . *Amores perros* () Adolfo Aristarain. *Un lugar en el mundo* ()

Marcelo Pyñeiro. *Caballos salvajes* () Fernando Meirelles. *Ciudad de Dios* ()

Zhan Yimou. *La linterna roja* () Hayao Miyasaki. *La princesa Mononoke* ()

Total ()

Les preguntes 1, 2 i 3 són de caràcter general i serveixen per a tenir dades objectives sobre els alumnes, tot incloent-hi una petita introducció per tal que els nois i les noies tinguin coneixement de la investigació que s'està portant a terme.

La pregunta 4 és de caire qualitatiu i es refereix a l'interès per la lectura. La pregunta 6, "*T'agrada el cinema?*", és també qualitativa, i, com a l'altra, també es demana que graduïn el seu gust pel cinema, sense especificar quin tipus de cinema, en una gradació que va de "gens" a "molt": amb aquest procediment es pretén igualar tots dos interessos amb el mateix índex de valoració.

La pregunta 7 és paral·lela, com ho eren la 4 i la 6, a la 5: es tracta de quantificar el número de llibres que llegeixen i de pel·lícules que miren. En canvi, hi ha una diferència: mentre a la 5 es tracta de valorar la quantitat d'articles de lectura que consumeixen, sense saber de quin tipus de llibres/còmics/revistes...es tracta; en la 7 es parla de "*cinema no comercial*", tot aclarint que aquest concepte es refereix a "pel·lícules que no es passen habitualment als cinemes i no provenen de les grans empreses americanes de producció (com ara Hollywood)", que són sens dubte les de més fàcil accés a les sales comercials. Amb aquesta pregunta es dona per fet que els nous mitjans d'accés al cinema que utilitzen més els joves no són precisament les sales comercials, o, almenys, no són els únics, ja que la xarxa i els videoclubs ho són amb molta més freqüència; de fet, als cineclubs sí que es troben habitualment pel·lícules més aviat "comercials", però a la xarxa s'hi pot trobar avui dia tot, i els nois i les noies d'aquesta edat coneixen perfectament els programes que donen l'accés a tot. Una possibilitat diferent seria considerar si realment saben què busquen quan naveguen per Internet: aquest aspecte seria, però, un altre tema de recerca força interessant i necessari. En definitiva, es vol saber quantes pel·lícules no comercials veuen.

La pregunta 8 respon al mateix tarannà de l'anterior: *quantas pel·lícules en versió original*. Si es considera que moltes pel·lícules que els nois i les noies miren, són “baixades” d'Internet, no és gens estrany que aquestes no estiguin doblades, fet que afavoreix el seu visionat en versió original, opció desitjable per respecte a l'original i per incentivar el coneixement de llengües estrangeres.

La pregunta 9 és la més subjeativa de totes. S'ha fet una tria de *deu pel·lícules de cadascú dels tres blocs temàtics següents: cinema clàssic americà, cinema europeu (incloent-hi l'espanyol) i cinema de països i cultures llunyans*, com ara Llatinoamèrica, Japó, Índia, Iran o Xina, tots ells països amb una gran tradició cinematogràfica però segurament desconeguts per als nois i noies d'aquestes edats. Aquí s'ha inclòs també una pel·lícula d'*anime*, en la creença que potser és més proper a la cultura visual dels joves. La tria de films s'ha fet intentant trobar-ne de diferents èpoques i gèneres, però sempre pel·lícules suficientment comercialitzades, de fàcil accés, per tant. Es demana que assenyalin quines de totes aquestes pel·lícules han vist i que després indiquin el total en cada bloc diferent. Sovint es produeix el fet que no recorden els títols d'algunes, o que creuen haver-les vist però no n'estan segurs. Per evitar aquests problemes, jo era present quan omplien l'enquesta i, si algú m'ho demanava, feia aclariments sobre les pel·lícules concretes, donant dades de l'argument. Les respostes obtingudes a aquesta pregunta, una mica aleatòria, em serveixen per a conèixer, fins a cert punt, el grau de “cultura cinematogràfica” dels nois i les noies. Evidentment, serà una cultura visual, d'imatges, no de coneixement profund de les pel·lícules, dels directors i les cinematografies.

Del buidat fet sobre els resultats de les enquestes, s'extreuen algunes dades interessants i força rellevants. Donaré algunes d'aquestes, com a mostra, ja que em permeten arribar a algunes conclusions. Cal tenir molt present, però, com s'ha dit abans, que les dades obtingudes eren només un pas previ, una base fiable sobre la què treballar, per a una recerca de tipus qualitatiu (recerca-acció, fonamentalment) en què es volia aplicar un nou sistema de treball amb els alumnes, basat en la transversalitat dels coneixements lingüístics i comunicatius, en combinació amb els artístics: un aprenentatge, per tant, que es basa en l'ensenyament per competències i totalment transversal. I tot això prenent com a eina de treball el cinema, el llenguatge del cinema, que ofereix la

possibilitat de tractar el llenguatge de les imatges juntament amb el verbal, incloent-hi en tots dos tant els aspectes visuals com sonors, i sempre de forma creativa.

Les dades que es volien obtenir es referien sobretot a dos aspectes essencials:

1.- Relació, si existeix, entre l'interès i l'hàbit de lectura i l'interès i l'hàbit cinematogràfics.

2.- Grau de coneixement d'un cert tipus de cinema no comercial: clàssics americans, europeus i d'altres continents.

Crec que és més operatiu presentar les dades per cursos, per, després, intentar fer inferències entre els tres nivells i, arribar, així, a poder generalitzar una mica més. S'ha cregut oportú considerar per separat quart d'ESO i batxillerat, tal com s'explicarà.

- Quart :

Pel que fa a quart d'ESO, convé recordar, tanmateix, que les dades corresponen a un únic grup, dels quatre que té l'institut, de dinou alumnes (alguns no eren el dia que es va passar l'enquesta o no la van tornar) i, per tant, representen aproximadament un 25 % del total d'alumnes d'aquest nivell.

En quant a l'interès per la lectura i pel cinema, sembla que, en general, és més gran l'interès pel cinema: els agrada més. Tot i això, sí que és cert que els alumnes que tenen hàbit d'estudi també senten interès pel cinema. Les dades es representen amb els esquemes següents:

Gust lectura	Nombre	Percentatge
Gens	2	10,53%
Poc	4	21,05%
Bastant	7	36,84%
Molt	6	31,58%

Gust cinema	Nombre	Percentatge
Gens	0	0%
Poc	0	0%
Bastant	10	52,63%
Molt	9	47,37%
	19	

Cap dels alumnes ha respost que no li agrada gens ni poc el cinema, i, en canvi, dos alumnes han dit que llegir no els agrada gens i quatre que els agrada poc. El nombre més gran d'alumnes correspon a "bastant", tant pel que fa al gust per llegir com pel cinema i les xifres d'alumnes als què els agrada "molt" són en tots dos casos molt properes al "bastant". De fet, podríem dir que hi ha una *àmplia majoria d'alumnes (13, de 19) que manifesten un grau elevat d'interès per la lectura mentre que és la totalitat (19) dels alumnes els que manifesten el mateix grau d'interès pel cinema.*

Pel que fa a quantitat d'articles de lectura i de pel·lícules no comercials o en versió original, les dades són força diferents:

Quantitat de llibres/mes	Nombre	Percentatge
Cap	1	5,2%
1 o 2	8	42,11%
3 o 4	7	36,84%
5 o 6	3	15,79%
7 o més	0	0%
	19	

Quant. Pel·líc. no com/any	Nombre	Percentatge
Cap	1	5,26%
1 o 2	5	26,32%
3 o 4	5	26,32%
5 o 6	3	15,79%
7 o més	5	26,32%
	19	

V O	Nombre	Percentatge
Cap	8	42,11%
1 o 2	5	26,32%
3 o 4	2	10,53%
5 o 6	4	21,05%
	19	

Les dades són més semblants pel que fa a articles de lectura en un mes i pel·lícules no comercials, vistes en un any: 15 alumnes diuen haver llegit entre un i quatre articles de lectura en un mes, mentre que 18 diuen haver vist entre una i set o més pel·lícules no comercials l'últim any. *En canvi, un alt percentatge (42%) declara no haver vist cap pel·lícula en versió original en tot l'any. Aquesta última dada confirma que encara que els mitjans de què disposen la majoria els permetrien accedir més fàcilment a aquestes, no en fan ús. Això vol dir, molt grosso modo, que el grau de coneixement de llengües estrangeres és força baix, per la qual cosa, veure les pel·lícules amb subtítols representa un esforç que no volen assolir al seu temps d'oci. Potser també hi contribueix el fet que la televisió i els cinemes emiteixen cinema gairebé sempre doblat i això ha creat en els joves catalans – i espanyols - un costum arrelat, molt diferent del que teníem els que, en generacions anteriors, freqüentàvem els cine-clubs.*

D'altra banda, *el coneixement sobre cinema no comercial és molt pobre*. El que més sobta és que, tot i la pobresa dels seus coneixements, *el cinema europeu (en el què s'han inclòs dues pel·lícules espanyoles, per exemple) és totalment desconegut, més encara que el cinema americà i, fins i tot, igual que el cinema asiàtic i llatinoamericà*, que, provinents de cultures llunyanes i amb menor distribució, podrien semblar més desconegudes. Aquests percentatges es poden comprovar a les taules següents:

Pel·lícules americanes	Nombre	Percentatge
Cap	10	52,63%
1 o 2	4	21,05%
3 o 4	3	15,79%
5 o 6	1	5,26%
7 o més	0	0%
	19	

Pel·lícules europees	Nombre	Percentatge
Cap	14	73,68%
1 o 2	5	26,32%
3 o 4	0	0%
5 o 6	0	0%
7 o més	0	0%
	19	

Pel·lícules altr.continents	Nombre	Percentatge
Cap	14	73,68%
1 o 2	5	26,32%
3 o 4	0	0%

5 o 6	0	0%
7 o més	0	0%
	19	

La conclusió evident és que els alumnes de quart d'ESO tenen una cultura cinematogràfica molt pobre i que, dins d'aquest desconeixement general, és menor en el cas del cinema clàssic americà que en el dels cinemes europeus i d'altres continents.

- Primer i segon de batxillerat:

Els tres grups (dos de primer: un del batxillerat d'humanitats i ciències socials i l'altre d'Arts, i un de segon de Ciències) es consideren plegats, atès que entre tots ells representen, d'un costat, totes les opcions de modalitat de batxillerat i, d'altra (amb tres grups dels dotze que són en total) un percentatge també del 25% , igual que en el cas de quart.

A més, és molt important recordar que l'opció de cursar batxillerat és voluntària i, per tant, almenys en teoria, els alumnes han de tenir un cert interès per la cultura, segurament molt més gran que el que podrien tenir els alumnes que no volen seguir amb estudis superiors. Tot i això, aquesta afirmació és molt arriscada: sabem que hi ha alumnes amb molt interès pel cinema, segurament més que per la lectura, que abandonen els estudis en aquesta edat i potser en el futur els reprendran.

Els nois i les noies que fan batxillerat ja són adolescents i molts estan ja assolint un grau de maduresa important. És ara quan començaran a definir els seus interessos i aficions, per la qual cosa, les dades són lleugerament diferents de les que teníem de quart, quan els nois i les noies encara són infantils i immadurs.

Una primera dada interessant és que, encara que continua trobant-se més interès pel cinema que per la lectura, els percentatges s'aproximen més, dada que es pot contrastar amb la que donaven alguns estudis fets anteriorment (*veure capítol anterior) i que afirmaven que els nois i les noies llegeixen més com més grans són.

Tal com es veu en aquestes taules de dades, *els alumnes a qui més agrada llegir un 62,5% declara que li agrada “bastant” llegir) són els que fan un batxillerat de les Arts, una dada que contrasta amb els que cursen el batxillerat humanístic (només un 45%, mentre que un alt 40% diu que li agrada “poc”) . S’ha de recordar que molts alumnes que cursen un batxillerat d’humanitats i ciències socials tenen interès a estudiar carreres com ara ciències empresarials o econòmiques, que no s’associen necessàriament amb l’interès per la literatura, matèria que, de fet, molts no fan. Els alumnes que estudien un batxillerat científic (i de segon) declaren no tenir gaire interès per la lectura: prop del 50% diu que li agrada “poc” llegir, tot i que *també existeix un bon percentatge (un 33%) de nois i noies a qui agrada “molt” llegir, més alt que el que es dona als altres batxillerats, potser perquè és habitual als últims anys que els bons alumnes estiguin estudiant un batxillerat científic.* Una excel·lent alumna d’aquest grup –que jo conec-, per exemple, té intenció d’estudiar periodisme, tot i que treu excel·lents resultats a matèries científiques. Aquestes dades d’interès per la lectura són una mica superiors a les que es donaven a 4t d’ESO., el mateix que passa amb la quantitat d’obres llegides en un mes: si a 4t un 79% deia que llegia entre un i quatre peces, al batxillerat humanístic arriba al 85%, al de les arts al 80% i al científic només a un 60%, encara que prop d’un 15% d’aquests diu que llegeix 5 o 6 articles en un mes, dada que es relaciona clarament amb la d’aquells que manifesten que llegir els agrada “molt”. Potser aquests últims, *com que a segon de batxillerat els nois i les noies tenen molta més feina que als altres cursos (treball de recerca, selectivitat) i, per tant, menys temps d’oci, no poden llegir tot el que voldrien i la xifra de bons lectors és més baixa que la d’aquells que afirmen que els agrada “molt” llegir.**

1r batxillerat d’humanitats

Gust lectura	Nombre	Percentatge
gens	0	0%
poc	8	40%
bastant	9	45%
molt	3	15%
	20	

1r batxillerat de les Arts

Gust lectura	Nombre	Percentatge
Gens	2	8,33%
Poc	3	12,5%
Bastant	15	62,5%
Molt	4	16,67%
	24	

2n batxillerat científic

Gust lectura	Nombre	Percentatge
Gens	0	0%
Poc	13	48,15%
Bastant	5	18,52%
Molt	9	33,33%
	27	

Els interessos pel cinema són semblants que a l'ESO:

1r batxillerat d'humanitats

Gust cinema	Nombre	Percentatge
Gens	0	0%
Una mica	2	10%
bastant	11	55%
Molt	7	35%
	20	

1r batxillerat de les Arts

Gust cinema	Nombre	Percentatge
Gens	0	0%
Poc	1	4,17%
Bastant	11	45,83%

Molt	12	50%
	24	

2n batxillerat de ciències

Gust cinema:	Nombre	Percentatge
Gens	0	0%
Una mica	4	14,81%
Bastant	15	55,56%
Molt	8	29,63%
	27	

Cap alumne demostra un nul interès pel cinema a batxillerat, tal com passava a l'ESO, i els percentatges dels qui afirmen que els agrada bastant o molt són també molt elevats (entre el 85% i el 90% entre tots dos), a tots els batxillerats; i aquí no s'aprecien diferències destacables entre modalitats.

En quant al consum d'aquests productes culturals, les taules mostren que, en correspondència amb el que afirmen sobre interessos, els més lectors són els alumnes de batxillerat de les Arts, tot i que amb xifres molt properes a les que donen els que fan batxillerat d'humanitats, probablement perquè aquests han de llegir molt per obligació. *Els alumnes i les alumnes de batxillerat científic reconeixen llegir força menys, ja que, fins i tot, gairebé un 26% afirma no haver llegit res en tot el mes anterior.*

1r batxillerat d'humanitats:

Quant. Llibres	Nombre	Percentatge
Cap	2	10%
1 o 2	10	50%

3 o 4	7	35%
5 o 6	1	5%
Més de 6	0	0%
	20	

1r batxillerat de les Arts

Quat.lect mes	Nombre	Percentatge
Cap	1	4,17%
1 o 2	12	50%
3 o 4	7	29,17%
5 o 6	2	8,33%
Més de 6	2	8,33%
	24	

2n batxillerat de ciències

Quant.llibres	Nombre	Percentatge
Cap	7	25,93%
1 o 2	13	48,15%
3 o 4	3	11,11%
5 o 6	4	14,81%
més de 6	0	0%
	27	

En quant a la quantitat de pel·lícules no comercials vistes l'últim any i en versió original, les dades són les següents:

1r batxillerat humanístico-social

Pel.no com	Nombre	Percentatge
Cap	1	5%
1 o 2	13	65%
3 o 4	6	30%
5 o 6	0	0%
7 o més	0	0%
	20	

V O	Nombre	Percentatge
Cap	5	25%
1 o 2	10	50%
3 o 4	4	20%
5 o 6	0	0%
	20	

1r batxillerat de les arts

Quant.pel no co	Nombre	Percentatge
Cap	1	4,17%
1 o 2	7	29,17%
3 o 4	7	29,17%
5 o 6	3	12,5%
7 o més	6	25%
	24	

V O	Nombre	Percentatge
Cap	3	12,5%
1 o 2	6	25%
3 o 4	8	33,33%
5 o 6	7	29,17%

24

2n batxillerat de ciències

Quant. Pel.nc	Nombre	Percentatge
Cap	5	18,52%
Una o dues	9	33,33%
3 o 4	4	14,81%
5 o 6	0	0%
7 o més	9	33,33%
	27	

Quant. V O	Nombre	Percentatge
Cap	12	44,44%
1 o 2	9	33,33%
3 o 4	3	11,11%
5 o 6	3	11,11%
	27	

Si a 4t d'ESO, més d'un 50% del total d'alumnes veien entre una i quatre pel·lícules no comercials a l'any i més d'un 40% no veien mai cap en versió original, al batxillerat els resultats són diferents: els que més cinema no comercial i en versió original veuen són els alumnes de batxillerat de les arts, i els que menys, els de ciències. Entre aquests últims, trobem un 44,44% d'alumnes que no veuen mai cinema en versió original, xifra molt semblant a la que es dona a 4t d'ESO, però llunyana de les dels altres batxillerats. Una altra xifra interessant és la dels que veuen més de set pel·lícules no comercials a l'any: al batxillerat de ciències són un 33,33% del total d'alumnes, a l'humanístic, cap, i a l'artístic un 25%, dades que es podrien relacionar, com s'ha fet anteriorment amb les dels que llegeixen més de sis llibres al mes, amb el rendiment acadèmic dels alumnes de ciències, notablement superior en aquest curs que el dels alumnes de batxillerat humanístico-social.

Seria necessari, doncs, fer un estudi seriós de la relació entre rendiment acadèmic i interessos per la lectura i el cinema no comercial.

En quant als coneixements o cultura cinematogràfica, les dades són:

1r batxillerat d'humanitats i ciències socials:

Cine americà	Nombre	Percentatge
Cap	5	25%
1 o 2	12	60%
3 o 4	3	15%
5 o 6	0	0%
7 o més	0	0%
	20	

Cine europeu	Nombre	Percentatge
Cap	18	90%
1 o 2	2	10%
3 o 4	0	0%
5 o 6	0	0%
7 o més	0	0%
	20	

Cine d'altres	Nombre	Percentatge
Cap	17	85%
1 o 2	3	15%
3 o 4	0	0%
5 o 6	0	0%
7 o més	0	0%
	20	

1r batxillerat de les arts

Clàssics ame.	Nombre	Percentatge
Cap	3	12,5%
1 o 2	6	25%
3 o 4	7	29,17%
5 o 6	6	25%
7 o més	1	4,17%
	24	

Cine europeu	Nombre	Percentatge
Cap	14	58,33%
1 o 2	8	33,33%
3 o 4	1	4,17%
5 o 6	0	0%
7 o més	1	4,17%
	24	

Cined'altr.cont	Nombre	Percentatge
Cap	10	41,67%
1 o 2	13	54,17%
3 o 4	0	0%
5 o 6	0	0%&
7 o més	1	4,17%
	24	

2n batxillerat de ciències

Clàs. Americ	Nombre	Percentatge
Cap	4	14,81%

1 o 2	14	51,85%
3 o 4	7	25,93%
5 o 6	2	7,41%
7 o més	0	0%
	27	
Cine europeu		
	Nombre	Percentatge
Cap	21	77,78%
1 o 2	5	18,52%
3 o 4	1	3,7%
5 o 6	0	0%
7 o més	0	0%
	27	

Cine d'altres		
	Nombre	Percentatge
Cap	19	70,37%
1 o 2	8	29,63%
3 o 4	0	0%
5 o 6	0	0%
7 o més	0	0%
	27	

Els alumnes que estudien ciències no són els que menys cultura cinematogràfica tenen, sobretot en referència al cinema europeu: gairebé el 78% manifesta no conèixer cap de les pel·lícules europees proposades, xifra propera a la que donaven els alumnes de 4t d'ESO (un 75%). Són els alumnes que estudien batxillerat d'humanitats els més que semblen tenir més mancances en aquesta àrea, amb un 90% d'alumnes que no ha vist cap pel·lícula europea de les proposades, molts més que els de 4t. Els alumnes de batxillerat de les arts són els que més cultura visual cinematogràfica semblen tenir: els que no han vist cap pel·lícula europea són el 58%, mentre que prop del 30% han vist tres o quatre clàssics americans i un 25% cinc o sis.

Val a dir que aquestes dades corresponen a alumnes que comencen un batxillerat humanístic i que, com es veurà a l'anàlisi del treball de recerca-acció desenvolupat amb ells, es tracta d'un grup amb una important manca d'interès i amb força alumnes repetidors.

És a dir, encara que sigui només una sospita, *les dades semblen confirmar que l'interès pels estudis i el rendiment acadèmic van estretament lligats a l'interès per la lectura i el cinema no comercial*. Per això, el grup de segon de batxillerat de ciències, presenta un bon percentatge d'alumnes que tenen un bon hàbit de lectura i un elevat interès pel cinema no comercial, segurament els mateixos (un 30% del total del grup, més o menys) que treuen bons resultats acadèmics. De fet, va ser en aquest grup on tres o quatre alumnes van prendre nota de les pel·lícules que desconeixien per poder-les trobar pel seu compte, igual que va passar amb un alumne de batxillerat de les arts, però no va succeir això amb cap dels alumnes del batxillerat d'humanitats.

En tot cas, és important recalcar que els alumnes adolescents, en general, tot i tenir interès pel cinema, no tenen gaires coneixements sobre Història del cinema. Això fa que, quan baixen pel·lícules d'Internet, o les treuen del videoclub, no solen demanar clàssics, encara que, després, si els veuen, els poden agradar. És un problema de manca de cultura cinematogràfica evident.

5.- Cinema i educació: estat de la qüestió:

El cinema s'ha fet servir de molt diverses formes a les escoles i fora d'elles com a instrument educatiu. Potser la primera gran distinció que hauríem de fer seria la que s'estableix entre el seu ús *com a eina per a aprendre o reflexionar (sobre el tema que sigui) o bé com a eina de creació i expressió personal*. Veure o fer cinema seria, doncs, la primera distinció. Veure cinema vol dir que les pel·lícules, generalment, s'utilitzen com a excusa per a reflexionar – de forma amena – sobre diferents qüestions amb la finalitat de contribuir a la seva educació, bé com a recurs complementari d'alguna matèria curricular, bé com a material bàsic per a temes d'ètica, valors cívics, tutoria, etc. I fer cinema vol dir, habitualment, fer curtmetratges dins d'un taller o crèdit variable. Inclús, una tercera via: veure i crear, proposta que desenvolupa el Projecte “Cinema en curs”, com es veurà després.

1.- Cinema com a forma de creació:

És potser el vessant menys freqüent, ja que és molt més costós i difícil de posar a la pràctica. El que sí és un fet és que a molts centres d'Espanya es fan pel·lícules, normalment curtmetratges, poques vegades de més de cinc minuts. La dificultat d'organitzar el rodatge i, encara més, el muntatge, és un entrebanc important que fa que qui s'anima a fer cinema amb els alumnes, no pugui fer creacions més llargues.

A Catalunya, aquest treball pràctic (fer un curtmetratge) es fa amb els alumnes a alguns crèdits variables d'ESO, en el cas que un o més professors s'animin – no sol ser una iniciativa pròpiament de centre – a engegar-la. Al batxillerat, a més, els treballs de recerca que han de fer els alumnes és una opció que dona peu a treballs d'aquest tipus. La meua experiència com a tutora d'aquests treballs (he tutoritzat un bon grapat d'ells) és només una de les moltes que s'en fan a la resta de la comunitat. Alguns d'aquests treballs es presenten a la *Mostra de Video Escolar* que el mateix Departament d'Educació organitza des de fa molts anys. La iniciativa, amb tot un seguit de premis, ha contribuït a impulsar la creació des de les escoles.

Altres associacions, com *Drac Màgic*, col·lectiu que no només realitza moltes activitats sobre cinema per a escoles – alumnes i professors - , sinò que, a més, té ja molts títols publicats orientats sobretot a estudis i treballs de gènere – tot el que té a veure amb cinema i dones és el camp de treball preferent d'aquesta associació - a partir del cinema, impulsen també la creació cinematogràfica entre els joves. De fet, el Projecte *El Video del Minut* és una proposta que des de l'any 1997, han engegat a Catalunya sota la plataforma *Trama*, que agrupa la creació de dones a diverses ciutats de l'estat, i que, en el cas de casa nostra, Drac Màgic ha volgut orientar-la també a la creació feta per joves.

D'altra banda, alguns festivals de cinema, com *Cinema Jove*, de València, o altres que es fan arreu de l'estat: per exemple, *Memorimage*, de Reus, o diversos festivals de curtmetratges, ofereixen una secció oberta a la creació d'escoles o al cinema jove. Això dóna encara més impuls a la creació des de les escoles.

En molts dels casos esmentats, la creació es fa sovint des del desconeixement més absolut de les tècniques i llenguatge del cinema, fet que dificulta encara més el que ja és una veritable aventura: fer cinema.

Alguns dels que s'han animat a fer cinema, a més de a veure'l, han estat els integrants del *Grupo Comunicar*, de Huelva, els quals, a més d'editar una revista (*Comunicar*) porten anys treballant en el camp de l'audiovisual i l'ensenyament, amb una llarga llista de títols, alguns dels quals es ressenyen a la bibliografia. Un dels seus professors i especialistes emblemàtics és E. Martínez-Salanova Sánchez, autor d'uns manuals pràctics i engrescadors que animen els nois i les noies a fer cinema.

2.- El cinema com a eina pedagògica per a aprendre continguts diversos:

La majoria d'iniciatives al voltant del cinema tenen a veure amb aquests tres eixos fonamentals:

- **L'educació en valors i/o hàbits i ètica:** educació **no sexista** (interès prioritari de l'equip de Drac Màgic, per exemple), **educació per a la salut** (com fan des del Gobierno de Aragón, com es veurà a continuació) , **educació en la sostenibilitat, ecologia i igualtat entre els homes i dones**

del món (com fa la iniciativa d'alguna oenagé, de la què després es parlarà també) , **educació per a la no violència** (com el projecte del Gobierno de Aragón o d'oenagés) , etc.


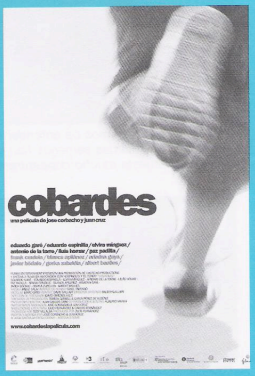


Alba Ambròs i Ramon Breu insisteixen en què, “Des dels seus orígens, (...) el cinema ha estat un element transmissor de conceptes, valors i pautes de conducta. Té una innegable influència en els valors de la societat perquè s’ha convertit en el seu altaveu, també de contravalors, de creences i de comportaments de masses que es troben poc habituades a crear el pensament crític.” (A. Ambròs, R. Breu, 2007: 26). El fet que, tal com ells manifesten, el cinema sigui també portaveu de “contravalors” el fa especialment important pel que té de possible “influència negativa” entre els nens i joves. Aquest és el perill que molts han volgut veure i que ha propiciat algunes iniciatives adreçades a informar i orientar pares i mestres – educadors - sobre moltes pel·lícules. Ara bé, molts estan ja ara recordant que tant o més “perillosa” és la xarxa, sobre la què actuar és molt més difícil. En tot cas, moltes iniciatives i activitats tenen precisament la funció de conèixer bé el cinema per tal de poder-lo fer servir a les aules sense por i són més fiables que quan un professor, sense cap preparació prèvia ni reflexió, posa una pel·lícula a classe de tutoria o d’altres matèries, fins i tot de vegades sense haver-la vist abans.

Així, alguns governs autonòmics han promogut diverses iniciatives amb el cinema com a eina de treball. Com les que des del Gobierno de Aragón s’han portat a terme al llarg dels últims anys: *Cine y Salud*, amb llibres i publicacions que tracten el cinema i l’escola des de punts de vista i propostes didàctiques molt diferents. O el *Taller de Cine*, en què la idea desenvolupada és l’educació en valors a través del cinema.

En la mateixa línia, l’organització *Irudi Biziak*⁷, amb seu a Bilbao, té un programa adreçat sobretot a l’ESO, en què es pretén també fer arribar continguts de tipus ètic i cívic, com l’educació per a la salut, mitjançant el visionat de pel·lícules sobre aquests temes, juntament amb un treball, a classe, amb els alumnes. Els materials per a alumnes i professors són preparats per ells. El programa abasta vàries comunitats: País Basc, Cantàbria i Astúries, i està centrat sobretot en quart d’ESO. Les pel·lícules escollides

⁷ (<http://www.irudibiziak.com>)

són sempre films força recents i més aviat comercials, tot i que normalment de certa qualitat. Alguns dels títols dels últims anys són *Cobardes* (J. Corbacho i Juan cruz, 2008), *En busca de la felicidad* (Gabriele Muccino, 2006) o *Crash* (Paul Haggis, 2004): els alumnes van a la sala de cinema comercial, on els monitors els expliquen algunes dades sobre la pel·lícula i els hi donen uns quadernets de treball – molt ben editats – perquè puguin després fer la feina a classe amb els seus tutors o professors, que també reben els seus propis quaderns. Aquest tipus de proposta és el que sovint es repeteix a totes les iniciatives i projectes educatius amb cinema arreu de l'estat

	<h1>04</h1> <p>ALUMNADO</p>
<h1>cobardes</h1> <p>José Corbacho y Juan Cruz, España, 2008</p> <p>ESPO / 4.º ESO</p>	
 <p>educación para la salud  prevención de drogodependencias</p> <p>La idea y el desarrollo de este Programa son propiedad de Irudi BiziaK</p> <p>IRUDI BIZIAK</p> <p>UNIDAD DIDÁCTICA DE "COBARDES" Textos: José Angel Infante Edita: IRUDI BIZIAK Baileán, 1 - 3.º, Dpto. 1 48003 Bilbao Tfno.: 944.186.677 Fax: 944.168.839 www.irudibiziak.com</p> <p>2008 • 2009</p>	<p>FICHA DE LA PELÍCULA Dirección y guión: José Corbacho y Juan Cruz Nacionalidad: España, 2008 Producción: Julio Fernández y Tedy Villalba Música: Pablo Sala Fotografía: David Omedes Montaje: David Gallart Dirección artística: Balter Gallart Vestuario: María Engo Duración: 89 min.</p> <p>Interpretación: Lluís Homar (Guillermo) Elvira Mínguez (Merche) Paz Padilla (Magda) Antonio de la Torre (Joaquín) Javier Bódalo (Chape) Eduardo Espinilla (Guille) Eduardo Garé (Gaby) Ariadna Gaya (Carla)</p> <p>Estreno en España: 25 Abril 2008</p>

Model de portada d'un dels quaderns de treball

L'oenagè SODEPAZ (*Solidaridad para el Desarrollo y la Paz*), per exemple, és una de les que han decidit preparar materials ⁸ i proposar tallers en què el cinema, entre d'altres materials pedagògics, esdevé una eina útil per parlar amb els nois i noies de primària i secundària sobre els gran problemes de desenvolupament igualitari i sostenible del món en què vivim. L'interès d'aquest material, al meu entendre, és que proposa pel·lícules de ficció i documentals, força recents i properes als nois i noies.

Una proposta més innovadora i de gran abast és la que es fa des de fa uns anys – des de 2003 - a Canàries, encapçalada per Josep Vilageliu, i que rep el nom d'“Educar la Mirada”- ⁹. Es tracta de sessions de cine-fòrum amb alumnes de secundària de totes les illes – fet que comporta una infraestructura i inversió importants per part dels governs insulars - : les pel·lícules es projecten en centres cívics i culturals, on els alumnes, després de la sessió, intervenen i parlen del que han vist. El que és realment innovador, però, és el tipus de films, escollits amb uns criteris oberts i molt interessants:

- pel·lícules de cinematografies poc conegudes.
- amb temes actuals relacionats amb assumptes que generen controvèrsia.
- amb continguts acords al currículum,
- amb una posada en escena suggerent.
- en versió original amb subtítols.
- a l'abast en distribució comercial.

Amb aquests pressupostos, els films que s'han vist han estat, per exemple, *La pizarra* (2000) , de la directora iraniana Samira Makhmalbaf, *En tierra de nadie* (2001), del bosni Danis Tanovic, *Las mujeres de verdad tienen curvas* (2002) de la colombiana Patricia Cardoso, o *Te doy mis ojos* (2003) , de l'espanyola Icíar Bollain. Es veu, per tant, un clar interès pel cinema fet per dones, de països llunyans i de cultures distants, amb la intenció que el mateix títol fa explícit: educar la mirada, combinat amb l'ús del cinema com a font de reflexió i com a finestra oberta al món.

⁸ Calderón Gómez , Lucía et al. (2007) *Cine con objetivos. Materiales Didácticos sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Madrid: Ed. Popular.

⁹ (<http://www.centrodelprofesorado.com/~asesores/cineforum/PORTAL%20EDUCAR.htm>)

- Educació transversal: el cinema com a **“Il·lustració d’èpoques o moviments històrics, literaris o artístics”** o el cinema com a **“il·lustració biogràfica sobre un artista o personatge històric”**.

En aquest sentit, el film és només una “posada en imatges” atractiva i suggeridora d’una època de la història o de la vida d’un personatge, que fa més amena i engrescadora la classe i que, a més, i de retruc, molts professors fan servir per tenir els alumns atents i tranquils durant un parell o tres d’hores. Si aquest visionat es queda simplement en un visionat o no va més enllà es pot considerar poc pedagògic i inclús com un recurs fàcil en uns temps en què mantenir l’ordre i el silenci a classe, situació que molts professors troben a faltar, és una tasca esgotadora. Tot i aquesta consideració prèvia, s’ha de dir que el cinema és, pot ser, molt útil i adient per a aprendre coses que les imatges – i que els textos no tenen – poden oferir. Així, és evident que, en estudiar un moviment artístic es fa necessari posar imatges, per la qual cosa, una pel·lícula és un instrument idoni. Ara bé, convé triar bé les pel·lícules: és interessant que, a més, el que els nois i noies veuen, tingui qualitat. En aquest sentit, també hi ha hagut propostes molt treballades i ben nodrides de documentació complementària que serveixen per a aquesta finalitat d’“il·lustrar” la història o l’art.

En aquesta línia porta molts anys treballant la professora i investigadora Alicia Salvador Marañón¹⁰, que ha abordat l’estudi de la història (en àmbits d’ensenyament superior: segon cicle d’ESO, batxillerat i primers anys universitaris) a partir del cinema i la novel·la. Per ella, el cinema és una eina molt útil no només com a “il·lustració”, sinó també perquè la mateixa ambientació, els decorats, la diègesi de la pel·lícula és aprofitable per a conèixer el món que s’està reflectint.

Drac Màgic aborda també la transversalitat en molts dels tallers impartits al llarg de la seva existència: *Cinema i Literatura*, *Cinema i Pintura*, són alguns d’ells.

Proposta semblant és la que fa Carmen Echazarreta, juntament amb altres professionals des de l’ensenyament universitari a Catalunya, que han estudiat les relacions entre cinema i literatura, partint de punts clau com l’estudi de personatges, motius, tòpics o

¹⁰ Salvador Marañón, Alicia. (1997) *Novela y cine: recursos para la aproximación a la historia contemporánea*. Madrid: Ediciones de la Torre.

adaptacions. Amb ella, i dins el Grup de Recerca ARPA, que ella dirigeix, estic actualment col·laborant en un Projecte d'Alfabetització Audiovisual, impulsat pel CAC (Consell Audiovisual de Catalunya). Alguns dels nostres treballs estan penjat al web (<http://www.entutv.net>).

Alba Ambrós i Ramon Breu proposen igualment un treball interdisciplinari en què el cinema sigui alhora objecte de reflexió i instrument de treball sobre altres continguts de diverses àrees.

Sylvie Rollet ¹¹ proposa estudiar els elements narratològics i expressius del cinema, a través d'una anàlisi molt detinguda d'alguns films importants del cinema – francès i d'altres països -, com a eina per a entendre els elements narratològics i expressius, sobretot novel·lítics, de la literatura. A través de l'estudi d' *Une partie a la campagne* (Jean Renoir, 1936), per exemple, vol explicar als estudiants francesos conceptes com metonímia, metàfora o ironia. La seva proposta em sembla, sens dubte, la més interessant per a assolir els meus objectius, i el que Rollet escriu em serveix com a model clar per a les meves propostes de materials pedagògics, tot i que els continguts que ella presenta em semblen massa elevats per als estudiants actuals i, sobretot, per als estudiants catalans, que, a diferència probablement dels francesos, no viuen en una societat que protegeix tant el seu cinema ni tampoc té aquesta tradició de portar el cinema a l'escola, que sí existeix a França.

- **el cinema en sí mateix: estudiar les tècniques i recursos expressius del cinema, el llenguatge del cinema com a forma artística d'expressió.**

Aquesta darrera és, malauradament, la possibilitat menys freqüent a les nostres aules. Tal com s'ha explicat en un apartat anterior, el cinema no ha estat mai, ni és ara tampoc part específica dels currículums, tret del de la matèria "Comunicació Audiovisual" de batxillerat artístic o d'alguns crèdits variables i tallers esporàdics. Això ha fet que es faci servir com a eina per a altres objectius. Tanmateix el coneixement que sobre el

¹¹ Rollet, Sylvie (1996) *Enseigner la littérature avec le cinéma*, Paris: Nathan Pédagogie.

llenguatge i la història del cinema tenen la majoria de docents sol ser molt pobre, fet que dificulta encara més el seu ple aprofitament.

A altres països, en canvi, fa anys que consideren el cinema com un contingut en sí mateix a les escoles. En aquest camp França és capdavantera a Europa, com en la indústria del cinema en general. La iniciativa de portar el cinema a les aules a través d'autèntics professionals, no de docents, es va engegar a aquell país fa uns anys (a partir de l'any 2000, durant el ministeri de Jack Lang, i fins al govern actual de Sarkozy, qui ha modificat una mica el seu funcionament) i es va portar a terme a tot l'Estat francès, amb Alain Bergala com a cap visible. La revista francesa *Images documentaires*, dirigida per Jean-Louis Comolli, dedicava, per exemple, el seu número 39 (2000) a explicar diverses iniciatives que ja es desenvolupaven a diferents centres públics de primària i secundària arreu de l'estat francès i saludava amb emoció la iniciativa engegada tot just aquell curs i anunciada al públic al Festival de Cannes d'aquell any pel mateix ministre. L'editorial de la revista s'expressava amb aquests termes: "Or, tous ici l'écrivent, le cinéma n'est pas une matière à enseigner, c'est une expérience à vivre, que ce soit comme spectateur dans une salle ou comme créateur d'images et de sons".¹² Es tractava d'implantar de forma regulada l'ensenyament del cinema a les escoles franceses. *Le cinéma, cent ans de la jeunesse* considera el cinema tant com una forma de creació artística, com la pintura o la literatura, amb els seus propis codis d'expressió, que cal conèixer (vessant teòric); com un mitjà d'expressió per als joves (vessant pràctic). Aquesta combinació entre teoria i pràctica és el que fa el projecte més atractiu. Seguint el model dels tallers engegats abans d'apropament de la creació artística als centres escolars mitjançant la participació d'autèntics artistes (pintors, escultors...) a les classes, *Le cinéma...* pretén que els nois i noies facin cinema amb professionals del medi, els quals treballen conjuntament amb ells per fer la seva pròpia creació.

Seguint la línia de Bergala, la iniciativa *Cinema en curs* a Catalunya, proposa fer cinema a les aules amb la col·laboració de professionals del sector, després d'haver-se familiaritzat amb el seu llenguatge.

¹² *Images documentaires. Cinéma et école* (2000) 39, 10.

5.1.- La tercera via: el Projecte “Cinema en curs”:

Cinema en curs és una iniciativa (“dispositiu”, en diuen les seves directores) que pren com a model l’engegada per la *Cinémathèque* francesa, amb el títol de *Le cinéma, cent ans de jeunesse*. En estreta col·laboració amb Alain Bergala ¹³, que és al capdavant del projecte francès, Núria Aidelman i Laia Colell, es van constituir en associació (A Bao A Qu) l’any 2007 i van aconseguir – ja des de la primera promoció, al curs 2005-2006 - el suport del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, a més de les col·laboracions del Departament d’Educació, la Filmoteca de Catalunya o la Universitat Pompeu Fabra, entre d’altres.

El seu web (<http://www.cinemaencurs.org>) explica molt bé en què consisteix el projecte, que ha acabat ara la seva quarta edició. Es tracta, molt *grosso modo*, d’aprendre a mirar el cinema amb altres ulls, tot aprenent molts conceptes sobre el llenguatge cinematogràfic, però, sobretot, es tracta de fer cinema, tal com explicaré més endavant. És a dir, es combina el vessant crític amb el vessant creatiu de l’aprenentatge.

Objectius:

Tal com diuen, són essencialment dos:

- Que els nens i joves descobreixin la creació cinematogràfica.
- Explorar les potències pedagògiques del cinema.

D’alguna manera, i ens ho confirmen les seves paraules al llarg de l’entrevista que he mantingut amb elles – i que es pot llegir a l’annex 1, al vol.2- , la intenció era fer servir el cinema com a eina d’aprenentatge de moltes altres coses. Insisteixen en que no es tracta de que el cinema sigui l’excusa per a reflexionar sobre aspectes sovint conflictius de la realitat o inculcar valors, com es fa de vegades en classe d’ètica o a hores de tutoria a les nostres aules. La intenció tampoc és il·lustrar sense més certs continguts d’algunes matèries (socials, amb films històrics; literatura amb adaptacions filmiques o ciències veient a classe biografies de científics famosos o reportatges documentals);

¹³ Autor precisament de *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella* (2007) Barcelona: Laertes educación, traduït per les mateixes Núria Aidelman i Laia Colell. . (original en francès: 2007, *L’hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinéma a l’école et ailleurs.*)

pràctiques, d'altra banda, que elles respecten; es tracta de fer servir el cinema com un llenguatge de creació més, igual com es fa servir la llengua o la pintura o la música.

És clar que, com a tots els altres llenguatges, s'aprèn, fent. Un aprèn molt sobre cinema, fent cinema. A més, aquest treball s'organitza sempre en grups cooperatius en què els rols van canviant, de forma que tots els membres de cada grup fan de tot (càmera, director d'actors, tècnic de so...), tot tenint present que un pot descobrir les seves aptituds per a determinat tipus de tasca i això s'ha de valorar i afavorir. És aquí on entren en joc els valors: la cooperació, el respecte vers l'altre, l'esforç personal, la responsabilitat...tot allò que comporta un treball cooperatiu amb finalitat de producció d'un film, amb uns terminis i unes condicions prèviament pactades. *El procés, per tant, esdevé impulsor de valors, no pas els continguts d'allò que es fa.*

En quant a les “potències pedagògiques” que s'esmenten, a part dels valors abans explicats, s'ha de tenir present que tot el projecte està concebut com una feina a tres bandes, i és mitjançant aquesta intervenció triangular com es vehicula l'aportació pedagògica, diferent en cada centre. En cada taller hi intervenen:

- Els alumnes, evidentment, que treballen en equip.
- Els professionals del cinema, que condueixen els tallers als propis centres i que, abans, han donat una formació tècnica als professors del centre que s'han implicat en el projecte. El fet de la presència del professional, que no és un professor i que vetlla perquè tot sigui tal com es fa al cine “de veritat”, condiciona molt positivament el desenvolupament del taller.
- Els professors implicats, que estan presents a algunes classes i que, abans de la concessió per part del Dept. d'Educació del taller al centre, han de presentar un projecte propi que, una vegada aprovat al Consell Escolar del centre (i, per tant, amb el vist-i-plau de tota la comunitat educativa, i la disposició de tothom a col·laborar-hi, almenys teòricament, atès que de vegades implica haver de sortir fora del centre amb els alumnes o cedir alguna hora d'altres matèries perquè es pugui portar a terme el treball previst), es presenta al Departament d'Educació en uns terminis sovint curts (elles expliquen la dificultat d'aquest curs present 2008-2009 per triar entre més de quaranta centres que ho demanaven). Aquest projecte del centre ha

de preveure com, on i amb qui es desenvoluparà tot el taller, amb quins objectius i quins continguts transversals inclourà. És a dir, *Cinema en curs* s'ha de veure com una eina d'aprenentatge d'alguna cosa més que cinema i, en aquest sentit, cada centre presenta els seus propis projectes, en funció de les característiques dels alumnes amb els que es fa el taller (edat, curs, grau d'interès i conflictivitat, procedència...), els professors i àrees implicades, i d'altres característiques de cadascú dels centres. De fet, a cada centre s'han desenvolupat continguts curriculars diferents en relació amb el propi taller; fins i tot, de vegades, aquests han estat més aviat de tipus social i ètic (hàbits de convivència, estímul d'aptituds, impuls de la pròpia autoestima...), com el que es va fer l'any passat amb nens sords i que va servir perquè els nens que no ho són veiessin realitats diferents, a més de desenvolupar capacitats dels que sí ho eren que no sospitaven tenir.

Metodologia:

Cada curs s'articula entorn d'un tema central que dóna sentit a tot el curs.

Els temes que s'han treballat fins ara han estat: la llum, relació entre figura i fons, el punt de vista i durant el curs present (2008-2009) el color. Al voltant d'aquests eixos temàtics el taller segueix les següents etapes:

1r: *Visionat de fragments de pel·lícules de grans autors* (en versió original amb subtítols) que expliquin els continguts que es volen fer entendre. Es tracta, per tant, d'entendre idees veient com altres les han fet servir. El mètode és clarament inductiu i empíric: a partir dels exemples, els alumnes, conduïts pel monitor (professional del cinema, professors del centre) entenen què vol dir cadascun dels conceptes tècnics i teòrics sobre el llenguatge del cinema que es vol fer aprendre. Es parteix, doncs, d'evitar de bon principi les explicacions llargues, complexes, feixugues amb què es podria també ensenyar cinema. La tria de pel·lícules és, a més, veritablement arriscada i molt actual. Els films són sempre de totes les èpoques del cinema, de països i cultures diferents i sempre es passen els fragments triats en versió original. El fet de ser fragments, diuen, fa que molt sovint els alumnes sentin la necessitat d'acabar de veure el film: d'alguna manera, s'està creant curiositat per veure més cine. I cine bo.

2n: Pràctiques:

Els “Minuts Lumière” són pràctiques que obligatòriament han de fer els diferents grups sota unes condicions concretes de treball que condicionaran el resultat. Són plans d’un minut de durada realitzats en una única presa, amb la càmera en un lloc fix i sense cap modificació de cap paràmetre durant la filmació. Tots ells estan penjats en la pàgina web de l’associació. S’ha de recordar que totes les activitats pràctiques es fan amb equips de filmació professionals o semi-professionals, tant les càmeres com els equips de presa de so i això comporta assumir responsabilitats i treballar en equip.

Després es fan altres exercicis pràctics de diferent tipus per tal que els nois i noies entenguin i aprenguin a fer cinema, a través de les tasques que comporta fer cinema: la ideació, el guió, la planificació, el rodatge i el muntatge.

3r: El film final:

Es tracta de rodar un curtmetratge de fins a deu minuts sobre el tema de cada any. És ara quan les tasques són rotatives: tothom fa de tot.

Quan tots han acabat, tots els films realitzats es projecten en sala conjuntament i cada grup explica breument què volia fer, quines han estat les seves tries, les seves decisions, etc.

A la tarda cada grup torna a veure dos films de dos grups diferents per tal d’analitzar-los i plantejar preguntes als seus companys. Això comporta una actitud de reflexió i crítica sobre el treball fet i, també, saber respectar els altres.

A aquesta sessió, que es fa a Barcelona, a l’Institut Francès, durant el mes de maig, hi vaig assistir, convidada per les seves organitzadores. Va tenir lloc els dies 25 i 26 de maig i vaig poder comprovar l’interès dels alumnes, que havien assolit verdaderament conceptes com el significat del color (el tema d’aquests curss), l’ús de la profunditat de camp o el valor que pot tenir, per exemple, una imatge desenfocada. Així, els conceptes, la teoria, havien estat plenament assimilats. A més, els nois i noies – de totes les edats – van demostrar com havien col·laborat entre ells, s’havien pres la feina molt seriosament,

tot entenent que del seu esforç depenia el bon resultat. Juntament amb les pel·lícules finals, de gran qualitat tècnica i amb idees molt interessants, una exposició fotogràfica mostrava el treball de camp, previ al film final, en què es volia investigar sobre els colors que es podien veure als voltants dels instituts i escoles dels alumnes, d'arreu de Catalunya.



La exposició sobre “El color”



Un grup d'alumnes presenta el seu treball.

Finalment, un grup de tots els alumnes, en representació dels seus companys, viatja a Paris per presentar els curtsmetratges de *Cinema en curs* a la Cinémathèque française i compartir experiències amb els participants francesos del taller de *Le cinéma, cent ans de la jeunesse*.

Els continguts de tots els tallers, així com els films i Minuts Lumière dels alumnes participants i els fragments de pel·lícules vistos als tallers estan penjats al web de l'associació. A més, als grups els donen uns DVDs que contenen aquests fragments, així com una selecció d'imatges pictòriques que complementen els continguts vistos al taller, i serveixen també per a realitzar algunes de les pràctiques.

Tota la selecció demostra un clar interès perquè els alumnes coneguin un ventall ampli d'artistes (tant pintors com directors) i, per tant, ampliïn la seva cultura visual.

Aquesta experiència té uns elements innovadors i molt interessants que han portat les seves coordinadores a presentar el projecte a diferents llocs del món. Elles em van explicar, per exemple, que havien estat al Brasil, on participen en projectes pedagògics d'aquest tipus, com a asesores, així com a indrets més propers. Recentement (gener de 2009), han participat en el Simposi Internacional sobre Cinema (*Vom Kino lernen* - "aprendre del cinema" -), celebrat a Bremen, Alemanya, on van presentar una ponència explicant la seva experiència a Catalunya.

És evident que *el que aporta de nou aquesta proposta és la potenciació del vessant creatiu dels nois i les noies*, a totes les edats i nivells educatius. I és precisament aquest element el que he volgut aprofitar, d'una manera diferent, des de la transversalitat absoluta, a les meves propostes de recerca acció i a les fitxes proposades.



El públic assistent a la presentació final dels projectes.

6.- Projectes de recerca acció:

Els dos projectes s'han desenvolupat al centre de treball habitual de l'autora d'aquest estudi: l'IES "Gabriel Ferrater", de Reus. És un centre que acaba de fer vint-i-cinc anys, des de la seva creació, i està ubicat a la ciutat, prop d'una de les seves sortides, però en una zona cèntrica, al costat d'una gran hipermercat i dels Jutjats de la ciutat.

L'IES Gabriel Ferrater té una plantilla d'uns vuitanta professors i 950 alumnes aproximadament, repartits en quatre línies per a cada curs d'ESO i sis per a cada curs de Batxillerat – ja que s'hi imparteixen, a més del d'Humanitats i Ciències Socials i del Científicotecnològic i Biosanitari, el de les Arts plàstiques i el de les Arts escèniques -. Té també una Aula d'acollida i està integrat a la zona 1 del PEE (Pla educatiu de l'entorn) de l'Ajuntament de Reus.

Compta amb una àmplia i ben assortida biblioteca-videoteca, un grup de teatre, una coral, i publica des de fa catorze anys i amb una periodicitat semestral la revista "La Txunga". També organitza mostres i exposicions de temàtiques variades amb la implicació dels alumnes de diversos nivells i modalitats.

En quant a l'alumnat, s'ha de diferenciar entre l'alumnat d'ESO i el de batxillerat, atès que en aquesta darrera opció s'hi incorporen alumnes vinguts d'altres centres de Reus i de tota la comarca, bé perquè als seus centres de procedència no es fa el batxillerat, bé perquè volen cursar el batxillerat de les Arts, que només existeix al nostre centre, dins el total de la comarca. En aquest sentit, com que els dos projectes de recerca acció posats a la pràctica s'han desenvolupat amb grups de batxillerat, cal remarcar el fet que els alumnes dels grups corresponents no eren tots coneguts per mi i això potser ha fet que les experiències hagin estat encara més objectives i enriquidores.

6.1.- La seqüència didàctica: *Els textos narratius amb imatges cinematogràfiques*, a 1r de batxillerat:

Els materials que s'han fet servir per a aquesta activitat, així com les activitats i textos escrits pels alumnes, es presenten com a annex (Annex 2). Consisteixen en:

- Text inicial: conte *Casa tomada*, de Julio Cortázar, amb les activitats corresponents.
- Activitats i textos fets pels alumnes.
- Fitxes d'anàlisi narratològica.
- Material de l'alumne.
- Presentació en format powerpoint sobre "Elements de la narració", que està penjat al bloc (<http://www.laplayabajoelasfalto.blogspot.com>) i que també s'adjunta al CD a part.

6.1.1.- Plantejament de l'activitat: descripció del grup i consideracions sobre els materials pedagògics emprats

Es tracta d'un grup de tretze alumnes de literatura espanyola, que han agafat aquesta matèria de modalitat a primer de batxillerat, de forma voluntària. El fet que sigui un grup petit fa més fàcil el control i seguiment de les activitats proposades. Dins el grup, hi ha quatre alumnes repetidors, alguns d'ells han canviat de modalitat, per tant, no n'havien cursat l'any anterior la matèria.

De tots els alumnes, només dos havien estat alumnes meus l'any anterior, per la qual cosa potser l'activitat pot resultar més objectiva. Alguns d'ells segurament han agafat la matèria literatura espanyola per eliminació, i no necessàriament perquè els agradi o siguin grans lectors, fet que es repeteix any rere any.

El grup té una actitud una mica infantil: xerren, fan juguesca... comportament força habitual el primer trimestre de primer de batxillerat, quan encara hi ha un percentatge elevat d'alumnes que estan temptejant el batxillerat i que, potser, els costarà més de dos anys o, fins i tot, acabaran abandonant-lo, situació que es produeix molt més freqüentment que deu anys enrere.

S'ha d'afegir que en aquest grup no hi ha cap alumne de procedència estrangera, i que cadascú prové de centres públics i privats diferents. Més o menys la meitat ja eren alumnes del nostre institut, quan feien l'ESO.

Sobre els materials emprats, convé fer certes consideracions.

- En quant al conte escollit: *Casa tomada*, de Julio Cortázar, es tracta d'un conte que té unes característiques que el fan molt adequat per al treball que em plantejava amb els alumnes: és curt i, per tant, és possible llegir-lo tot seguit en veu alta a la classe; presenta pocs personatges (només dos), però molt elaborats i descrits. Personatges, a més, estranys, misteriosos, que donen peu a fer volar la imaginació. El personatge principal, un home, és, a més, el narrador intern i subjectiu de la història. L'espai on succeeixen els aconteixements és un espai únic, tancat, també estrany, atès que passen coses inexplicables, segurament un espai simbòlic que pot donar peu a múltiples interpretacions. Per últim, la història està perfectament organitzada: el temps va passant i la casa va sent "tomada" a poc a poc, no sabem per qui ni per què. La relació entre els personatges es va estrenyint, fins que han d'abandonar la casa, llençant les claus per la claveguera, fet que deixa el final obert: no se sap què faran, on aniran els personatges, com tampoc sabem què passarà amb la casa. En definitiva, els elements de la narració (personatges, narrador, punt de vista, espai, temps) apareixen clarament definits i poden servir de possible referència o model per a la narració que els alumnes han d'escriure.

- En quant al material en format de presentació, és també clar i s'ajuda de moltes imatges que permeten entendre fàcilment els conceptes proposats. S'han fet servir, en la mesura del possible, exemples de fragments de pel·lícules de fàcil accés amb youtube, opció que s'ha considerat molt més ràpida i directa que les mateixes pel·lícules en DVD.

- A part, als alumnes se'ls donen unes fitxes en paper, que els permeten tenir la informació al seu abast.

6.1.2.- Desenvolupament de l'activitat:

El primer que faig és explicar als alumnes qui sóc i què estic fent, per tal que tinguin clar que les seves respostes i treballs seran analitzats per mi i serviran per a una recerca

sobre educació. Tots, en principi, es mostren disposats a col·laborar, encara que en certs moments alguns es queixen del suposat endarreriment que pot provocar fer aquesta activitat. En general, però, hi col·laboren.

Activitat 1: escriptura d'una narració:

D'una banda i abans que res, es proposa que els alumnes, sense haver parlat a classe amb mi de conceptes com el narrador, el punt de vista, etc, ***escriguin una narració, prenent com a punt de partida “una casa”,*** amb total llibertat per fer-la com vulguin. Per això se'ls dona un temps limitat: trenta minuts, i una extensió que no hauria de sobrepassar un full. Se'ls informa també que, si no tenen temps suficient, poden deixar el relat inacabat i que, a més, potser no podran corregir res, per ara. Ells saben que al cap d'unes setmanes, es reprendrà aquesta activitat amb la intenció que puguin “arreglar”, afegir, corregir i treure el que vulguin del seu propi relat, doncs es tracta de comprovar si, una vegada explicats alguns conceptes sobre la narració a partir d'exemples trets del cinema, són capaços d'entendre'ls millor a la literatura i, sobretot, d'aplicar-los més bé al seus propis escrits. Finalment, ja saben que hauran de fer una valoració de tota l'activitat, al final.

Activitat 2: anàlisi d'una narració: *Casa tomada*, de Julio Cortázar.

Les activitats, que s'afegeixen juntament amb el conte a l'annex 2 (vol.2) , busquen que els alumnes, a més de fer un resum i escriure totes les paraules que no coneixen, analitzin al text els elements que configuren la narració: narrador i narratari, punt de vista, espai, temps, personatges, estructura narrativa. Es tracta de saber quant saben d'abans, si ho han estudiat, i assimilat, anys enrere, a l'ESO o a altres matèries.

Per últim, es demana una activitat d'interpretació, atès que el conte té un final obert i misteriós i que n'hi ha hagut moltes explicacions i hipòtesis sobre el mateix. Aquestes interpretacions no es donen al principi, sinó després, una vegada fetes les activitats corresponents. No s'explica de l'autor més que la seva procedència (Argentina), i que va emigrar del seu país, per tal que la seva anàlisi sigui “verge”, apriorística, i es basi exclusivament en allò que el conte diu. Es tracta de fer-los pensar, més enllà del que

estan acostumats a fer a les classes, que sovint es fan seguint una mecànica rutinària i monòtona, amb un plantejament exclusivament històric de la matèria.

Després de fer aquestes activitats es fa un visionat d'algunes adaptacions amb imatges que diferents persones d'arreu han penjat a *youtube*, per tal que els alumnes comencin a fer inferències entre text i imatges, observant l'ús de l'espai, el temps, etc.

Activitat 3: treball sobre els elements de la narració fílmica i literària.

Tot aquest treball es fa amb un material preparat per mi en format presentació (* <http://www.laplayabajoelasfalto.blogspot.com> i CD, a part) de powerpoint, per tal que els alumnes puguin veure freqüents exemples de tot el que s'explica directament de Youtube, eina útil per la seva immediatesa d'accès. També se'ls facilita el més important de tot el que s'explica en forma de fitxes, tant de elements de la narració fílmica, com literària. Les fitxes s'inclouen a l'annex 2 (vol.2) .

Activitat 4: correcció de l'activitat inicial, per part dels alumnes

Una vegada explicats els conceptes sobre la narració, a partir del llenguatge del cinema, se'ls torna a donar el que havien fet al principi, per tal que puguin afegir, canviar, incorporar-hi tot allò que considerin que millora el que havien escrit. La nova versió es recull.

Activitat 5: valoració de tota la seqüència didàctica:

Cada alumne ha de fer una petita valoració personal, un comentari, donant la seva opinió raonada sobre tot el que s'ha fet: què han après, els ha agradat, per què, etc. Aquesta valoració és voluntària. La realitat és que no l'han fet tots.

Consideracions sobre el sistema de valoració de les activitats:

Els dos blocs d'activitats s'analitzen de forma separada.

S'analitza la narració escrita per ells, reproduïnt-la de forma íntegra, per tal que després es pugui retornar als alumnes sencera i puguin fer les seves esmenes.

Primer, es fa una anàlisi acurada de tipus textual, atenent, de forma molt global, als aspectes de coherència i cohesió gramaticals.

Al text s'assenyalen en **vermell** els errors **ortogràfics**, que no són, de fet, objecte d'aquest estudi, però parlen de la maduresa verbal dels alumnes; dins d'aquests, es resalten en **negreta** tots aquells que es consideren especialment greus.

Els errors de cohesió gramatical, entre els quals n'hi ha problemes de **concordància**, d'ordenació del temps verbals, s'assenyalen en **blau**.

I, finalment, també s'assenyalen en **verd** els errors de **puntuació**, un dels aspectes que contribueix a la cohesió, però, també, a la coherència del text.

En segon lloc, es fa una anàlisi narratològica dels textos, considerant, de forma conjunta, quines decisions han pres pel que fa al narrador, la persona narrativa, com tracten l'espai i el temps, els personatges, quina estructura presenten, quins finals, etc. També es valora la originalitat i la maduresa de tot plegat.

De tots aquests aspectes esmentats, es fan dues valoracions: la corresponent al primer redactat i, després, la corresponent als canvis proposats després, per tal de valorar si relament s'han adonat dels seus errors o mancances i com les han solventades.

Sobre el segon bloc d'activitats, aquelles que fan referència al text de Cortázar, en principi només es fa una transcripció literal de la seva feina, per veure els coneixements teòrics que tenen.

Els afegits i canvis fets pels alumnes sobre els textos i respostes donats inicialment, es marquen en lletra més gran i **de color violeta**, per damunt del text original, o afegits tot just després del text original. Si es suprimeix alguna frase o paraula, es posa entre parèntesi i en cursiva, per tal que es pugui diferenciar de la resta.

Periodització:

Primera part: durant quatre sessions (la primera el dia 30 d'octubre) es fa tota la primera part de les activitats:	
- Sessió 1:	- Escriptura del text . (Act 1) - Lectura expressiva del conte <i>La casa tomada</i> . (Act 2)
- Sessió 2:	- Activitats d'anàlisi del conte. (Act 2) - Inici del visionat i comentari de la presentació sobre la narració cinematogràfica. (Act 3)
- Sessió 3:	- Treball amb la presentació sobre narració cinematogràfica. El narrador i el punt de vista. (Act.3)
- Sessió 4:	- Treball amb la presentació sobre narració cinematogràfica. El narrador i el punt de vista. (Act.3)

Segona part: durant quatre sessions més, es desenvolupa tota la resta de les activitats. Desembre.	
- Sessió 1:	o treball amb presentació sobre la narració cinematogràfica: temps i espai. (Act 3)
- Sessió 2:	o treball amb presentació sobre la narració cinematogràfica: espai, personatges, estructura. (Act 3)
- Sessió 3:	o replantejament narració personal: canvis. Tot amb fitxes de comentari narratològic.(Act 4)
- Sessió 4:	o Valoració personal de tota la activitat. Voluntària.(Act 5)

6.1.3.- Valoració dels resultats:

En quant a la feina desenvolupada pels alumnes, s'ha de dir que el resultat ha estat desigual. S'ha de tenir molt present que totes les activitats s'han desenvolupat durant el primer trimestre de primer de batxillerat, quan alguns alumnes inicien aquesta etapa per provar, sense estar molt segurs del seu interès i capacitat per a assolir-la. Així, doncs, alguns han demostrat febleses importants tant en la redacció del seu escrit, com en l'anàlisi del conte de Cortázar, com en la correcció posterior del seu relat.

És cert, malauradament, que molts arriben a aquesta etapa amb mancances lingüístiques importants: ortogràfiques, de lèxic...D'altra banda, a més, alguns són encara immadurs, infantils, i això es veu als seus escrits: els temes són poc desenvolupats, la història és molt primària, amb una veu narrativa única i poc treballada. Així, per exemple, el text de l'alumna AG, de 16 anys, es una història d'amor adolescent que té com a marc, més aviat com a excusa, una casa on va a fer de cangur del cosí del noi de qui s'enamora, i insisteix molt a descriure com de "dolç" és aquest noi, el seu primer amor. El tema amorós no sol ser present en relats de nois, que prefereixen l'acció, la por i altres.

Altres temes que apareixen i que segurament corresponen a aquestes generacions, són els relacionats amb la ecologia, com el text de l'alumne IAP, de 16 anys, que parla amb enyorament d'una casa al mig del camp ("La casa de la pradera") on passava els feliços estius de la seva infantesa, o els reivindicatius (cultura okupa), de l'alumna MAS, amb el seu relat "La Grieta".

Tot i això, s'ha de constatar, en primer lloc, que *la influència del llenguatge de les imatges sobre la imaginació dels joves és molt més important que la del llenguatge escrit*. He pogut constatar que en molts dels arguments de les històries escrites pels nois i noies d'aquest grup es veu clarament la petjada d'alguna pel·lícula o gènere cinematogràfic o de l'audiovisual conegut. Així, al text de l'alumna BRS, de 17 anys, es veu clarament la influència de pel·lícules o sèries en què les trucades telefòniques creen tensió i por, com es pot comprovar als textos, que són a l'annex 2 (vol.2). També l'alumna VR, de 17 anys, presenta una història de clares influències cinematogràfiques: els dos habitants estranys de la casa que descriu són com "elfos", amb cabells llargs y

pell blanca: la influència de la literatura – o del cine, més probablement – és evident. La noia protagonista és també típica de la literatura-cinema fantàstic: trist, tancada...

Un cas especial és el de l'alumna MMS, de 15 anys, qui, en fer les esmenes al seu primer text, ha decidit treure tota aquella part que recordava molt alguna pel·lícula (de Tim Burton: *Sweeney Todd*, 2007) i afegir més acció dins la casa, responent així a la idea de parlar d'una casa, i no sortir del tema. És a dir, és conscient que la influència era massa evident.

En quant a les correccions fetes pels alumnes, en què s'havia de veure si la introducció dels elements components de la narració mitjançant imatges cinematogràfiques havia resultat efectiu, s'ha de dir que, com ja s'ha esmentat, no ha estat igual en tots els casos. Només em detindré en aquells en què sí s'ha vist tant una millora en el text com una assimilació real de la teoria.

La mateixa alumna MMS, per exemple, ha fet millores interessants en introduir i descriure més un nou personatge o en ampliar la percepció de l'espai (la casa) mitjançant més descripció.

Una altra alumna, JS, de 16 anys, que ja havia escrit un bon text inicial, demostrant maduresa i imaginació, fa uns canvis que són molt importants: reestructura tot el text, organitzant-lo en dos capítols i modificant substancialment el punt de vista. Així, el que abans era una mena de record d'una adulta sobre la casa familiar on va viure tan feliç quan era una nena, es converteix en una narració enquadrada. La narració marc continua sent la que narra l'adulta, però la narració que hi ha dins d'aquesta és en realitat un video d'una teràpia psicològica d'una tia de la narradora primera, que esdevé així narradora segona. Una segona narradora que en principi el lector confon amb la primera; és a dir, s'ha aconseguit confondre al lector amb el punt de vista, fet que demostra una gran capacitat de narració.

Un alumne, PBG, de 15 anys, ha estat capaç de millorar molt la història inicial, tot afegint detalls al primer escrit, coregint errors i, sobretot, i el més important, canviant el punt de vista, ara únic, amb un únic narrador en primera persona, que explica la història de forma analèptica, des del present. D'altra banda, els personatges estan molt més

elaborats: es donen detalls, els fa parlar llargues converses. El punt de vista del relat té un component molt cinematogràfic. El narrador-noi protagonista té molt clar des de quin lloc de l'espai fictici del relat està explicant els aconteixements; és a dir, fa servir el que en cinema seria una visió subjectiva, interna, del personatge, molt semblant a la que Hitchcock fa servir a *La ventana indiscreta*, quan el personatge protagonista observa què passa a la casa de davant de la seva, sospitant que alguna cosa dolenta està succeïnt.

Per tant, es podria dir que, d'una banda, *existeix una influència clara, directa, de les imatges narratives, no només les cinematogràfiques, en la capacitat de fabulació i d'expressió, dels nois i noies adolescents*. D'altra, que, *en alguns casos, normalment en aquells més interessats, treballadors o amb més capacitats lingüístiques, les imatges cinematogràfiques han servit de forma efectiva perquè puguin entendre i assimilar clarament els elements constituents de la narració i, a més, puguin fer les inferències necessàries al seu propi relat*. Aquest darrer pas no és general, atès que alguns alumnes no han estat capaços d'assolir-lo, perquè implica ja un aprenentatge transversal i competencial, al què no estan gaire acostumats.

Dels tretze alumnes-casos estudiats, almenys cinc han estat capaços d'entendre, assimilar i fer inferències pràctiques als seus propis escrits. Si descartem un o dos que probablement deixaran d'estudiar, veiem que el percentatge és de la meitat dels alumnes, en un primer intent, percentatge gens menyspreable, tenint present, a més, que l'activitat s'ha desenvolupat al primer trimestre del primer curs de batxillerat, quan encara molts continuant treballant com a l'ESO i no estan acostumats a un treball més personal i madur.

Alguns alumnes van fer una petita valoració de tota l'activitat, de forma voluntària. Del total d'alumnes (13), treient algú que, en tornar de vacances de Nadal, va decidir abandonar temporalment els estudis, per tal de dedicar-se a fer una reflexió sobre el seu futur, es van entregar sis. En general, tots coincideixen a afirmar que ha estat una activitat interessant i engrescadora.

La GPC (16 anys) diu que "hacer este trabajo ha sido muy interesante", i que "he aprendido mucho y también he recordado cosas que ya sabía"; afegeix, a més, "a mí

tanto el cine como la literatura me gustan mucho y esa mezcla y el ir relacionando cosas me ha parecido muy interesante”.

La VR (16 anys) afirma que “me pareció bastante interesante el trabajo, ya que nunca me fijé en que había tantas similitudes entre el cine y la literatura: Ver como dos tipos tan diferentes de contar una historia pueden ser tan parecidos...”

L’IAP (16 anys), encara que reconeix que, per a ell, “podria ser más divertido”, és conscient que “lo que dijo de que entra más bien por imagen, y eso es verdad, y se aprende”.

L’EJL (17 anys) diu que “Es una actividad con la que aprendí sobre algo que me gustaría hacer quizás en el futuro, pero no me acabó de gustar la actividad, pero sí su contenido y su tema principal.”

La MAS (17 anys) es mostra entusiasmada i afirma: “(sic) Las clases de Bea son diferentes, el tema del cine es muy interesante ya que nos permite fijarnos más en los detalles cuando vemos una película. Referente al primer día nos ayuda a perfeccionar nuestras redacciones e historias. Nos lo pasamos bien y ella no explica mal. De vez en cuando clases alternativas se agradecen.”

La BRS (16 anys) diu que:”Jo vaig trobar molt interessant aquest treball, ja que és una nova forma de explicar un temari de català i de castellà. I no pensava que un llibre i una pel·lícula tingués tantes coses en comú, perquè sempre llegir un llibre i després veure la pel·lícula són molt diferents. Ara sé tots els punts diferents de poder explicar una història utilitzant les eines d’un escriptor.”

Es veu que, tot i que a alguns dels alumnes els hauria agradat encara una mica més de diversió, han assimilat que es tractava d’una activitat “diferent” i, sobretot i el que és més important, una activitat totalment transversal. Molts, a més, coincideixen a reconèixer que les imatges els arriben més, que el cine els agrada i que s’entenen millor les coses amb imatges.

Trobo sorprenent, però, que algú, fins i tot, i tenint present que va ser una activitat desenvolupada en dues setmanes, pugui afirmar que sap “tots els punts diferents” de poder explicar una història.

És a dir, la valoració dels mateixos alumnes demostra que el objectius que es volien assolir s’han entès perfectament: **la transversalitat ajuda a entendre i a assimilar conceptes** i no és, com alguns podrien pensar, un entrebanc per a arribar a les coses.

6.2.- Una unitat didàctica per a 2n de batxillerat artístic: *La metàfora i el motiu visual*.

La segona de les intervencions de recerca acció a classe, s'adreça a 2n de batxillerat.

6.2.1.- Plantejament de l'activitat: descripció del grup:

La unitat didàctica dissenyada presenta continguts visuals en format presentació (material per al professor/-a), a més de materials en paper que corresponen, juntament amb altres complementaris, als textos inclosos a la presentació. Aquests últims estan adreçats tant al professor/-a com a l'alumnat. Tots aquests materials s'inclouen als annexos (Annex 3), al vol.2. La presentació (totes) estan també penjades al bloc següent: <http://www.laplayabajoelasfalto.blogspot.com> , també penjat al web de l'institut "Gabriel Ferrater". La presentació apareix inclosa al CD, complementari als annexos, inclosos al vol.2.

La unitat es planteja com un treball tant teòric (conceptes sobre metàfora, significat, context, etc) com pràctic (textos i imatges que exemplifiquen els continguts teòrics, d'una banda; i propostes d'activitats sobre ells, d'altra banda). És precisament a partir de la valoració d'aquest treball pràctic que es va proposar als alumnes, i que vaig recollir, com es pot observar el *grau d'assimilació* per part seva, així com la *capacitat per a fer inferències, per a relacionar els diferents llenguatges artístics en les seves pròpies creacions*. S'ha tingut present, tanmateix, que aquests alumnes, ja coneguts (havien estat alumnes meus de llengua castellana el curs anterior), són capaços de fer servir diferents llenguatges artístics a través dels coneixements i destreses adquirits a les altres matèries del seu currículum, tot i que el grau de "perfecció tècnica" del seu treball no és pas el que volia valorar, sinò la *capacitat de relació dels llenguatges mitjançant una pràctica creativa*.

Aquesta activitat es planteja com una activitat absolutament **transversal**, que es podria incloure al currículum de vàries de les matèries de batxillerat, tant del batxillerat de les Arts com del d'Humanitats i Ciències Socials, o de qualsevol altre. De fet, es podria encabir perfectament a les àrees següents:

- A l'àrea de *Comunicació Audiovisual*, matèria de modalitat del batxillerat de les Arts, És en aquesta àrea on s'ha portat a terme l'experiència pilot, tal com es descriurà a continuació. Aquesta àrea inclou continguts sobre llenguatge de les imatges i audiovisual, com ara cinema, televisió, video, on la qüestió del significat de les imatges dins del seu context de recepció és fonamental.
- A l'àrea d'*Història de l'Art*, atès que es tracten imatges i el seu valor significatiu, de diferents èpoques de la història, de diferents cultures i amb diferents llenguatges artístics (pintura, cinema, video-creació), tot posant-los en relació amb textos literaris.
- *Literatura (espanyola, catalana, universal...)*: es treballa sobre textos en diferents llengües i de diferents cultures, que podrien ser ampliables a qualsevol literatura en qualsevol llengua. Tenint present que el motiu principal abordat a la unitat didàctica és "Portes i finestres", enteses com símbols de la llibertat, de la seva mancança o, fins i tot, com a símbols de relacions de poder, en referència tant a homes com a dones - sobretot a aquestes – i en diferents països i cultures, la unitat es faria extensible a qualsevol àrea del currículum en què aquest tipus de continguts sigui objecte de reflexió per a l'alumnat.
- *Tutoria, ètica, ciències socials*: tal com s'especifica al punt anterior, la reflexió sobre qüestions com la llibertat, les relacions de poder, etc, són part de matèries com les esmentades i aquesta unitat, oberta a incloure molts materials més, pot servir per a una reflexió profunda sobre aquests temes.

Per últim, cal recordar que l'activitat es planteja de forma oberta, els alumnes poden intervenir sempre que vulguin i la comunicació oral és, en aquest sentit, un pont important d'enriquiment de tot el treball.

El grup són vint-i-cinc alumnes procedents de diferents llocs, atès que és un grup de batxillerat de les Arts i, per tant, venen de llocs diferents, alguns bastant allunyats, com ara Falset, zones del Priorat, etc. La majoria, però, són de Reus, Cambrils, Ruidoms o Salou. S'ha de dir que molts d'aquests alumnes, com és lògic, volen continuar amb uns estudis que tinguin a veure amb l'expressió artística (Belles Arts, Disseny, Fotografia...). Tanmateix hi ha una alumna que es vol dedicar de forma professional a la dansa, que practica de molt jove i a la què dedica moltes hores. Són tots alumnes

coneguts, com s'ha dit, per haver estat alumnes meus l'any anterior a la matèria de llengua castellana, la qual cosa facilitava la meua feina: ja coneixia els seus noms, els seus interessos, i no calia haver de fer gaires presentacions, per tal d'anar directament al gra.

6.2.2. Desenvolupament de l'activitat:

Vaig decidir dedicar dues sessions (de dues hores cadascuna), dins la matèria de segon de batxillerat de les Arts "Comunicació Audiovisual", que la professora Eloïsa Valero amablement em va "deixar" per a desenvolupar l'activitat. Ja s'ha explicat que aquesta matèria té uns continguts sobre el llenguatge del cinema que feien molt adient la inclusió de la meua proposta. Els alumnes ja havien reballat diferents continguts d'imatge (estàtica i en moviment), fet que em permetia anar directament al gra, a entendre conceptes transversals, sense haver d'explicar també els més elementals sobre imatges i muntatge. Tot i això, l'activitat es podria haver desenvolupat perfectament encara que els alumnes no hagueren tingut aquesta mica de preparació prèvia i s'hauria pogut plantejar d'una forma molt diferent, tot insistint potser més en els aspectes pròpiament cinematogràfics: concepte d'espai cinematogràfic (pla, contraplà, camp, fora de camp...), muntatge, etc.

Les sessions es van fer dos dimecres de una a tres de la tarda, amb una pausa al mig, durant els mesos de febrer-març. A la primera sessió ja es va plantejar als alumnes què es volia aconseguir, què els demanaria, per tal que ells poguessin pensar, reflexionar, entre les dues sessions sobre què seria la seva creació, la seva feina. De fet, fins i tot, es va oferir la possibilitat de preparar-la entre les dues sessions i presentar-la oralment als companys a la següent sessió. Es tractava de *fer un muntatge, amb els materials i durada que volguessin, en què es combinés imatge – fotogràfica, dibuixada, animada... - i text – escrit, oral... - en què apareguessin motius visuals que parlessin de la llibertat – o de la seva absència -*, seguint les idees proposades a la presentació.

En quant a l'activitat mateixa, el seu objectiu fonamental és fer entendre la relació existent entre el motiu visual a les arts plàstiques (cinema, pintura, fotografia...) i les metàfores i altres canvis semàntics (metonímia, sinècdoke) a la literatura. Per això, s'inclouen continguts de totes aquestes manifestacions artístiques, en la presentació que

serveix com a suport de tota l'activitat; entre els textos i les imatges es van alternant diferents preguntes i activitats perquè els alumnes vagin intervenint de forma dinàmica. Se'ls proporciona, a més, un recull dels textos, de les informacions teòriques i de diferents fonts de documentació.

És certament molt necessari incentivar l'expressió oral a l'aula: normalment costa molt aconseguir que siguin capaços de fer una explicació clara i ordenada, emprant els registres adients a la situació comunicativa concreta i amb un ús de la llengua correcte i ric. Per això, tot el treball a l'aula es planteja sempre de forma oberta perquè els alumnes puguin expressar les seves opinions i dubtes sense interferències. En aquest sentit, els vaig demanar que fessin una valoració – voluntària – de l'activitat al bloc que els havia facilitat a l'inici de tot plegat. S'ha de reconèixer, però, que, tal com s'ha explicat a la introducció a aquesta memòria, tot i haver insistit molt a recollir la seva valoració, aquesta no va arribar mai per escrit, com a comentari al bloc, proposta inicial, sinó que va ser expressada oralment pels alumnes – i, como no s'havia previst així, no va poder ser enregistrada – tant a mi com a la seva professora, i sempre en un sentit molt positiu: van trobar l'activitat molt interessant i engrescadora i alguns, fins i tot, van manifestar que també els va servir per a realitzar altres pràctiques a la matèria de Comunicació Audiovisual (amb la professora Eloïsa Valero, qui, a més, té una llarga trajectòria conduint activitats d'innovació i va gaudir, abans que jo, d'una altra llicència d'estudis).

Els materials donats als alumnes, i que poden servir també per al professor, s'adjunten a l'annex 3. La presentació, com totes les altres que s'han preparat per a aquesta recerca, està penjada al bloc <http://laplayabajoelasfalto.blogspot.com>, dins del departament de llengua castellana, al web de l'IES “Gabriel Ferrater”, de Reus.

6.2.3.- Valoració dels resultats:

S'ha de dir que aquest projecte ha estat desenvolupat amb un grup d'alumnes que tenien, a finals de curs, selectivitat. Això vol dir - i jo n'era conscient - que, com, a més, no era una activitat del propi currículum i no servia per a pujar cap qualificació, atès que era voluntària i extracurricular, no tots la desenvoluparien. Tot i això, van sortir tres propostes diferents, que s'inclouen al CD, a part, a més d'estar penjades al bloc

tantes vegades esmentat (<http://www.laplayabajoelasfalto.blogspot.com>). Dues són treballs individuals, força senzills, però demostren haver entès perfectament la idea de metàfora o motiu visual. L'altre és una esplèndida col·laboració audiovisual entre dos alumnes que, a més, el dia que van presentar oralment els seus treballs als companys - activitat final – es van acompanyar d'una guitarra elèctrica, amb la qual cantaven la cançó que il·lustra les imatges.

En quant a tècniques i materials utilitzats, dos alumnes van fer servir fotografies, combinades amb textos escrits: en un cas, com a imatge única i fixa; en un altre cas, en format presentació, molt curtet, però recolçat amb un text poètic difícil, però molt interessant.

El tercer cas, el més elaborat, és un muntatge d'animació de video realitzat sobre imatges dibuixades pels dos components de l'equip (un noi i una noia), amb dos estils de dibuix molt diferents, acompanyats d'una cançó força reivindicativa. El resultat és totalment harmoniós i de gran qualitat i el grau d'assoliment dels conceptes plantejats és absolut.

En síntesi, l'activitat ha demostrat que els alumnes assoleixen continguts tan abstractes i complexos com “metàfora”, “metonímia”, etc, de forma molt més ràpida i eficient si en el procés del seu aprenentatge intervenen imatges, en combinació amb textos escrits o orals. Les imatges del cinema o de la pintura, entre d'altres, són més immediates i ajuden a entendre conceptes que sovint s'expliquen “en brut” i que els alumnes no acaben d'entendre.

7.- Fitxes d'anàlisi narratològica de pel·lícules: el model. Criteris.

A partir dels criteris adoptats al llarg de tot el desenvolupament d'aquesta recerca, vaig decidir proposar unes fitxes d'anàlisi filmica que poguessin servir tant al professorat com a l'alumnat i, sempre, amb un enfocament per competències i transversal, per tal que els professors i les professores de diferents àrees les poguessin utilitzar.

D'altra banda, es va considerar oportú oferir-les a uns nivells elevats de l'aprenentatge (fonamentalment, al batxillerat), ja que, una vegada feta una recerca prospectiva adreçada a veure quins materials d'aquest tipus existien ja al mercat, es va trobar que era precisament al batxillerat on hi havia les mancances més importants.

S'han desenvolupat molts materials, i molt bons, adreçats tant a primària com a secundària, alguns d'aquests últims adequats també per al batxillerat, però pocs exclusivament per a batxillerat. I d'aquests últims, la majoria són materials que tenen com a finalitat la il·lustració històrico-social d'una època, la reflexió sobre l'adaptació filmica d'una peça literària o l'excusa per al debat o la reflexió de tipus ètic o cívic. No hi ha, però, un treball seriós que prengui el relat filmic com això: un relat amb imatges, amb uns codis propis i uns elements formals característics.

Sí que existeix, en canvi, un excel·lent material sobre pel·lícules des d'un plantejament socio-històric, preparat a Catalunya i a la resta de l'estat per diferents institucions: el propi Departament d'Educació, per exemple, ofereix a la xarxa tot un seguit de materials útils i molt clars, o els que preparen associacions com Drac Màgic, CinEscola, Aula de cine.... En general, però, tots segueixen un model molt semblant en què es donen informacions que permeten contextualitzar el film, conèixer més dades sobre el director o sobre la història que la pel·lícula explica, combinades amb activitats que generalment són de comprensió o que pretenen que els alumnes i les alumnes ampliïn els seus coneixements sobre aspectes relacionats amb la pel·lícula.

Un aspecte important, que s'ha de remarcar, és tenir present que *no es tracta d'oferir continguts de tipus tècnic sobre el llenguatge del cinema*. No s'expliquen en aquestes fitxes, com tampoc a cap dels altres materials elaborats, continguts sobre rodatge, tipus de plans, posicions de la càmera, muntatge, etc. Aquests continguts estan molt ben

explicats a altres materials ja existents: els mateixos que ofereix la web XTEC Cinema (<http://phobos.xtec.cat/audiovisuals/cinema/>) són esplèndids i molt pràctics. D'altra banda, també existeixen llibres prou nous i útils sobre Comunicació Audiovisual, elaborats per diferents editorials, que inclouen tota aquesta informació de caire tècnic. He considerat, per aquestes raons, que no calia tornar-los a fer, i que, en el cas que fos necessari que els alumnes tinguessin aquesta preparació prèvia, el professor es podria adreçar directament a aquest tipus de fonts. Tot i això, cal recordar que la presentació elaborada per al primer projecte de recerca acció realitzat proposa uns continguts que inclouen moltes d'aquestes qüestions, sobre tractament de la narració, espai, temps, etc, al cinema, abordant els aspectes més tècnics també.

La meua proposta és diferent de les altres, ja que:

- Es tracta d'una **proposta d'anàlisi narratològica i retòrica del film, tot incidint en els aspectes de la narració fílmica relacionats amb el relat literari**, tal com van fer diferents autors francesos a partir dels estudis de Christian Metz ¹⁴, que aplicaven al relat fílmic els que Gérard Genette havia engegat en relació amb el relat literari. No es pretén lògicament arribar al nivell d'anàlisi a què arriben els estudis de Metz, Gaudreault i d'altres, sinó que es tracta que els alumnes puguin entendre com es plantegen al film els aspectes narratius: narrador, estructura narrativa, punt de vista, espai, temps, personatges... la intenció és, doncs, que s'abordin aquestes qüestions amb una certa profunditat per tal de poder-les abordar també als relats literaris. És a dir, **entendre els elements del relat, en general, partint del relat fílmic concret, d'una pel·lícula**. El mateix es pretén en relació amb **aspectes estilístics i retòrics comuns als dos llenguatges – el cinematogràfic i el literari - : metàfora, metonímia, hipèrbole, elipsi, etc.**

- **Es proposen sempre activitats de tipus transversal amb altres llenguatges artístics: literatura, pintura, cinema, etc.** D'una banda, **l'anàlisi d'algunes pel·lícules ofereix la possibilitat d'apropar-se també a certs moviments de la història de l'art**

¹⁴ Metz, Christian, (2002) *Ensayos sobre la significación en el cine*. Barcelona: Paidós, i Gaudreault, André/ François Jost (2001, 1ª ed. en francès: 1990) *El relato cinematográfico*. Barcelona: Paidós.

i, d'altra, **a partir de les imatges de les pel·lícules, s'intenta que els alumnes puguin relacionar-les amb obres pictòriques, textos literaris, etc.**

- Es proposen també, si existeixen, adreces de youtube que permeten un accés directe i ràpid a les seqüències més interessants, ja comentades abans. D'aquesta manera, el comentari permet, després d'un primer visionat del film tot seguit (si es fa) accedir de nou a aquells moments que interessa destacar i tornar a veure.

Per últim, s'ha d'afegir que les fitxes són obertes: permeten incorporar nous suggeriments i propostes de treball transversal. I són, tanmateix, molt flexibles, en el sentit de variar, ser una mica diferents, en funció del propi film, atès que cada film té unes característiques particulars, concretes, que el fan més adient per a fer un tipus de proposta de treball o una altra.

El esquema general, però, seguit en totes les fitxes, és més o menys, el següent (es posa entre parèntesi tot el que no és fixe i depèn de la pel·lícula concreta):

1.- Pòster i fitxa tècnica del film.

2.- Sinopsi de l'argument.

3.- El director i l'època.

(4.- El moviment artístic amb què es pot relacionar.)

5.- Els elements narratius:

5.1.- Narrador i punt de vista.

5.2.- Estructura narrativa.

5.3.- Temps.

5.4.- Espai.

5.5.- Personatges.

6.- Els elements retòrics.

7.- Propostes de treball sobre elements transversals: cinema, pintura, literatura...

8.- La pel·lícula en youtube: seqüències seleccionades.

9.- Bibliografia i webs.

A continuació, ofereixo una de les fitxes, perquè es pugui veure com funcionen.

Fritz Lang: *M, (Mörder unter uns)*. 1931.



Fitxa tècnica:

Producció: Nero-Films.

Música: Edvard Grieg

Direcció: Fritz Lang,

Nacionalitat: alemanya.

Guió: Fritz Lang i Thea von Harbou

Duració: 105'. **Blanc i negre.**

Intèrprets: Peter Lorre (Hans Beckert), Otto

Werwicke (Karl Lohmann),

Gustaf Gründgens (Der Schränker)

Sinopsi de l'argument:

Basada en un cas real i molt recent , un assassí de nens , en Peter Kürten - Hans Beckert a la pel·lícula - que la policia no pot capturar. Les redades i empresonaments dels delinqüents comuns i el control i vigilància de la policia està posant en perill la supervivència d'aquells, fet que fa que s'organitzin d'acord amb pidolaires i altres persones del món marginal per tal d'atrapar l'assassí.

Vigilen els diferents sectors de la ciutat, mentre la policia, per la seva banda, investiga entre els malalts que han sortit dels hospitals psiquiàtrics. Un cec reconeix la tonada que cantussejava un home que li va comprar un globus, just quan l'Elsie Beckmann va desaparèixer al començament del film. Ha identificat l'assassí, i un dels pidolaires, Peter, marca la seva esquena amb una "M" amb guix, perquè el reconeguin, quan s'emporta una altra nena. Aquesta li diu que va tacat, i quan es veu a l'aparador d'una botiga, s'espanta i li diu a la nena que s'han d'afanyar. El persegueixen fins a unes oficines on s'amaga. Mentrestant, la policia identifica el tabac de Beckert, a casa seva.

Els pidolaires i lladres el capturen i se l'emporten a un soterrani, on el sotmeten a un judici. Un d'ells, però, s'ha quedat tancat dins les oficines i la policia el troba: l'interroguen i no diu res, fins que li fan creure que han mort un dels vigilants de les oficines; llavors, canta. Els pidolaires i lladres volen condemnar en Beckert a mort, i matar-lo ells mateixos, però apareix la policia i se l'emporten per a jutjar-lo. Al judici real, les mares de les tres nenes assassinades demanen la seva condemna.

Fritz Lang: dades biogràfiques.

Alemanya, fill d'un arquitecte i estudiant d'arquitectura. Comença a fer cinema rere la Primera Guerra Mundial, època de l'expressionisme. Treballa per a l'UFA (Universum Film Allgemeine), empresa estatal alemanya de cinema, que té uns gran estudis a Munich i a Berlin, molt avançats per l'època, amb tot el material fotogràfic que abasteixen les empreses AGFA i KODAK, i grans equips de dissenyadors de decorats, arquitectes, tècnics d'efectes especials...Casat amb Thea von Harbou, guionista. Pel·lícules importants d'aquesta etapa són *El doctor Mabuse* (1922), *Die Niebelungen* (1924) i *Metropolis* (1926), així com *M, el vampir de Dusseldorf* (1931) L'any 1932 Goebbels li encarrega dirigir els estudis UFA, però, ell, contrari a la ideologia nazi, fuig i deixa enrera també la seva dona, més propera als nazis. Marxa primer a Paris, on fa una pel·lícula, però després se'n va a Hollywood, on fa moltes altres, contractat per la Metro Goldwin Mayer, entre les què destaquen: *Furia* (1936), *La mujer del cuadro* (1944), *Los sobornados* (1953). Al cap d'uns anys, per por al Comité d'Activitats Antinordamericanes, entre d'altres motius, decideix tornar a Alemanya, on fa tres pel·lícules més. Mor a Los Angeles en 1976.

L'EXPRESSIONISME ALEMANY :

Durant els anys que Lang viu a l'Alemanya de preguerra s'està produïnt un moviment artístic que es diu "expressionisme", sobretot entre els anys 1914 i 1924, encara que hi ha antecedents molt importants, des de finals del segle XIX, com l'obra del norueg **Edvard Munch** (autor del famós quadre "El crit", de 1885). Té una gran influència en el cinema. Consisteix a mostrar l'expressió subjectiva, l'interior de l'individu, amb un ús molt important del retrat fet amb unes línies exteriors negres molt marcades i un ús del color no realista, així com d'unes perspectives agosarades, en diagonal.

En el cinema, es fan servir sempre decorats, il·luminats per tal de generar unes ombres molt marcades, unes angulacions molt extremes (sobretot picats i contrapicats que, amb la il·luminació des de baix, produeixen uns efectes extrems), perspectives distorsionades, i arquitectures estranyes. L'actuació dels actors és també exagerada, produïnt, juntament amb la il·luminació, els decorats, les angulacions i els maquillatges en blancs i negres contrastats, uns efectes d'expressió extrems.

A més de Lang, altres importants directors de cinema expressionista són **Murnau**, **Wegener**, **Wiene**, o **Pabst**. Algunes de les pel·lícules expressionistes més importants són, a part de les de Lang, *El gabinet del Dr. Caligari* (Robert Wiene, 1920) *Nosferatu* (Friederich Murnau, 1922) o *El Golem* (Robert Wegener, 1920) .



Les fig.1 i 2 corresponen a la primera, i la 3 a la última.

ANÀLISI DEL FILM. ELEMENTS NARRATOLÒGICS

1.- El narrador i el punt de vista:

El narrador és quasi sempre un **narrador extern (narrador primer)**, que mostra amb el muntatge què passa a la ciutat on viu "M". Tot i això, es mostra de vegades amb **visió subjectiva**, mostrant el que un personatge està mirant, com tota la **seqüència inicial** :



Unes nenes juguen al carrer en c rcol i la càmera les mostra des de dalt, des d'on surt la senyora Beckmann, que espera que la seva filla Elsie torni de l'escola. Mentre li prepara el dinar, veiem les escales des de dalt. En canvi, la càmera ens mostra el que la mare fa a casa i, també, com la nena està tornant de l'escola amb la seva pilota. En aquests casos, la càmera ens les mostra en visió frontal, no en picat.

En cert moment, però, apareix un **narrador intern (narrador segon)**, en off, amb la veu del Cap de Policia, en Karl Lohmann, que explica com s'està desenvolupant la investigació , i les imatges ens mostren, en un muntatge molt dinàmic , tot el que fa: redades, escorcolls, discussions de la gent (autoritats, policia...) Tots acusen tothom: qui pot ser el monstre que assassina nenes?



2.- L'espai:

L'espai són tot **decorats**, que representen una ciutat. La influència de l'expressionisme  s encara molt gran, atès que es veuen els carrers, les cases, sovint en contrapicats, amb una il·luminació artificial molt marcada. Els **interiors** són sovint vistos en **contrapicat**, sobretot els soterranis, on viu la gent del món de la petita delinq ncia.



A l'espai s'hi veuen sovint **elements repetitius**, que van marcant un **ritme** trepidant i angoixós, com els cartells on es veu reflectit, per primera vegada, a l'inici del film, l'ombra de l'assas , a qui no se li veu el rostre fins força avançada la pel·lícula, just al costat de la petita Elsie, que desapareixerà en aquest moment.



3.- El temps:

La narració és **linial**. Tot i això, al principi, quan s'expliquen les actuacions policials, el muntatge va mostrant el que els policies fan d'una forma molt ràpida, amb molts plans curts. Quan els delinqüents s'associen amb els pidolaries i la gent del carrer, es veu també, en muntatge altern, què està fent la policia, de forma que es mostren coses que passen al mateix temps: **simultaneïtat mitjançant el muntatge altern**.

Al final, quan volen atrapar en "M", el temps és molt important, subratllat pels **rellotges**, que marquen les hores que passen, així com el so de les **campanes**, durant la nit. D'aquesta manera, el **pas del temps ve donat per les imatges i pels sons**.

4.- Els personatges:

Els personatges estan molt caracteritzats amb diferents estratègies: ús de **primers plans molt propers**, sovint amb **picats i contraïcats** mot marcats, que volen destacar la **por** d'alguns (en el cas d'"M", quan es atrapat), el **poder i la violència d'altres** (com el contrapicat des de baix de la cadira on seu el Cap de la Brigada Criminal de la Policia, al qual li veiem els genitals en primer pla), la **indefensió** de les nenes.

L'actuació, o **sobreactuació**, és també molt marcada, sobretot en el cas de la magistral de Peter Lorre, en el paper de l'assassí.

En alguns casos, **diferents elements simbòlics** envolten el personatge i li donen sentit, com es veurà a baix.



ANÀLISI DEL FILM: ELEMENTS RETÒRICS

1.- Elements simbòlics: metàfores i metonímies

Els **espais buits** són metonímies que indiquen una presència que ja no hi serà mai més; és a dir, són **metonímia de la mort**, com passa a l'inici del film, en què la mare de l'Elsie li prepara el dinar i va col·locant tots els estris i aliments en una taula que romandrà buida.



Altres elements metonímics es relacionen amb la persona que els posseïa, com el **globus** que queda atrapat entre els cables del telègraf, perquè l'espectador sàpiga que l'Elsie, la seva posseïdora (l'"M" li havia regalat), ja ha desaparegut.

Amb valor **metafòric** apareixen tot un seguit d'elements en referència a l'assassinat, com els **ganivets** que l'assassí contempla a una ganiveteria i que, com a resultat del reflex amb el vidre de l'aparador, emmarquen el seu rostre i el destaquen de forma molt clara. Al cap de poc, veurem el **ganivet- navalla**, que el Beckett porta, i amb el què

treu la pela d'una **poma**, un altre element **simbòlic**, en aquest cas, del **pecat**. També es veuen altres **elements punxaguts**, metàfora tant de l'**assassinat** com de la **presó**, la condemna a què s'ha de sotmetre un assassí, emmarcant el personatge d'en Beckert: **branques dels arbres** d'una cafeteria, on s'amaga, o **barrots** que hi ha a les golfes de les oficines on s'amaga, sempre envoltant-lo.

2.- Hipèrboles:

Tots els **picats i contrapicats** que posen de relleu, engrandint-lo o enpetitint-lo, qualsevol personatge són veritables hipèrbols que destaquen les seves característiques. Altres elements hipèrbòlics són lògicament les **interpretacions expressionistes** del actors, sobretot d'en Lorre.

3.- Ironies:

Recurs que, més que visual, és sonor, atès que sentim en les **paraules dels delinqüents comuns** una defensa del sentit moral: l'assassí és un "monstre", diuen, que s'ha d'eliminar, perquè, a més, els està espatllant la "feina" que normalment fan. La pel·lícula dóna a entendre que tenen més sentit moral i de la justícia i són més efectius en fer la seva feina els lladres i gent del carrer que els mateixos policies.

4.- Repeticions.

Molts elements es van repetint per a crear un **sentit del ritme** i **puntuar** les accions i el muntatge. Alguns que destaquen són els **cartells**, els **plans buits** de la taula amb el plat de l'Elsie, els **plans generals** de les discussions dels diferents grups de persones que parlen sobre l'assassí, al començament. O els plans de la **multitud de la gent del carrer que jutgen** en Hans Beckert.



5.- La música, un exemple de repetició significativa:

La tonada de *Peer Gynt* de Grieg és la clau que permet identificar l'assassí, tal com fa el cec, i és, a més, el que permet l'espectador saber quan hi és. En molts casos, se sent la música, però no es veu el personatge, fet molt important perquè tot just feia molt poc de l'inici del cinema sonor i Lang, que havia fet abans cinema mut, el fa servir de forma magistral.

6.- Les el·lipsis:

És un dels recursos més utilitzats al cinema. En aquest cas, Lang el fa servir al moments que hi ha l'assassinat de l'Elsie: no es veu què passa, on és la nena, només es veuen els objectes que de forma metonímica indiquen que la nena que els tenia ja no hi és, com els plans del globus o la pilota, abandonats.

SEQÜÈNCIES EN YOUTUBE:

- 1.-Sec inicial: Carta de l'assassí: <http://www.youtube.com/watch?v=tv6WXEr-Q10>
- 2.-Narració en off de la investigació: <http://www.youtube.com/watch?v=2DfIQX1-2q0>
- 3.-A la ganiveteria: <http://www.youtube.com/watch?v=aOUJXRvh1ss>
- 4.-Identif. pel cec: <http://www.youtube.com/watch?v=DiEt-Pd6y-k>
- 5.-Seq. final: <http://www.youtube.com/watch?v=1g-sfrQnwwg>

EL SIGNIFICAT DEL FILM:

S'ha dit, i el títol és per a molts una de les claus en aquest sentit (“Un assassí entre nosaltres”), que el film és tota un **al·legoria del nazisme**: l’assassí seria en Hitler, que ja estava aconseguint llavors un gran poder en l’Alemanya d’aquella moment. Aquesta tesi la va desmentir el mateix Lang, tot i que no deixa de ser curiós com tracta el tema central. El sentit moral, el que està bé i el que no ho està. Són els petits delinqüents els que finalment capturen i jutgen l’assassí, en un judici amb advocat defensor i tot, davant la ineficàcia de les autoritats. Es podria interpretar també com una crítica d’aquesta ineficàcia de l’administració. El fet que la gent del carrer s’associi està tret de l’*Òpera de tres rals*, de Bertolt Brecht.

BIBLIOGRAFIA:

- Domarchi, Jean y Jacques Rivette (1959) “Entrevista con Fritz Lang”, publicada al núm. 99 de *Cahiers du Cinéma.*, en *Lang, Hawks, Hitchcock* (1999), Madrid: Fundamentos.
- Kracauer, Siegfried, *From Caligari to Hitler.* (1947) Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Lang, Fritz: (1964) *"M", el vampiro de Dusseldorf.* Barcelona: Aymá, S.A.
- Mast, Gerald & Kavin, Bruce F., (1971) *A Short History of the Movies.* New York: Macmillan Publishing Company,
- Miret Fabra, Rafel: (2004) *Rocco y sus hermanos ; M, el vampiro de Düsseldorf.* Madrid: Dirigido por..., S.L.
- *"M" el vampiro de Dusseldorf.* (1996) Barcelona: Nau Llibres .

PROPOSTES DE TREBALL:

1.- Descriu una de les seqüències de la pel·lícula (amb les imatges de youtube, si vols), atenenent sobretot als elements narratius i retòrics.

2.- Descriu un dels quadres següents i intenta explicar què tenen a veure amb la pel·lícula:



3.-Investiga sobre el quadre escollit: qui el va pintar? Quan? Què vol expressar?

1.- Edvard Munch. 1885; 2.- Vassili Kandinsky. *Johannistrasse*.1908; 3.- Oskar Kokoschka. *Retrato de Max Schmidt*. 1914.

A l'ANNEX 4 s'ofereixen totes les fitxes ja fetes. Val a dir que, per qüestió de temps, no s'han pogut enllestir totes les que volia preparar, però aquestes poden servir de model per a altres en el futur.

També s'afegeix un llistat de films que poden servir molt bé per a aquest tipus d'anàlisi i, en molts casos, es tracta de films dels quals existeix més aviat poc material preparat. Volia evitar repetir el que altres ja han fet molt bé.

8.- Conclusions generals:

Aquest treball té parts diferents, amb objectius diferents i, d'una manera o una altra, seqüenciats. Les parts que el constitueixen es complementen: d'una primera fase de recerca bibliogràfica i estadística (enquesta) , que em permetria conèixer l'estat de la qüestió sobre la qual es volia treballar – la potencialitat transversal i expressiva del llenguatge del cinema, des d'un plantejament competencial, al batxillerat – es va passar a una fase de recerca-acció, en què s'intervenia activament a la classe per tal de comprovar l'efectivitat de les propostes pedagògiques disseyandes. Per tant, serà necessari diferenciar entre les conclusions que es poden treure de cadascuna d'aquestes parts.

1.- En primer lloc, la recerca bibliogràfica, juntament amb les conclusions a què vaig arribar a partir de l'enquesta, així com la interessant entrevista amb les conductores del programa experimental “Cinema en curs” , em van permetre entendre que *els alumnes tenen un clar interès pel cinema, els agrada, tot i que no fan ús dels sistemes considerats “tradicionals” per accedir-hi, sinó que es baixen les pel·lícules d'Internet o les agafen de video-clubs o biblioteques*, la qual cosa fa que els seus coneixements sobre cinema siguin intuitius i, en general, molt pobres. És a dir, al costat d'un gust per veure pel·lícules, es fa palesa una gran ignorància sobre cinema no comercial i, sobretot, i de manera molt marcada, sobre el cinema teòricament més proper: el cinema europeu i, molt especialment, l'espanyol.

Això vol dir que cal fer especial incidència en assolir un nivell més alt d'alfabetització audiovisual, sobretot pel que fa a cultura cinematogràfica, coneixement dels gran films de la història del cinema universal, així com del llenguatge del cinema, essencialment narratiu i, per tant, adequat també per a entendre conceptes de literatura. Els elements retòrics del cinema (metàfora, metonímia, el·lipsis...) són igualment molt útils per, a través d'ells, accedir als elements visuals d'altres formes artístiques – pintura, fotografia...-.

D'altra banda, tal com recorden els especialistes – i s'ha explicat convenientment - , *l'aprenentatge dels llenguatges de la comunicació en la societat contemporània no pot mai deixar de banda tots els seus components audiovisuals: llenguatge de les imatges,*

que nodreixen les situacions comunicatives més habituals. I, a més, s'ha de partir sempre d'un *aprenentatge a partir de situacions comunicatives*, prenent com a model situacions reals o inventant-ne de noves.

2.- En segon lloc, el treball a l'aula, mitjançant els projectes de recerca acció desenvolupats, conjuntament amb les opinions de les conductores de "Cinema en curs", demostren que *es pot incentivar l'interès per la literatura i les formes artístiques – com ara el cinema - en general, fomentant la creació en els propis alumnes*. Quan els alumnes han de crear, han d'expressar les seves opinions, emocions, etc, a través del llenguatge artístic que sigui, demostren més interès que quan es fa un treball exclusivament teòric sobre aquest tipus de matèries.

3.- En tercer lloc, aquest interès es desenvolupa encara més si es combinen diferents formes de creació i, sobretot, si alguna d'elles inclou imatges (cinema, pintura, fotografia...). *La transversalitat en l'aprenentatge de les formes de l'art és, doncs, necessària i molt engrescadora per a l'alumnat*. Més encara quan més grans són els alumnes, atès que necessiten donar sortida al seu vessant emocional, que no es potencia gaire a les etapes més avançades de l'educació, en la falsa consideració, tradicional i ja molt rebatuda, que els adolescents només han d'aprendre continguts "teòrics", conceptes objectius. D'aquesta manera, sembla evident que algunes de les competències bàsiques de l'aprenentatge que la LOE proposa, han d'incloure un desenvolupament de l'expressió de les emocions, conduents al creixement personal i a les capacitats de sensibilitat cultural i artística i d'adaptació a l'entorn. *Competències bàsiques com autonomia i iniciativa personal, aprendre a aprendre o la competència comunicativa i audiovisual exigeixen tot un vessant d'expressió personal creativa i emocional que es pot perfectament assolir a través d'aquest tipus de propostes*.

4.- Un altre dels aspectes, dins de totes les àrees, que no es treballa gaire a l'aula – sovint per comoditat: per tal de tenir callats els alumnes a la classe – és la *oralitat*. És molt necessari permetre, incentivar, ajudar a que els alumnes s'expressin oralment, emprant diferents registres. En aquest sentit, exposar oralment els seus treballs davant dels companys, prèviament preparats, és una pràctica fàcil i que, quan es fa sistemàticament, resulta efectiva i engrescadora. Les activitats desenvolupades durant aquest treball han permès sempre aquesta part oral i, en tots els casos, els alumnes han

estat capaços d'explicar les seves idees als companys. Quan, a més, es tracta del component emocional: expressió dels sentiments, opinions...és una mica més difícil aconseguir la naturalitat, però el fet de presentar creacions pròpies (textos, imatges...) serveix per a recolçar aquesta expressió personal i se'ls fa molt més fàcil. Així, presentar oralment no vol dir parlar sense més: també les TIC i, encara més, les TAC, ajuden i faciliten aquesta activitat.

5.- Per últim, cal insistir en que *els mitjans audiovisuals de comunicació (les TAC) permeten desenvolupar de forma creativa i molt personal tots els elements treballats a les propostes de recerca acció: la transversalitat, l'expressió personal i la creativitat artística, i la oralitat*. Els alumnes tenen un domini d'aquests tipus de mitjans molt més gran que d'altres llenguatges (sobretot del purament verbal), perquè estan molt acostumats a fer-los servir i els resulta, per tant, molt fàcil. Per això, és molt interessant aprofitar aquestes destreses per a arribar i desenvolupar els altres llenguatges – els verbals - , combinant-los de forma creativa. La oralitat en situacions acadèmiques, d'altra banda, és una pràctica poc utilitzada i que es fa molt més fàcil si tenen el recolçament d'unes imatges o d'unes creacions personals audiovisuals que les acompanyen.

6.- Tot i això, *és molt necessari, tal com reclamen les persones entrevistades i demostren els exercicis realitzats pels alumnes de primer de batxillerat a la primera de les activitats de recerca acció proposades, insistir molt en el desenvolupament i millora de les capacitats lingüístiques “tradicional”, atès que els nivells d'expressió escrita – i oral – són encara força baixos*. Es detecten greus mancances de lèxic, d'ortografia i gramaticals, en general, que els alumnes arrossegueu des dels nivells educatius més baixos. Aquestes mancances no són generals, però sí molt remarcables. Cal fer força a fer escriure i parlar, partint de situacions comunicatives, deixant potser una mica de banda l'explicació magistral i merament teòrica de la gramàtica, que s'ha demostrat poc útil i efectiva, perquè als alumnes no els interessa gens. *Acompanyar aquestes situacions d'aprenentatge d'elements visuals (imatges), més creatius i artístics pot esdevenir una bona eina que faciliti molt l'aprenentatge*.

7.- Per últim, *és molt necessari crear materials pedagògics que incloguin aspectes creatius i utilitzin imatges per a facilitar l'aprenentatge de les llengües i la literatura,*

tenint molt present que aquesta no pot anar mai separada d'altres llenguatges artístics com ara la pintura, la fotografia, el cinema. I que aquests materials han d'incloure també sempre propostes d'expressió personal i de creació artística, enfocades des d'un plantejament transversal i contemporani.

9.- Bibliografia:

9.1.- Sobre cinema, literatura i educació:

Llibres:

- Ambròs, Alba i Ramon Breu (2007) *Cinema I educació. El cinema a l'aula de primària i secundària*. Barcelona: Graó.
- Bergala, Alain (2007; original en francès: 2007) *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes. Explica tot el projecte portat a terme en França i les seves conclusions.
- Calderón Gómez, Lucía et al. (2007) *Cine con objetivos. Materiales Didácticos sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Madrid: Ed. Popular.
- *Cine y literatura* (2005) Barcelona:Textos Graó, n 40. Recull d'articles de diversos autors envers les relacions cinema-literatura a secundària i batxillerat. Un dels articles explica el projecte desenvolupat per la professora Carmen Echazarreta, com a resultat d'una llicència anterior.
- *Currículum d'Educació Secundària Obligatòria* Decret 143/2007 DOGC núm. 4915
- Escamilla, Amparo (2008) *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó, Col. Crítica y Fundamentos, 21.
- *Érase una vez el cine*. (1995) Biblioteca interactiva Mundo maravilloso. Madrid: SM.
- Gurpegui Vidal, Carlos i altres. (2005) *Apuntes de cine*. Zaragoza: Tierra Ediciones. Recull de propostes interdisciplinàries diverses (cine i ciència, cine i salut, cine i paisatge, cine i literatura...) a partir del cinema.
- Latorre Fortuño, José M^a (2003) *Creatividad*. Programa "Cine y Salud", n 5, Gobierno de Aragón. Explica, com altres volums de la mateixa col·lecció, experiències educatives a les aules amb el cinema com a instrument d'expressió artística.

- Martínez-Salanova, Enrique. (2003) *Aprender con el cine, aprender de película*. Almería: Grupo Comunicar Ediciones. Recull de diverses propostes d'aprenentatge a partir del cinema.

- Murillo-Torrecilla, F. Javier (2003) *Los hábitos lectores de los adolescentes*. MECD. CIDE.

- Pérez Tornero, Juan Manuel (2000) (Comp.) *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.

- Prats, Joaquim (Dir) (2006) “Estudi Sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya”, *Informes d'Avaluació*, 11, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

- *Projecte de Decret pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat*. (febrer 2008)

- Rollet, Sylvie (1996) *Enseigner la littérature avec le cinéma*, Paris: Nathan Pédagogie.

- Salvador Marañón, Alicia. (1997) *Novela y cine: recursos para la aproximación a la historia contemporánea*. Madrid: Ediciones de la Torre. Proposa l'ensenyament de la història a partir de textos novel·lístics i films significatius que permeten contextualitzar i aprofundir, a nivells d'ensenyament superior.

Articles i revistes:

- Cabero, Julio, (febrer 1996) “Nuevas tecnologías, comunicación y educación”, *EDUTECA*, 1. (<http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec1/revelec1.htm>)

- *Images documentaires. Cinéma et école* (2000) 39.

- “Los hábitos lectores de los adolescentes españoles” (junio de 2002) *Boletín CIDE de temas educativos*, 10, 1-9.

- “ Mucho cine y poco teatro”, *Comunidad escolar*, 648
(<http://comunidadescolar.pntic.mec.es/648/cultural.html>)

Pàgines web consultades:

- <http://www.cinemaencurs.org>
- <http://www.dracmagic.com>
- <http://www.centrodelprofesorado.com/~asesores/cineforum/PORTAL%20EDUCAR.htm>
- <http://www.irudibiziak.com>

Pàgines web pròpies:

- <http://www.entutuv.net> (finestra del Grup de Treball ARPA, amb e quel col·laboro)
- <http://www.laplayabajoelasfalto.blogspot.com> (bloc personal)

9.2.- Sobre cinema i literatura (llibres i articles)

- Cuevas, Efrén. (2001) “Focalización en los relatos audiovisuales”, *Trípodos. Llenguatge. Pensament. Comunicació*.N. 11, pp 123-135.
- Echazarreta, Carmen y Celia Romea (2006) *Literatura universal a través del cine*. Barcelona: Horsori.
- Neira Piñeiro, M^a del Rosario (2003) *Introducción al discurso narrativo filmico*. Madrid: Arco Libros.
- Peña-Ardid, Carmen (1994) *Literatura y cine*. Madrid: Cátedra.

- Gaudreault, André i François Jost (1995) *El relato cinematográfico. Ciencia y narratología*. Barcelona: Paidós. (or.fr: 1990)

9. 3.- Sobre cinema i arts plàstiques (llibres i revistes) :

- Aguilar Moreno, José M^a (2007) *El cine y la metáfora*. Sevilla: Ed Renacimiento.

- Balló, Jordi. (2000) *Imágenes del silencio. Los motivos visuales en el cine*. Barcelona: Anagrama.

- Bonitzer, Pascal (2007, 1^a ed. en francés 1987) *Desencuadres. Cine y pintura*. Buenos Aires: Santiago Arcos editor.

- Ortiz, Áurea y M^a J. Piqueras. (1995) *La pintura en el cine. Cuestiones de representación visual*. Barcelona: Paidós.

9.4.- Sobre recerca educativa:

- Bisquerra Alzina, Rafael (coord) (2004) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Ed. La Muralla.

- Curs: “Bases metodològiques per a la recerca educativa” (setembre-octubre 2008) Universitat de Barcelona. Dossier de treball i recull d’articles.

- *Butlletí la Recerca*. Universitat de Barcelona.

- Latorre, Marcos Antonio. (2003) *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.