

Abril 2009

P E R S P E C T I V A  
E S C O L A R 3 3 4

**Edició i Administració:**

Associació de Mestres Rosa Sensat.  
Av. de les Drassanes, 3 • Tel. 934 817 373  
Fax: 933 017 550 • 08001 Barcelona  
E-mail: [pescolar@rosasensat.org](mailto:pescolar@rosasensat.org)  
<http://rosasensat.org/pescolar>

**Consell de Redacció:**

Josep Callís, Antoni Domènech, Dolors Freixenet,  
Quim Làzaro, Elena Noguera, Joan Pagès,  
Vicent Pallarés, Antoni Poch, Aurora Reyes

**Director:** Miquel Àngel Essomba

**Directora adjunta:** Mercè Comas

**Secretària de Redacció:** Mercè Marlès

**Disseny gràfic:** Vilaseca/Altarriba

**Coberta:** Jordi Lascorz

**Composició i muntatge:** Concepció Riera, Inge Trowsky

**Impressió:** Romanyà-Valls

**Subscripcions i distribució llibreries:**

Associació de Mestres Rosa Sensat

**Dipòsit legal:** B. 2090-1975 - ISSN: 0210-2331

**Subscripció anual:** Preu soci: 55 euros.

Preu no soci: 61 euros. P.V.P.: 6,90 euros.

**Foto coberta:** *Cinema en curs*

«L'editorial Associació de Mestres Rosa Sensat als efectes previstos a l'article 32.1, paràgraf segon del TRLPI vigent, s'oposa expressament a que qualsevol de les pàgines de *Perspectiva Escolar*, o una part d'aquestes, sigui utilitzada per fer resums de premsa. Qualsevol acte d'explotació (reproducció, distribució, comunicació pública, posta a disposició, etc.) d'una part o de totes les pàgines de *Perspectiva Escolar*, necessita una autorització que concedirà CE-DRO amb una llicència i dins dels límits que s'hi estableixin.»

Subscripció a càrrec de:



**Diputació  
Barcelona**  
xarxa de municipis  
àrea d'educació

Amb el suport de:

**Ajuntament de Barcelona**  
**Institut d'Educació**



**Editorial**

Llei a cops de vaga 1

**Monogràfic**

***El cinema obre les portes a l'escola***

Presentació del monogràfic 2

La iconofília en la pantalla global

*Jordi Balló* 3

Aprendre cinema, aprendre amb el cinema

*Ramon Breu* 7

*Cinema en curs*

Explorant les potències pedagògiques de la

creació cinematogràfica

*Núria Aidelman i Laia Colell* 16

*Cinema en curs* a l'escola de Bordils

La pràctica inicial: els Minuts Lumière

*Carne Congost Escura i Equip de mestres*

*CEIP Bordils* 23

Incorporar el llenguatge audiovisual

al currículum

*Miguel Àngel Baeta* 30

Aula oberta i audiovisuals

*Fernando Lorza* 35

Cine i escola

*Jaume Cela* 44

El museu al cinema:

la pedagogia de la imatge

*Sandra Galván Méndez* 51

Bibliografia complementària

*Biblioteca Rosa Sensat* 55

**Escola**

Gaudir i aprendre amb els infants:

L'aigua i els canvis d'estat

*Teresa Feu* 58

La imatge narrativa

*Albert Vilanova Boqueras* 66

**Elogi**

Elogi de Xesco Boix

*Jaume Cela* 73

**Novetats**

Novetats bibliogràfiques 74

**Cartellera**

77

## Llei a cops de vaga

El passat 19 de març va tenir lloc una nova vaga de l'ensenyament contra la llei d'educació, encara en tràmit parlamentari quan escrivim aquestes ratlles. A la gent que ens dediquem al món de l'educació no ens pot passar desapercebuda, i no pas pel ball de xifres de seguiment de la convocatòria sinó per la significativitat que representa respecte d'altres edicions.

Certament, aquesta vaga difereix de les anteriors pel seu caràcter unitari. Aquesta vegada els sindicats convocants hi han estat tots, i això és un toc d'atenció prou important sobre el grau de descontentament generalitzat pel que fa a la gestió política i la direcció que està prenent.

En segon lloc, també és preocupant el fet que se celebri la vaga en si mateixa, perquè sembla ser que s'ha convertit en l'instrument que una part de la comunitat educativa està trobant darrerament per expressar les seves objeccions i discrepàncies amb els responsables d'educació respecte a l'articulat del text legislatiu. Què està passant quan el diàleg s'estableix amb marxes al carrer i a través dels mitjans de comunicació, en comptes de dur-lo a terme a la sala de reunions de la cinquena planta de Via Augusta?

Aquesta llei neix traint l'esperit i la lletra del Pacte Nacional per l'Educació (no oblidem que se salta a la valenta el qualificatiu «públic» a l'hora de denominar el «servei d'educació»), no compta amb el suport de dos dels tres partits que formen govern i està per veure el vistiplau definitiu d'una peça clau de tota la negociació com és el principal partit de l'oposició parlamentària. I, per si fos poc, disposa de tota la desafecció possible per part de sindicats de mestres, associacions d'alumnes i d'altres, sense comptar amb crítiques ben ostensibles per part de la patronal.

El sentit comú condueix directament a aturar aquest procés, i mirar d'establir una mediació que recuperi alguns vincles i ponts de diàleg entre el poder públic responsable i els administrats que hauran d'aplicar la norma. I ho diem sense ni un bri d'ingenuïtat, sabedors com som que a voltes el sentit comú no forma necessàriament part del sentit polític, que es mou per altres lògiques i interessos.

Però és el que necessitem. En una societat en plena crisi econòmica, en la qual es fa fonamental cobrir al màxim el dret a una educació (i no sols escolarització) pública de qualitat com a una eina imprescindible per corregir desigualtats i garantir la cohesió social; en un moment en què hem de transformar el sistema productiu i econòmic del país i ens fa més falta que mai una reforma i un impuls profund de la formació professional i de l'educació superior, seguir amb l'elaboració d'una llei a cops de vaga pot resultar en el futur un fracàs col·lectiu que com a país ni de bon tros ens podem permetre.

## Presentació del monogràfic

A l'hora de plantejar el tema «Cinema i Educació» podíem haver-lo abordat des de diverses perspectives. Una d'elles —molt útil per al professorat i la seva pràctica quotidiana— és la que relaciona el cinema amb les diverses àrees del currículum. Tanmateix, aquesta opció ja havia estat tractada globalment en els números 113 i 199 i, de manera parcial, en el número especial de l'estiu de 2006 de *Perspectiva Escolar*. En aquests monogràfics, hi van tenir un gran protagonisme grups com Drac Màgic, AulaMedia o Iref, els quals històricament ens han fet propostes de tractament de pel·lícules a l'aula per il·lustrar, reflexionar, conèixer i estudiar temes clau de cadascuna de les àrees curriculars.

En el monogràfic que presentem s'ha optat per presentar el cinema com a una forma, un mitjà, per conèixer la realitat i, també, com a un recurs de gran potencialitat pedagògica centrat en la creació cinematogràfica per part de l'alumnat.

*La pantalla global que hem de saber desxifrar s'estén més enllà del cinema. Però té en el cinema un dels seus elements fundadors i més influents. Aquesta combinatòria és, per tant, la que ha de caracteritzar la seva didàctica.*

## **La iconofília en la pantalla global**

Durant molt de temps la qüestió de l'ensenyament del cinema va ocupar les darreres línies de les plataformes reivindicatives dels professionals del sector. La penúltima línia era per demanar uns ensenyaments reglats per accedir a fer cinema, i la última una referència a la necessitat d'educar els més joves en el llenguatge de les imatges. Aquesta qüestió va anar evolucionant, i la necessitat de tenir un model d'escola de cinema pròpia va anar pujant en l'escalafó. Fins que a mitjan dels anys noranta aquests estudis de cinema i comunicació audiovisual es van fer visibles. I només una dècada més tard la realitat del cinema català actual ja no es pot dissociar d'aquesta existència, fins al punt que alguns crítics tracen l'evolució vibrant de la producció a Catalunya tenint en compte el factor fonamental de la institució i el model de transmissió educativa que hi ha rere de cadascun dels films més carismàtics. En aquest cas, cada escola ha esdevingut estil.

*Jordi Balló*

Queda pendent l'altra qüestió, la de si no ha arribat el moment d'introduir seriosament la qüestió de la lectura i la pràctica de les imatges en el dia a dia dels ensenyaments bàsics. Si fem cas del sentir del sector cinematogràfic, aquesta reivindicació està clarament en alça i ha deixat de ser una qüestió ornamental i vaga. En el pla estratègic de l'Ajuntament de Barcelona, aquesta exigència ocupa un dels llocs prominents en la llista d'activitats a promoure en el sector audiovisual,

#### 4 El cinema obre les portes a l'escola

tot i no ser una competència directa municipal. Però si hi és amb aquesta importància és perquè les persones provinents dels diferents camps de la cultura i la indústria cinematogràfica ho consideren un element rellevant que no es pot aplaçar més. I això és un canvi de registre realment transcendent.

Quines són les bases d'aquesta consciència renovada? Una que cal considerar té a veure amb la realitat canviant del públic. Potser mai com ara havíem assistit a un procés de transformació tan evident dels hàbits de consum de les imatges, especialment les cinematogràfiques. I aquests hàbits es cimenten en una major preponderància del consum individual amb relació al consum col·lectiu. I aquests costums es creen des de molt aviat en la vida d'una persona. Així ho ha entès la indústria cultural, i per això es considera una estratègia clau animar a la diversificació en totes les formes de consum de l'espectacle cinematogràfic. Aprendre a veure imatges és també aprendre a combinar l'assistència als llocs col·lectius amb l'experiència individual. I això necessita socialització, educació i debat.

Un altre aspecte que caracteritza el moment actual és l'absoluta centralitat del llenguatge icònic en les formes de transmissió i influència entre ciutadans. Si bé aquesta no és una qüestió nova, a hores d'ara resulta innegable: és amb les imatges com ens arriba la major part dels missatges comunicatius. La pantalla es globalitza de tal manera que és a través d'ella que percebem el món en transformació. Educar en la pantalla és, per tant, més que una reivindicació lateral. És normalitzar una situació educativa de fet: la que porta a fer correspondre els instruments analítics amb els que ens forneix la realitat. Aquesta educació és imprescindible perquè caracteritza el nostre temps present i futur. Educar en la pantalla vol dir desxifrar i comprendre la *iconofilia* imperant, la que actua sense dir-ho, la que ens fa entendre immediatament què se'ns vol dir sense que arribem a comprendre les bases d'aquest missatge icònic. Aquest gust per les imatges, aquesta *iconofilia*, funciona així en un doble sentit: per una banda, és a través d'elles com construïm una part molt important de les narracions i el sentit contemporanis; per l'altra és a través de la seva lectura com acabem adoptant nous patrons en el nostre devenir, des de la gestualitat quotidiana fins a l'acceptació, de vegades acrítica, dels missatges imperants.



Tot i que la necessitat d'aquesta educació *iconòfila* és irrenunciable, ja no arriba sola. Perquè una altra de les qüestions que emmarquen el moment actual és la comprensió de com es creen les imatges, del sentit que hi roman, en com pot ser de germinal cultivar-ne la complexitat. Aquesta educació en la pantalla ha d'incloure el coneixement dels procediments del cinema, tant en la seva comprensió analítica com en la seva fabricació pragmàtica. Algunes experiències que s'estan generalitzant a Catalunya en aquest sentit ens ensenyen el camí. El treball amb estudiants que reflexionen sobre les imatges i en creen de noves està produint un efecte inesperat, no únicament sobre la comunitat educativa sinó també sobre els creadors més conscients del món cinematogràfic. És la primera vegada que assistim a un compromís de professionals i artistes del món del cinema per implicar-se en el contacte amb els més joves, sense cap voluntat de crear professionals, només per la pura riquesa de l'intercanvi. La situació realment innovadora és comprovar que aquest contacte entre gent que

6 El cinema obre les portes a l'escola

ja està arrelada en el sector creatiu i els estudiants incipients se centra en la seguretat que d'aquest intercanvi d'experiències tothom en sortirà reforçat. Quan en una de les edicions del Festival de Cannes es va projectar un recull dels «Minuts Lumière» realitzats per joves estudiants francesos (reproduint el dispositiu primitiu de rodar en una sola presa i en un temps limitat), es va produir un efecte d'entusiasme contagiós. Perquè moltes vegades aquests films curts, que també es roden en algunes escoles catalanes, suposen una barreja excitant entre ingenuïtat, puresa, coneixement i austeritat que proporciona un aire renovat a la creació d'imatges sobre la realitat. Aquesta consciència de renovació planteja a més l'evidència que no hi ha cap barrera estilística en el cinema en el moment que és copsat i adoptat pels més joves, i que no és certa la divisió tradicional entre el cinema de gènere i el d'autor en el moment de voler entendre els sentiments autèntics que arrelen en un film. Trencar aquesta barrera és també una manera essencial d'assegurar la pluralitat de formats que el cinema necessita.

La pantalla global que hem de saber desxifrar s'estén més enllà del cinema. Però té en el cinema un dels seus elements fundadors i més influents. Aquesta combinatòria és, per tant, la que ha de caracteritzar la seva didàctica. Hem de conèixer del cinema allò que fonamenta la força de la seva complexitat a partir de les seves eleccions creatives. I fer comprendre que aquesta riquesa es multiplica, de vegades banalment, en la pluralitat de pantalles que tenim al nostre abast. Educar en aquesta pantalla global és el repte que tenim davant. Sense renúncia possible.

*El dret a l'educació va més enllà del dret a l'escolarització. Els nostres escolars tenen dret a una educació audiovisual crítica, pròpia del seu temps; un temps presidit pel llenguatge de les imatges, el llenguatge més influent, més universal, més poderós i, alhora, més suggeridor, més expressiu i més apassionant del nostre món.*

## **Aprendre cinema, aprendre amb el cinema**

A hores d'ara, ni a l'Educació Primària ni a la Secundària, l'aprenentatge del cinema ni de qualsevol altre mitjà de comunicació no té un caràcter universal, prescriptiu i fixat en un espai-temps en el currículum. És a dir, el cinema ni s'ha integrat com a matèria d'estudi ni s'ha aprofitat com a recurs per a l'ensenyament de forma majoritària. Només determinats professors i professores, i alguns centres educatius, pel seu compte, de manera voluntarista, amb un sobreesforç considerable han tirat endavant experiències educatives –per altra banda excel·lents– en l'àmbit del coneixement cinematogràfic.

És sorprenent observar la contraposició entre la força del cinema com a fenomen social i el poc ús que se'n fa com a mitjà per a l'estudi i interpretació de la societat. La no presència del cinema a les aules, d'una manera estable, provoca que el cinema es faci servir més per reflectir la vida que no pas per estudiar-la, que es faci servir més per recrear-la que no pas per analitzar-la.

### **Cinema i educació: quatre punts cardinals**

Per on ha de discórrer el cinema a l'escola? Només cal observar les cada cop més nombroses experiències sobre educació cinematogràfica per veure els camins que s'han d'emprendre. Al meu entendre, i per

**Ramon Breu**

Coordinador  
dels portals educatius  
Cinescola.info i  
AulaCom.cat  
ramon@aulamedia.org



8 El cinema obre les portes a l'escola

dir-ho d'una manera gràfica, esquemàtica i ràpida, penso que el cinema a l'escola s'ha d'orientar a partir de quatre punts cardinals que, a més, ens enllacen amb la Història del cinema. Aquests quatre punts els podem batejar amb els noms de Lumière; Georges Méliès; Griffith i Chaplin.

La connexió Lumière significa treballar el cinema com a reproducció de la realitat, com a mirall físic dels esdeveniments socials, com a document de la realitat social. Es tracta de capturar la realitat per estudiar-la, fixar-la, retenir-la, per analitzar-la acuradament. És el cinema en el seu vessant documental.

La via Méliès –el mag que va transformar el cinema en espectacle– ens transporta a les possibilitats educatives que el cinema té com a mirall dels somnis individuals i col·lectius. Es tracta de la via que proporciona al cinema una capacitat mobilitzadora extraordinària, de fascinació, una capacitat que connecta amb les emocions, suscitant-les, desvetllant-les, que és una representació de l'inconscient col·lectiu, una manifestació metafòrica dels desigs, les temences individuals i col·lectives, dels estereotips socials, de l'estil de vida, de la concepció del tipus de relacions socials, del sistema de valors de la societat d'on surten les pel·lícules.

El tercer punt cardinal és el punt Griffith –David Wark Griffith, pare del llenguatge del cinema, dels recursos i de les estructures narratives que componen el muntatge cinematogràfic–, que representa la necessitat d'aprendre a les aules el llenguatge cinematogràfic i les tècniques audiovisuals. És a dir, es tracta d'aprendre a l'escola el que actualment és el llenguatge més universal de circulació de missatges, el llenguatge més universal d'expressió i també de dominació.

Finalment, el quart punt cardinal per a l'aprenentatge del cinema és el punt Chaplin. El cinema de Charles Chaplin representa la necessitat de la crítica social, de l'anàlisi de les relacions socials, la lluita pels valors i contra les desigualtats, el desig de superar uns esquemes socials que ofeguen la sensibilitat humana i impedeixen l'accés al regne de la llibertat i de la felicitat, la humanització de l'expressió audiovisual.

Sóc de l'opinió que la comunicació audiovisual té una més que suficient dimensió estratègica des del punt de vista social i cultural perquè es constitueixi com una matèria d'estudi en l'educació obli-

gatòria de principi del segle XXI, com així s'està plantejant en diversos països; com així ho demana la UNESCO des del 2002 i com així ho ha recomanat l'Eurocambra als governs europeus el passat mes de gener. Això no ha d'excloure la voluntat d'estrènyer lligams amb les actuals matèries d'estudi. Les vinculacions amb les Ciències Socials; amb l'Educació per a la Ciutadania o amb l'Educació en valors treballats a les classes de Tutoria resulten evidents. També ho haurien de ser en l'àmbit de les llengües (català, castellà i anglès) a partir de l'estudi de les tècniques narratives, de les estructures comunes entre els gèneres literaris i els gèneres cinematogràfics, dels moviments literaris i culturals que s'han expressat literàriament i cinematogràficament, o de les adaptacions literàries al cinema...

Però sembla que l'àmbit de la ciència hagi de situar-se fora de les possibilitats de les activitats cinematogràfiques. Crec que no hauria de ser així. És més, s'ha demostrat que la ciència pot tenir un lligam fortíssim amb el cinema. Per exemple, des dels apassionants episodis del precinema, es pot estudiar la persistència de les imatges a la retina, el desenvolupament tècnic de la fisiologia del moviment o els principis físics i mecànics de la cronofotografia.



## 10 El cinema obre les portes a l'escola

Viatges per l'espai, invisibilitat, teletransport, extraterrestres, robòtica, màquines del temps... són altres conceptes tan atractius que la seva sola menció incita, ja d'entrada, al debat i a la discussió, i predispesa a voler saber-ne més.

La ciència-ficció ens ha de servir a l'aula per pensar i debatre el futur –recordem que l'aula és plena de joves...– i el present. Serveix per fer-se preguntes. Serveix per asseure's i reflexionar sobre quina idea de progrés preferim. És un fet que molts autors de ciència-ficció (Bradbury, Dick, Asimov) parlen més (a través de metàfores, simbolismes o paràboles) de la societat on han viscut o viuen i dels problemes que es projecten cap al futur, que no pas de fantasies gratuïtes.

Els films de ciència-ficció parlen sovint de preocupacions molt actuals –per bé que ho situen en el futur o en un altre planeta–, des de la incomunicació fins a l'ecologisme, des del perill nuclear fins a la burocràcia, des de l'enginyeria genètica fins a la discriminació per raó d'ètnia, des de la solitud fins a la desigualtat entre classes socials.

### **La crisi de l'actual model de cinema i el paper de l'escola**

Edison va patentar la càmera, la pel·lícula de cel·luloide i els mecanismes tècnics del cinema uns quants anys abans que els Lumière, però va cometre l'error de col·locar el cinema en una gran capsa (deia que les sessions públiques no serien comercials...) anomenada kinetoscopi. El client del cinema d'Edison introduïa una moneda de cinc centaus en una ranura i podia veure de manera individual i a través d'un visor una petita pel·lícula de 30 segons.

En canvi, els germans Lumière van pensar el cinema com un sistema de projecció pública, la qual cosa els va proporcionar un gran èxit arreu del món i, en poc temps, el seu cinematògraf es va convertir en el gran precursor de la societat de l'espectacle. Aviat el kinetoscopi passaria a ser una peça de museu.

Però si fem una petita anàlisi de l'evolució del cinema en aquests primers anys del segle XXI, ens trobem amb la paradoxa que el cinema torna a les formes d'exhibició pròpies del kinetoscopi.

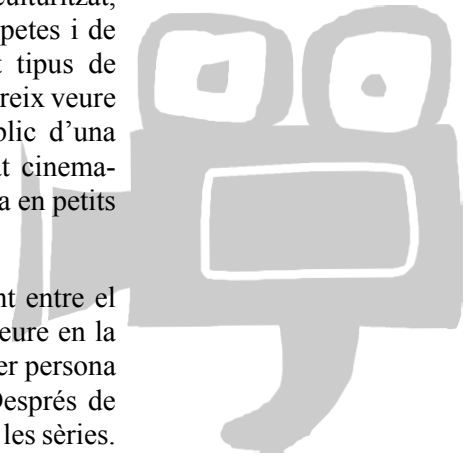
Avui del kinetoscopi, però, se'n diu aparell de televisió, *home cinema*, reproductors de dvd amb pantalla incorporada o bé ordinadors portàtils. El triomf d'aquests nous kinetoscopis portarà a la fi del cinema com a exhibició pública? Desapareixeran les sales de cinema tal com fins ara les hem entès?

Els exhibidors que van acabar ensorrant les sales tradicionals i van apostar per les multisales, com a temple de l'oci d'un públic aculturitzat, poc exigent, de mentalitat adolescent, consumidors de crispetes i de pel·lícules d'efectes especials, no comptaven que aquest tipus de públic, per a qui es van crear aquests multicinemes, ara prefereix veure les pel·lícules en els seus ordinadors, mentre que un públic d'una mentalitat més madura, capaç de valorar millor la qualitat cinematogràfica, ha optat per convertir les sales d'estar de casa seva en petits espais per a l'exhibició.

Cada cop, però, es consumeix més cinema, especialment entre el jovent. L'any passat va ser l'any que més televisió es va veure en la història d'aquest mitjà a Catalunya i Espanya: 223 minuts per persona i dia, segons el còmput estatal; i 231, segons el català. Després de l'esport, allò que més veuen els telespectadors és el cinema i les sèries. Mai en la història del cinema, tanta gent havia vist tant de cinema sense haver anat al cinema. Sembla clar que som a les portes d'un canvi de model cinematogràfic, el model *home cinema*. El model de *cinema per al sofà* es presenta com el successor del model de la gran pantalla. El públic, doncs, consumeix nombrosos relats audiovisuals, però no ho fa a les sales de cinema, sinó a les múltiples pantalles que el mercat li proporciona.

Tot això ens presenta un escenari molt contradictori, però interessant. Potser la qüestió essencial consisteixi a apartar el cinema del supermercat i trobar-li un nou lloc d'ubicació dins la cultura d'on fou desterrat de manera injusta.

No tinc cap dubte que és el món educatiu qui s'ha de fer càrrec de la gestió social d'aquesta informació, d'aquesta enorme i constant producció artística que és el cinema –comercial i no comercial–, de la qual no som ni capaços d'imaginar-nos les possibilitats educatives. Una educació cinematogràfica que ens faci recuperar la riquesa del debat, del comentari, de la comunicació, de la crítica dels espectadors/res davant d'una obra filmica.



## 12 El cinema obre les portes a l'escola

El cinema, els seus creadors, representen una aportació fonamental per interpretar, conèixer i analitzar el nostre món contemporani. Per quina estranya raó avui els escolars han de conèixer *El lazarillo de Tormes*, i no l'obra de Charles Chaplin, que és més a prop de les seves inquietuds i de la seva sensibilitat?

Estic més que convençut que el cinema mereix ser un espai formatiu. El cinema ha d'ocupar en els centres docents el lloc que li correspon com a fet cultural bàsic del món d'avui i, també, perquè posseeix una potencialitat motivadora i educativa de primera magnitud. El cinema i els altres mitjans de comunicació necessiten, d'altra banda, educació, perquè són llenguatge i necessiten capacitació per a la comprensió de tota la càrrega comunicativa, estètica, de valors i contravalors que arrosseguen.

És una lleugeresa –probablement una gravíssima irresponsabilitat– donar per suposat que cadascú de nosaltres té capacitat per discriminar i per traçar un itinerari ètic, raonat i il·lustrat en el panorama dels mitjans de comunicació, i en particular en el cinema, el mitjà més seguit pels nostres nens i nenes, pels nostres nois i noies.

### **La formació d'espectadors**

La cultura cinematogràfica dels nostres alumnes, que té com a intermediari el model majoritari de televisió, es troba en una situació d'autèntica penúria. Això fa que bona part de les propostes d'educació cinematogràfica que ha de fer el professorat que emprèn aquesta aventura siguin molt de base, molt de treball de trinxera, de crear fonaments, pròpies d'una situació d'emergència. Per tant no hem de tenir cap dubte, en ocasions, en vendre la nostra ànima a Hollywood, a un cinema força comercial –però molt atractiu per a la majoria dels alumnes– per poder avançar, perquè serveixi d'ham i poder incorporar-hi elements de coneixement del llenguatge audiovisual, de la cultura cinematogràfica i de reflexió ètica. Això sí, cinema comercial però digne, que no sigui tòxic ni comporti contravalors.

El públic actual ha perdut la capacitat de contemplar tota la densitat que pot oferir el relat cinematogràfic, acostumat a la recepció passiva del flux incessant d'imatges heterogènies. Les condicions de recepció



que imposa la televisió alteren tant el contingut de les pel·lícules que, com diu Maurizio Nichetti, quasi no podem dir que hem vist tal o qual pel·lícula, sinó, en tot cas, que n'hem entrevist fragments a través dels anuncis.

Fomentar la lectura crítica i comprensiva de la imatge; fer conèixer una història mínima i bàsica del cinema perquè l'alumnat es pugui situar millor davant la imatge cinematogràfica; difondre les quatre regles del llenguatge filmic; contextualitzar una pel·lícula i allò que vol transmetre; gaudir del cinema; interrelacionar el currículum amb un conjunt de produccions cinematogràfiques, són les vies per on s'ha de plantejar el cinema a les aules.

Formar espectadors és formar ciutadans i ciutadanes; formar espectadors significa fer possible veure pel·lícules amb tota l'extensió de la paraula. Es tracta de lluitar per trencar l'hàbit d'empassar-se pel·lícules sense pensar-les, sense acostar-s'hi tranquil·lament, assossegadament, i gaudir de les seves imatges, de les seves propostes visuals, de les seves idees i de les seves advertències. Es tracta de dignificar la nostra mirada.

### **Virtuts de l'educació cinematogràfica**

Hi ha qui es podria preguntar, de què li ve ara, a aquest subjecte, plantejar el cinema com a coneixement a impartir en l'educació reglada? Precisament ara que tot és tan complicat i que hi ha tants temes que reclamen l'entrada al currículum... Cal dir que a Europa, des de la dècada de 1920, s'està proposant que el cinema es quedi als pupitres de les aules i que a Catalunya una personalitat com en Miquel Porter i Moix va estar lluitant tota la seva vida per aquesta possibilitat. Però, què ens podria aportar introduir de manera fixada el cinema i la comunicació a les aules? A continuació, considero unes quantes virtuts d'aquest tipus d'educació:

- El treball escolar amb el cinema és absolutament pluridisciplinari i vol dir disposar d'un element importantíssim de dinamització a l'aula que afavoreix les tasques acadèmiques bàsiques: comprensió, adquisició de conceptes, raonament...
- El cinema potencia la reflexió, sensibilitza, fa prendre postures, formar-se opinions davant d'una història de vida, com si fos una escola de realitats...
- El cinema, com a text a les aules, com a forma de lectura (a vegades a partir de fragments, no cal sempre fer servir films sencers), on allò que importa és el missatge sense oblidar que la seva estructura, estil i sintaxi són components del missatge mateix.
- L'educació cinematogràfica transmet coneixements sobre el llenguatge i les tècniques audiovisuals. La profunditat d'un pla, la música, la il·luminació, un determinat moviment de càmera ens diuen coses que no són expressades verbalment i que cal que l'espectador sàpiga, descodifiqui i pugui apreciar.
- El treball amb el cinema i la comunicació a l'escola permet trencar el caràcter habitualment unidireccional que té la imatge audiovisual. El potencial motivador del cinema a l'aula pot generar dinàmiques de diàleg, de confrontació i de reflexió que ens poden ajudar a formar-nos com a espectadors, a tenir criteri i capacitat crítica.
- L'anàlisi crítica del cinema i de les imatges audiovisuals promou el gust per la pregunta, pel descobriment i per la reinterpretació de fets i esdeveniments, que és l'essència mateixa de la dinàmica educativa.
- El cinema i els mitjans de comunicació fan que l'alumnat s'acosti als temes d'aprenentatge d'una manera més interessada i motivadora, perquè els parla del seu món.

- Finalment, l'educació en comunicació, en general, posseeix un instrumental especial per recuperar i motivar aquell alumnat amb dificultats per a l'aprenentatge convencional.

### **L'homo filmicus**

L'impacte emocional de l'acció cinematogràfica implica una nova relació amb la realitat. Moments cinematogràfics com Chaplin cuinant i menjant-se les seves sabates al Pol Nord; l'acció a les escales d'Odessa d'*El cuirassat Potemkin* o la caravana de cotxes dels immigrants a *Las uvas de la ira* revelen la naturalesa i les possibilitats del cinema com a forma d'interpretar el món que ens envolta.

El cinema dóna una nova psicologia, una nova dimensió psicològica, tant des del punt de vista individual com de societat. L'*homo filmicus* és un ésser diferent de l'home anterior.

El cinema és un art especialment públic que té, per tant, necessitat d'un públic informat i preparat, per mitjà del coneixement i la sensibilitat, per apreciar els valors comunicatius del cinema.

Tot i la indiscutible hegemonia social i cultural de la comunicació audiovisual sobre l'escrita, especialment entre un públic adolescent i juvenil que la utilitza com a primer paràmetre de referència sobre la realitat immediata, l'educació oficial continua sense fer cas del cinema i la comunicació audiovisual. I és que l'educació audiovisual i la seva anàlisi signifiquen una necessitat educativa imperiosa en el nostre temps. Estic convençut que, per al bé del nostre alumnat i del nostre sistema educatiu, l'alfabetització audiovisual hauria de desplegar-se en horari lectiu d'una manera real i tangible. D'aquesta manera aniríem més enllà del nivell cosmètic d'enunciats merament formals i evitaríem l'atzucac d'una transversalitat que s'ha demostrat dispersa, confusa i estèril.

El dret a l'educació va més enllà del dret a l'escolarització. Els nostres escolars tenen dret a una educació audiovisual crítica, pròpia del seu temps; un temps presidit pel llenguatge de les imatges, el llenguatge més influent, més universal, més poderós i, alhora, més suggeridor, més expressiu i més apassionant del nostre món.



16 El cinema obre les portes a l'escola

*Cinema en curs, és un projecte experimental de tallers de cinema a les escoles i instituts de Catalunya, que té la voluntat de propiciar el descobriment del cinema per part d'infants i joves, i d'explorar la capacitat pedagògica de la creació cinematogràfica.*

## **Cinema en curs**

### **Explorant les potències pedagògiques de la creació cinematogràfica**

**Núria Aidelman  
i Laia Colell**

*Cinema en curs* és un projecte experimental de tallers de cinema a escoles i instituts públics de Catalunya. Es va posar en marxa el 2005-2006 amb el desig de propiciar un descobriment del cinema per part d'infants i joves, i la voluntat d'explorar les potències pedagògiques de la creació cinematogràfica. Amb aquesta doble intenció es van establir tres principis:

- La presència continuada a classe d'una persona del món del cinema (realitzador, director de fotografia, guionista) que imparteix el taller conjuntament amb un o més docents.
- La diversitat dels centres participants, tant pel que fa a la seva situació geogràfica com pel context sociocultural dels alumnes. En la quarta edició del projecte, hi participen gairebé 300 alumnes de quinze escoles i instituts d'arreu de Catalunya, des de Bossòst (a la Vall d'Aran) fins a Ciutat Meridiana (Barcelona), passant per l'aula d'acollida d'una escola d'Alcarràs o els estudiants de Batxillerat Artístic de l'institut d'Amer.
- L'elaboració d'un programa de pràctiques i materials pedagògics comú.

El professional del cinema que duu a terme el taller no sols aporta el seu saber específic, el coneixement de l'ofici i l'estima pel seu art. Al seu costat, els alumnes descobreixen una altra manera de mirar la realitat i una sensibilitat especial envers les matèries i les coses. El professional instaura a l'aula unes metodologies i dinàmiques diferents i transmet l'exigència d'un rigor excepcional. Amb ell, els alumnes descobreixen que cada pla és molt important, cada tria, determinant, i la manera de treballar, fonamental.

El fet que tots aquests aprenentatges es desenvolupin dins l'horari escolar és essencial, perquè esdevé una oportunitat privilegiada per transformar dinàmiques del grup i perquè alumnes que habitualment mostren poc interès per les coses que es fan a l'escola o institut se sentin implicats en un projecte.

*Cinema en curs* es defineix com a un projecte comú i compartit per tots aquells que hi participen (alumnes, docents de Primària i Secundària, i professionals del cinema). Per això, cada curs s'elabora un programa comú que s'estructura entorn d'una qüestió central del cinema –la llum, la relació entre la figura i el fons, el punt de vista, el color–. Els exercicis i materials proposats són els mateixos per a tots els tallers, la qual cosa permet que cadascú amplii la seva perspectiva, hi incorpori idees, propostes i metodologies d'altres escoles i instituts, i enriqueixi així la seva tasca gràcies al coneixement del treball dels altres. Les experiències acumulades –d'alumnes, docents i professionals– amplien any rere any les dimensions i l'abast del projecte.

Per als alumnes, el fet de compartir les mateixes pràctiques i, per tant, de viure i reflexionar sobre les mateixes experiències facilita l'intercanvi, la valoració de la feina dels companys d'altres tallers i, molt especialment, el coneixement i reconeixement d'altres realitats.

La introducció a les escoles i instituts del cinema com a creació artística i l'exploració de les seves potències pedagògiques van íntimament lligades. A *Cinema en curs* el cinema es concep, en primer terme, com a art. D'aquí ve un dels principis metodològics fonamentals dels tallers: l'estreta vinculació entre el visionat i la pràctica. Mirar pel·lícules dels grans cineastes i observar les seves tries afina la sensibilitat, desperta la imaginació i obre noves possibilitats creatives,

## 18 El cinema obre les portes a l'escola

vies d'experimentació. El procés creatiu propi fa que quan mirem pel·lícules ens puguem posar en el lloc del cineasta i valorar les seves tries.

El curs s'estructura al voltant de quatre pràctiques principals:

- els Minuts Lumière
- el projecte fotogràfic, que aquest any, atenent a la qüestió central del curs, parteix de la pregunta «Quins són els colors del meu entorn?»
- la pràctica central, en què es roda un seqüència d'entre 4 i 7 plans
- el film final, per a la realització del qual es donen unes regles del joc (també compartides per tots els tallers) que propicien una especial atenció a l'hora de treballar la qüestió de l'any.

Amb cadascuna d'aquestes pràctiques i el conjunt del procés es busca donar forma no sols a una pedagogia *del* cinema, sinó també i sobretot a una pedagogia *amb* i *a partir del* cinema. Apuntem a continuació alguns dels aspectes que fan del cinema un aliat de primer ordre en el procés educatiu.

### **El cinema es fa amb el món**

El cinema té una particularitat essencial. La seva matèria primera és el món: els espais, coses i persones que ens envolten; la llum, els colors, el moviment. D'aquí provenen gran part de les seves riqueses pedagògiques. Quan fem cinema, parem especial atenció al nostre entorn quotidià, el mirem d'una altra manera. És per això que fer cinema és un procés vinculant: ens ajuda a habitar i estimar la nostra realitat propera.

### **Treball en equip**

El cinema és un treball en equip. I no d'un equip que funciona com la suma de cadascuna de les seves parts, sinó com un autèntic organisme que requereix d'una compenetració molt gran. L'objectiu ha de ser comú, realment compartit, i tan important com la responsabilitat individual necessària perquè l'empresa pugui tirar endavant són la responsabilitat i el compromís col·lectius del grup.



## **Oportunitats**

Per la diversitat de tasques que requereix, en el cinema tothom pot trobar-hi el seu lloc. El cinema no exigeix una única habilitat ni coneixements previs provinents de les disciplines escolars. Demana sensibilitats i qualitats diferents. Per això, alumnes que habitualment no destaquen o que tenen dificultats en altres àmbits troben un lloc en el cinema, que pot fer emergir talents fins aleshores ocults. El taller suposa, per tant, una oportunitat privilegiada per reforçar la seva autoestima, per transformar en major o menor mesura les relacions del grup, i per donar noves oportunitats a aquells que en tenen poques.

## **Triar**

En el cinema s'han de prendre decisions. Quan fem un pla, hem de decidir on col·locarem la càmera, com es desenvoluparà l'acció, la llum, l'enfocament... Com en tot art, i a diferència del que succeeix en la major part d'assignatures, no hi ha respostes correctes ni incorrectes.

## 20 El cinema obre les portes a l'escola

No hi ha solucions úniques, sinó infinites possibilitats d'entre les quals cadascú ha d'escollir la seva manera de fer. Però per a alguns alumnes, precisament escollir i decidir és el més difícil. Malauradament, l'escola els enfronta poc a aquesta situació; hem d'aprofitar el cinema per fer-ho, per provocar que tothom senti el desig de filmar i trobi la manera d'expressar-lo. Per això és fonamental organitzar les pràctiques i el rodatge de manera que les tasques es desenvolupin de manera rotativa i tots els alumnes assumeixin almenys una vegada totes les funcions.

### **Experiència del temps i valor del treball**

El cinema demana esperar –que torni a sortir el sol, que bufi el vent perquè interessa que unes branques s'agitin, que passi el tren– i, per tant, requereix paciència. A més a més, en el procés de rodatge d'un film sovint s'han de fer diverses preses d'un mateix pla fins arribar al resultat desitjat. Es requereix, per tant, constància, tenacitat, esforç. Són valors que quan vam posar en marxa *Cinema en curs* no vam tenir especialment en compte, però que els mateixos alumnes, al llarg d'aquests anys, han posat de manifest de manera repetida i amb una gran satisfacció.

### **Interdisciplinarietat**

El cinema, de la mateixa manera que posa en joc habilitats i qualitats diverses, pot implicar àmbits de coneixement tan amplis que abracen gairebé totes les àrees curriculars i vincular-s'hi. Duu implícita, per tant, una gran capacitat d'articular continguts diversos i possibilita un treball interdisciplinari i transversal molt ric, especialment pel que fa a l'expressió oral i escrita, i al coneixement de l'entorn.

### **Emocions**

A través del cinema, compartim els sentiments dels protagonistes dels films. Aquest aspecte és doblement ric.

Quan els alumnes fan les seves pel·lícules, es pot fer un treball molt profund sobre les emocions. És per això que a *Cinema en curs* ens posem dues condicions compartides: explicarem històries properes, que

coneguem, que puguem comprendre; i expressarem les emocions a través de les formes cinematogràfiques i no pas del diàleg. Trobar la manera d'expressar una emoció o sentiment a través de les tries cinematogràfiques requereix un procés de reflexió i introspecció molt intens. I alhora, demana que es verbalitzin les emocions dels personatges per tal de, entre tot el grup, trobar la forma d'expressar-les cinematogràficament.

Quan els alumnes miren pel·lícules, viuen les històries i emocions dels seus protagonistes. De la mateixa manera, veient els films finals dels altres tallers comparteixen les emocions dels seus creadors; i en alguns casos, descobreixen situacions que potser mai no s'havien plantejat. Així, per exemple, uns alumnes d'una escola se sorprenien que uns altres –un grup d'una aula d'acollida– haguessin explicat la història d'un nen que no veia els seus pares des de feia dos anys. Fins i tot alguns d'ells atribuïen a la història molt poca o gens de versemblança. Per als autors del curt va ser important explicar la seva història; per als altres, descobrir aquesta realitat va ser un gran aprenentatge.



### **Descobrir-se i descobrir**

En aquest procés d'expressió de vivències properes i descobriment de realitats diverses, el bloc de *Cinema en curs* i la projecció final juguen un paper fonamental. El bloc és un lloc per mostrar què s'està fent, escriure reflexions i comentaris sobre el dia a dia del taller, els processos de treball i els resultats; i alhora, és un espai per a l'intercanvi i el coneixement dels altres. És l'espai que tots compartim durant el desenvolupament del projecte.

La projecció final representa la celebració de la feina feta, on tothom mostra el seu film i mira amb atenció el dels altres. És l'oportunitat també per parlar de les experiències viscudes, per comentar els films dels uns i dels altres, per qüestionar-se, sorprendre's i felicitar-se per les decisions preses i el treball realitzat.

Web del projecte:

<http://www.cinemaencurs.org>

Bloc curs 2008-2009:

<http://blocs.xtec.cat/cinemaencurs0809>

*La llarga experiència en comunicació audiovisual de l'escola de Bordils els ha permès avançar en un tractament cada cop més interdisciplinari que incorpora totes les competències del currículum. L'article exposa l'experiència de Cinema en curs.*

## **Cinema en curs a l'escola de Bordils**

### **La pràctica inicial: els Minuts Lumière**

La curiositat pel món de la imatge, el voler entendre els missatges que ens arribaven a partir d'aquestes imatges i el poder esdevenir crítics amb elles, ens va fer pensar en la importància que tindria el món de la comunicació audiovisual en el futur dels nostres alumnes. El curs 1996-1997, es planteja en el Claustre i s'accepta.

*Carme Congost  
Escura i  
Equip de mestres  
CEIP Bordils*

#### **Com es planteja**

En l'inici s'entén el treball de la imatge com una assignatura més. De p3 a 3r, cada curs duu a terme una sessió a la setmana amb mig grup classe. A partir de 4t, les sessions són quinzenals. Tres mestres en són responsables.

Des del començament s'intenta relacionar amb el treball de Llengua i Plàstica que es fa a l'aula. Alguns dels treballs realitzats en aquesta primera etapa foren: jeroglífics, anuncis, endevinalles, animacions... A l'aula es feia el treball més específic de Llengua i/o Plàstica i la mestra d'imatge tractava la part d'audiovisual.

A mesura que aprofundíem en el coneixement del món audiovisual, de les seves possibilitats didàctiques, que les aules s'anaven equipant amb ordinadors, càmeres fotogràfiques i canons, ens adonàvem de la



24 El cinema obre les portes a l'escola



necessitat d'integrar els audiovisuals a totes les àrees; no podíem donar-los un tractament diferenciat. *Fer la foto del gripau, la seqüència de la planta que creix, plasmar les curiositats d'una sortida, la pedregada que cau de manera sobtada, descarregar-les a l'ordinador i inserir-les, era tan fàcil, tan a l'abast, tan immediat.* Amb les fotos fetes pels alumnes podíem analitzar els punts de vista, els plans, la perspectiva, diferenciar imatge i realitat, analitzar les imatges. El canó ens permet analitzar aquell anunci, projectar el text acabat d'elaborar, comunicar-nos a través del bloc... Així va anar sorgint, fa quatre cursos, la necessitat d'orientacions didàctiques per poder assumir el tractament de la imatge des de l'aula: iniciem el camí cap a un nou replantejament, camí cap al canvi. Ens adonem que necessitem:

- Formació didàctica amb relació al tractament a l'aula de la comunicació audiovisual.
- Formació en la utilització de les eines i programes, i de gramàtica de la imatge.

- Reorganització del suport a l'aula en la comunicació audiovisual: ja no és la intervenció d'un mestre expert, queda lligat a l'organització de centre i aula. Apartat no exclusiu del tractament de la imatge, sinó que té relació amb el projecte d'escola que parteix d'una escola inclusiva. Els aspectes que, per a nosaltres, afecten més directament l'organització de centre i d'aula són:

**Optimització de la gestió de recursos humans.** Planificació de la intervenció de dos mestres en una mateixa aula i definir el seu paper per tal de facilitar l'atenció a la diversitat.

**Gestió del temps** que permeti planificar sessions més llargues dins l'horari i una certa flexibilitat.

**Organització de l'espai** per tal que possibiliti el treball en diferents agrupaments i que disposi de diferents ambients de treball.

**Coordinació** entre cicles, cursos i entre tots els mestres que comparteixen un curs.

**Reunions pedagògiques** de cicle o claustre.

**Acolliment de mestres de nova incorporació al centre**, per donar a conèixer els documents de centre que afecten l'àmbit organitzatiu i metodològic.

Des del curs 2005-2006 la comunicació audiovisual forma part d'un tractament integral a través del currículum. Aquest era un dels objectius que ens vam marcar en demanar el projecte d'innovació en comunicació audiovisual i en el pla de formació de centre. Tot el Claustre hem treballat reflexionant per millorar-ne la didàctica i la part tècnica. Aquell mateix any vam iniciar la nostra participació en el projecte *Cinema en curs*, del qual es duia a terme la primera edició.

Participar en el projecte va suposar aprendre aspectes cinematogràfics –més assumibles pels alumnes del que ens podíem imaginar–, un canvi en la manera d'entendre el cinema –deixant-lo d'utilitzar com un mitjà de comunicació– i també ens va permetre treballar valors inherents a l'art cinematogràfic, molt importants i necessaris en la pràctica educativa: treball en equip, capacitat d'espera, responsabilitat, constància, imaginació i sensibilitat.

## 26 El cinema obre les portes a l'escola

L'experiència d'aquests quatre anys ens ha permès avançar en un tractament cada cop més interdisciplinari on les vuit competències que marca el nou currículum són presents.

La primera pràctica que es fa als tallers de *Cinema en curs* és la realització d'un Minut Lumière, experiència que ara us detallem. Els tres primers cursos vam realitzar la pràctica acompanyats pel professional del cinema, present en tots els moments del procés. El 2008-2009, amb l'experiència d'aquests anys, els mestres hem assumit per primera vegada la preparació i rodatge dels Minuts, amb el suport puntual del professional.

### **Visionar i filmar Minuts Lumière**

#### **a. Introducció**

Els Minuts Lumière s'inspiren en les vistes documentals dels germans Lumière, filmades ara ja fa més d'un segle, en els orígens del cinema, i que ja posaven en joc les que han estat i segueixen sent les tries essencials de la creació d'un pla.

#### **b. Procés**

##### ***Visionar vistes Lumière***

Cinema en curs facilita un DVD amb una selecció de vistes dels germans Lumière, que s'acompanya amb un dossier pedagògic per preparar-ne el visionat i facilitar el pas a la creació per part dels alumnes. El mes anterior a la filmació dels Minuts Lumière, dediquem els primers vint minuts de classe de dos dies de la setmana a visionar una vista Lumière.

La comentem a partir d'algunes qüestions, com poden ser:

- On van col·locar la càmera? Per què? On es podria haver col·locat i quins plans haurien sorgit d'aquestes altres posicions?
- En quin moment van començar a filmar? Què pretenien amb aquesta tria?
- Es poden crear històries a partir de les persones anònimes que surten en el film imaginant-les com a protagonistes d'una pel·lícula.
- Aquest film podria ser el primer pla d'una pel·lícula. Podem inventar una possible història, un guió...

- Es pot estudiar l'ambient de l'època: els vestits, mitjans de transport, activitats d'oci, carrers i edificis...
- Podem relacionar molts aspectes dels films amb el nostre entorn (safareig, sortida de la fàbrica...).

### **Abans de la filmació dels Minuts Lumière: la preparació**

Cada alumne individualment pensa possibles Minuts. Els comenta amb la mestra (i en el cas dels tallers *Cinema en curs*, també amb el professional del cinema), amb altres alumnes i decideix quin farà. S'ha de formular les preguntes següents que li serviran de guió per escriure el text de preparació de la filmació:

- **Què vull filmar?** És important observar l'entorn, cal deixar uns dies perquè els alumnes ho puguin fer i després triïn on i què volen filmar.
- **Què vull que passi? Què vull que se senti?** S'ha de tenir en compte l'atzar, l'imprevist que pot passar durant el rodatge.
- **Com ho faré?** Caldrà triar l'enquadrament i la posició de la càmera. Els alumnes poden fotografiar diferents enquadraments per després escollir.
- **Quin serà el millor dia i la millor hora?** Han d'observar i estudiar la durada de les accions del seu Minut, escollir el millor moment per començar a filmar, i triar l'hora del dia que més els agrada.
- **Què necessito?** A vegades han de parlar amb persones implicades en l'acció que volen filmar, demanar-los permís, assabentar-se d'horaris...

### **Durant la filmació dels Minuts Lumière**

Durant els rodatges, els alumnes treballen en equips de tres o quatre, i assumeixen totes les tasques de manera rotativa (director, càmera, claqueta i so).

Serem rigorosos a l'hora del rodatge i ens fixarem en cadascun dels elements fonamentals: què filmar, com i quan. El resultat final depèn de tots, i per tant, cal que tots els components de l'equip coneguin la seva funció i la compleixin per aconseguir un veritable treball en equip. També és molt important saber-se comunicar amb els companys per donar les indicacions correctament i amb la màxima precisió.

El Minut només es pot gravar una vegada, és molt important, i cal tenir paciència per esperar el moment més indicat d'iniciar la filmació.

28 El cinema obre les portes a l'escola

Aquesta dinàmica és present en les activitats de Cinema en curs i de l'aula.

**Després de la filmació**

• **Reflexionar**

Després del rodatge i abans del visionat, cada alumne explica oralment i després per escrit com ha viscut aquesta primera experiència de creació cinematogràfica: sorpreses, dificultats, emocions, nervis, què ha après, com ha anat el treball en equip...

• **Visionar els Minuts Lumière filmats**

Visionar i analitzar col·lectivament els Minuts filmats: *Què ens ha agradat? Com el podríem millorar? Quins altres plans podria haver fet? Quina història podríem inventar a partir d'aquest pla?*

Cada alumne escriurà què ha suposat per a ell la gravació del seu Minut, els aspectes positius, els aspectes no previstos, els aspectes a millorar... Els escrits seran publicats en el bloc de *Cinema en curs*, que comparteixen amb alumnes d'altres escoles i instituts que participen en el projecte.

**c. Interacció entre alumnes**

És una experiència que s'emmarca dins l'intercanvi d'activitats entre alumnes que té establert l'escola i que ens permet aprendre dels altres i amb els altres.

Els alumnes de 6è s'organitzen en petits grups per preparar una exposició oral on introduiran els altres alumnes en les Vistes dels germans Lumière i en la visualització dels seus Minuts. També tutoritzen la gravació de Minuts Lumière amb alumnes de CM.

**d. Valoració**

La primera pràctica dels tallers *Cinema en curs* posa en joc alguns dels que seran els aprenentatges fonamentals durant tot el projecte: el treball en equip, la sensibilitat per l'entorn, la necessitat d'esperar i ser pacient...

El resultat de la pràctica no sols és el conjunt de Minuts Lumière, un gran retrat del poble. Tan o més important són els valors i actituds esmentats, els aprenentatges del procés (mirar la realitat amb atenció, decidir, comunicar les idees als altres, compartir els Minuts dels companys) i el descobriment per part d'alguns alumnes d'un àmbit de treball en el qual se senten còmodes i valorats, on se saben capaços de fer coses interessants. Per a alguns dels alumnes és un moment molt important i suposa un reforç de la seva autoestima.

**Adreça on es poden veure els Minuts Lumière de l'escola de Bordils:**  
[http://blocs.xtec.cat/cinemaencursbordils0809/minuts\\_lumiere/](http://blocs.xtec.cat/cinemaencursbordils0809/minuts_lumiere/)

**Adreça del bloc on hi ha els diferents escrits dels alumnes:**  
<http://blocs.xtec.cat/cinemaencursbordils0809>

**Adreça pàgina web de l'escola:**  
<http://www.xtec.net/ceipbordils/>



30 El cinema obre les portes a l'escola

*La incorporació del projecte Cinema en curs a l'IES Badalona Nou, s'orienta cap a aprenentatges competencials, introdueix l'alumnat en una eina d'expressió nova que els permet trobar maneres alternatives d'expressar-se, alhora que augmenta l'autoestima de l'alumnat i cohesiona el grup.*

## Incorporar el llenguatge audiovisual al currículum

*Miguel Ángel  
Baeta*

IES Badalona Nou

L'IES Badalona Nou és un centre públic d'ensenyament secundari situat al barri del Remei, a tocar amb Sant Roc, a la ciutat de Badalona. Som un centre petit, una línia a l'ESO i dos cicles formatius de grau mitjà, que des de fa uns anys ens hem engrescat amb un desplegament alternatiu del currículum. En el marc de la normativa vigent, hem imaginat un horitzó i hem pres una sèrie de decisions que han transformat la nostra realitat respecte del que havíem estat fent.

Potser un dels aspectes més significatius és la nostra organització i desplegament curricular:<sup>1</sup> hem programat una franja de 16 hores setmanals de treball per projectes. En realitat es tracta de treball a partir de centres d'interès que globalitzen continguts i que es basen en el principi d'activitat de l'alumnat desenvolupant projectes, resolent problemes o participant en debats. En aquest context, el professorat assessora, suggereix, orienta, corregeix, dialoga...

Un projecte d'aquestes característiques no pot deixar de banda la importància i la omnipresència de les noves tecnologies i el llenguatge audiovisual en les nostres vides i, per tant, quedaria coix si no ho

<sup>1</sup> Vegeu *Perspectiva Escolar*, núm. 323, 2008. Dedicat a: «Créixer en entorns complexos». Tot desplegant el currículum a l'IES Badalona Nou.

incorporés, tot plegat, en el dia a dia de les aules. Però no com una cosa excepcional que de tant en tant «apareix» per engrescar i motivar el nostre alumnat, sinó com una eina més d'expressió creativa com l'escriptura o el dibuix.

És aquí on entra en joc el cinema i *Cinema en curs* en particular. De fet, la nostra participació en aquest projecte experimental és una mostra del canvi de perspectiva assenyalat en el paràgraf anterior, de l'evolució que s'ha produït dins del centre en la visió de com les noves tecnologies i els llenguatges audiovisuals s'han d'introduir a l'aula.

En efecte, durant els primers dos cursos les activitats de *Cinema en curs* es realitzaven com un taller independent. Com a conseqüència, les virtuts i avantatges que el projecte pogués aportar no tenien un efecte de contagi respecte d'altres matèries. Per això el curs passat vam voler fer un salt qualitatiu.

La qüestió era trobar la manera que les activitats de creació cinematogràfica proposades des de *Cinema en curs* s'incorporessin d'una forma fluïda, el menys forçada possible, a la resta d'activitats dels diferents centres d'interès que durant el curs estaven programats i articulaven els continguts curriculars del segon cicle de l'ESO. Ho expliquem a través de dos exemples.

En el marc del projecte «Fem l'auditoria ambiental del nostre barri»,<sup>2</sup> on es treballen continguts de socials, experimentals, ciutadania..., ens semblava un bon moment per incorporar el Minut Lumière: un pla d'un minut enquadrat i decidit individualment pel nostre alumnat.<sup>3</sup> Es tractava que aquesta activitat cinematogràfica fos un complement subjectiu, creatiu i personal a l'Auditoria Ambiental, que és, per definició, una tasca purament objectiva. Calia que, a banda de les dades

<sup>2</sup> Vegeu *Perspectiva Escolar*, núm. 323, 2008. Dedicat a: «Créixer en entorns complexos». Auditoria ambiental al barri. Si voleu donar un cop d'ull al desenvolupament, continguts i activitats d'aquest projecte, ho podeu fer al nostre espai Moodle al voltant del qual organitzem i gestionem les nostres propostes curriculars. Un cop dins, aneu a Projectes de 2n Cicle > Cinema en curs (1). Podeu entrar-hi com a invitats.

<sup>3</sup> Els resultats es poden veure a <http://blocs.xtec.cat/cinemaencursbadalona0708/minuts-lumiere>.



## 32 El cinema obre les portes a l'escola

fredes que l'alumnat recollia durant aquest projecte, tingués la possibilitat de mostrar-nos la seva visió de la realitat que els envolta.

Més endavant, vam pensar que la segona activitat del projecte *Cinema en curs*, el reportatge fotogràfic, podia ser una eina d'expressió que ens podia anar molt bé quan haguéssim de treballar l'orientació acadèmicoprofessional de l'alumnat del segon cicle. En aquest cas, la nostra implementació d'aquesta activitat representava la realització d'una sèrie de fotografies que des de diferents punts de vista mostressin alumnes de cicles formatius de grau mitjà aprenent un ofici en els centres on s'imparteixen. A banda de poder expressar els seus desitjos, neguits o projectes de futur a través del conjunt d'imatges que havien de fer, la preparació del reportatge podia ser una bona excusa per fer una recerca de les possibles sortides a les quals tindrien accés en acabar l'ESO.<sup>4</sup>

Quan, en acabar el curs, avaluem allò que s'ha fet, en arribar a les activitats relacionades amb *Cinema en curs* la valoració, tant entre el professorat com entre l'alumnat, és sempre unànime i positiva. Si haguéssim de destacar-ne alguns aspectes, serien els següents:

- S'emmarca plenament en el treball competencial, amb una orientació funcional i transversal dels continguts que promou l'autonomia de l'alumnat.
- Amb *Cinema en curs* obrim noves possibilitats per a les produccions finals. Noves formes d'expressió que enriqueixen el procés comunicatiu del nostre alumnat i incideixen sobre les competències audiovisual i del món digital.
- Ens permet la possibilitat d'aprofundir en els continguts curriculars arribant-hi per uns altres camins, molt diferents d'aquells a què tant alumnes com professorat estem acostumats dins l'aula.
- En tractar-se d'una forma d'expressió nova per a l'alumnat, tothom comença des de zero: tant aquell alumnat a qui fins ara havia anat bé el sistema escolar, com aquell que se n'havia sentit exclòs per diferents motius.
- Exigeix un treball en equip, consolida els equips d'aprenentatge i això comporta beneficis en les dinàmiques d'aula que es manifesten

<sup>4</sup> Per veure aquests reportatges podeu visitar <http://blocs.xtec.cat/cinemaencursbadalona0708/projectes-fotografics/>



durant la realització d'altres tipus d'activitat, fet que incideix sobre la competència d'aprendre a aprendre.

- La possibilitat d'entrar en contacte amb alumnes d'altres centres i altres realitats els enriqueix i obre portes dins de la seva ment.

En definitiva, la incorporació del projecte *Cinema en curs* s'orienta cap a aprenentatges competencials, introdueix l'alumnat en una eina d'expressió nova que els permet trobar maneres alternatives d'expressar-se, alhora que augmenta l'autoestima de l'alumnat i cohesionava el grup.

Tot això es veu reforçat per dos aspectes molt específics del dispositiu.

D'una banda, la presència d'un professional del món del cinema i la seva interacció amb el docent enriqueix les dinàmiques d'aula. L'alumnat es troba davant de models diferents i s'estableix un diàleg molt enriquidor a tres bandes. Aspecte aquest molt interessant quan,

*L'article explica una experiència duta a terme amb nois i noies sense hàbits de treball, que a través dels audiovisuals, com a eina de suport dels aprenentatges i com a objectiu de treball en si mateix, s'han engrescat en el projecte i han accedit als continguts i procediments de manera quasi intuïtiva.*

## **Aula oberta i audiovisuals**

Aquesta experiència es desenvolupa a l'IES Miramar de Viladecans, amb un grup entre 10 i 15 alumnes, que s'organitza per donar resposta a part de la problemàtica que es planteja de manera continuada en els grups classe de segon cicle.

*Fernando Lorza*

Tant l'organització dels continguts com la temporització i la metodologia es planifiquen sota la base d'«Aprendre fent». Les activitats s'organitzen en minicrèdits de duració variable entre una i sis sessions com a màxim i es busca constantment que els/les alumnes arribin ràpidament a produccions pròpies i que els aprenentatges tinguin aquestes produccions com a principal suport. Es tracta, doncs, de situar l'alumne/a en situacions d'aprenentatge que pugui viure com a pròpies i que tinguin un objectiu clar i assumible.

El plantejament de l'Aula Oberta es vertebrava també al voltant de la necessitat de crear espais col·laboratius de manera que, en bona part de les activitats, el grup sigui un element clau per aconseguir els objectius marcats. Hem de tenir en compte que ens dirigim a nens i nenes sense hàbits de treball, tant en l'aspecte individual com de grup; que porten una dinàmica molt marcada de conuiu amb el fracàs i que el grup els pot proporcionar el suport que necessiten per trencar aquestes dinàmiques.

## **Aula oberta i audiovisuals**

Aquesta experiència es desenvolupa a l'IES Miramar de Viladecans, amb un grup entre 10 i 15 alumnes, que s'organitza per donar resposta a part de la problemàtica que es planteja de manera continuada en els grups classe de segon cicle.

*Fernando Lorza*

Tant l'organització dels continguts com la temporització i la metodologia es planifiquen sota la base d'«Aprendre fent». Les activitats s'organitzen en minicrèdits de duració variable entre una i sis sessions com a màxim i es busca constantment que els/les alumnes arribin ràpidament a produccions pròpies i que els aprenentatges tinguin aquestes produccions com a principal suport. Es tracta, doncs, de situar l'alumne/a en situacions d'aprenentatge que pugui viure com a pròpies i que tinguin un objectiu clar i assumible.

El plantejament de l'Aula Oberta es vertebra també al voltant de la necessitat de crear espais col·laboratius de manera que, en bona part de les activitats, el grup sigui un element clau per aconseguir els objectius marcats. Hem de tenir en compte que ens dirigim a nens i nenes sense hàbits de treball, tant en l'aspecte individual com de grup; que porten una dinàmica molt marcada de conuiu amb el fracàs i que el grup els pot proporcionar el suport que necessiten per trencar aquestes dinàmiques.

36 El cinema obre les portes a l'escola

Abordar la planificació d'una Aula Oberta representa un doble repte: per un costat fer front a una sèrie de problemàtiques derivades de les característiques pròpies de l'alumnat per al qual s'organitza el grup: en el meu cas, nois (i en menor mesura noies) de segon cicle d'ESO amb problemes de conducta, inadaptació a les dinàmiques del grup classe i gran dificultat en els aprenentatges. I per un altre, elaborar un estil d'organització i uns continguts prou engrescadors per recuperar l'atenció i l'interès dels/les alumnes i suficientment didàctics per poder assumir la part del currículum i aprenentatge que es pot considerar bàsica en els nivells en què es treballa.

Partint d'aquestes dues necessitats, l'Aula Oberta s'organitza al voltant d'un eix vertebrador: el treball amb els audiovisuals entenent com a tal tots els materials ja elaborats i provinents de diferents mitjans (documentals, reportatges, noticiaris, films, curtmetratges, publicitat, nous formats de televisió...); el maquinari i programari que intervé en la reproducció, enregistrament i edició de produccions (ordinador, càmera, micròfon, programari de tractament d'imatges...), i tota aquella producció pròpia que es va generant per part del grup (produccions d'àudio, curtmetratges, documentals, petites peces en diferents suports, gràfics, fotografies...).

A partir de les dificultats que aquests alumnes presenten en els seus aprenentatges, resulta obligat enfocar les activitats cap a una adaptació curricular totalment competencial. El suport dels audiovisuals ens permet un treball pràctic, engrescador, que adquireix una dimensió diferent de l'oferta a través del llibre de text i els seus derivats. Enfrontar-se a una producció audiovisual provoca un nou camp d'interès, genera la necessitat quasi intuïtiva d'escriure, organitzar, sistematitzar, preveure, planificar i posar en pràctica; i, habitualment, crea una nova disposició envers els objectius marcats que, com ja s'ha dit anteriorment, han de ser clars, compartits i assumibles.

Així, doncs, aquest sistema basat en l'aprofitament i la producció de l'audiovisual ens permet abordar, des d'una perspectiva diferent, algunes de les competències que els/les nostres alumnes tenen com a assignatura pendent: les lingüístiques i comunicatives es treballen a partir dels llenguatges propis dels mitjans de comunicació, però també es fan indispensables els altres llenguatges per tal d'entendre i produir; els



mitjans aporten en els seus productes múltiples elements artístics i culturals als quals els/les alumnes s'enfronten de maneres molt variades; la recerca i tractament de la informació es converteixen en processos bàsics; els estrets lligams que s'han establert entre mitjans audiovisuals i noves tecnologies produeixen en aquest camp una constant interacció amb les eines digitals i el seu ús; així mateix, els/les alumnes assumeixen projectes (personals i col·lectius) en els quals resulten imprescindibles competències d'aprendre a aprendre, d'autonomia, d'iniciativa personal i social.

### **El taller d'imatge**

El treball sistemàtic amb els audiovisuals s'organitza com un crèdit, amb una periodicitat de tres hores setmanals al llarg del curs i s'anomena Taller d'imatge.

S'ha de tenir en compte que, a causa de les característiques del grup, molt sovint aquesta franja s'amplia per donar resposta a necessitats d'enregistraments, de realitzacions de feines que requereixen més temps de dedicació, a l'interès dels/les alumnes o, simplement, com a compensació per altres feines realitzades (ha estat normal al llarg de l'experiència, per exemple, dedicar jornades completes a enllestir edicions, muntar decorats, fer enregistraments més complexos...).

38 El cinema obre les portes a l'escola

El taller funciona per blocs, de duració variable entre 1 i 3 sessions; cada bloc acostuma a estar dividit en tres parts: una primera part serveix d'introducció a través del visionat d'una petita peça (un curt, un fragment de pel·lícula) i que funciona com a element motivador i com a avaluació inicial del que els/les alumnes saben o la seva disposició envers el tema; en una segona part es realitzen diferents activitats sobre l'aspecte a tractar i es procura que cada una d'elles (o un grup) suposi una petita producció individual o de petit grup; finalment amb aquestes produccions es confecciona una producció final (generalment de gran grup) i algun tipus d'exercici escrit que serveixin com a memòria del treball i com a eina d'avaluació.

El taller té, com a objectiu final de curs, la realització d'una sèrie de produccions audiovisuals de diferents gèneres (animació, trucs, documental, ficció...) que desemboquen en la realització d'un curtmetratge en el qual els/les alumnes apliquen els aprenentatges adquirits, desenvolupen tasques concretes, assumeixen responsabilitats molt precises i participen en un projecte col·lectiu. En el camí, s'intenta plantejar el màxim possible de situacions educatives en les quals l'alumnat vagi adquirint de forma personal i significativa les competències proposades.

Segons les característiques del grup, l'estructura i temporització del taller es modifica, però les línies generals d'actuació es conserven i serien les següents:

### **Bloc 1. Introducció a l'enregistrament**

S'acostuma a introduir el taller fent una petita ressenya de la història del cinema, especialment dels seus orígens i el seu estat actual; es tracta de veure que és un medi força jove, amb un llenguatge propi i una clara evolució.

Iniciem el bloc amb el visionat i comentari d'alguna peça dels orígens del cinema: alguna dels germans Lumière o, millor, alguna producció de Georges Méliès.

Inicialment els/les alumnes acostumen a tenir una necessitat imperiosa d'agafar la càmera i fer qualsevol enregistrament. Els oferim, doncs, la possibilitat de fer-ho amb una única condició: només poden enregistrar un únic pla, en una única presa, sense talls. Posteriorment

s'edita en el mateix ordre en què s'ha enregistrat i es visiona el resultat amb alguna música escollida per ells/elles mateixos/es.

No acostuma a ser difícil detectar, després d'un segon visionat, els problemes que planteja un enregistrament sense planificació i sense cap tipus de control de càmera. Un segon enregistrament, dels mateixos plans o similars, fa una primera correcció d'errades, hi introdueix certa intencionalitat, obté resultats força més atractius i planteja part dels objectius del taller: dominar un llenguatge i una tècnica per poder comunicar-se. Fem una edició amb un ordre més meditat, la sonoritzem amb música més seleccionada i hi col·loquem un rètol a manera de títol.

Finalment valorem aquesta primera producció, el seu procés i els seus resultats.

## **Bloc 2. Introducció a l'edició**

Iniciem el bloc amb el visionat d'una peça que aporti un ús especial dels plans. *Quien mal anda*, per exemple, un curt de Carles Sans en el qual la càmera sempre està ran de terra.

Demanam als/les alumnes que enregistrin un únic pla, aquesta vegada amb dues condicions: en un espai concret (l'aula, alguna zona del centre...) i no utilitzar un angle de visió normal. Deixem aquesta vegada que es facin diverses preses de cada pla. Cada alumne selecciona la presa que considera més adequada i la captura amb un programa d'edició de vídeo.

A l'igual que hem fet en el bloc 1, editem un clip amb les imatges capturades afegint-hi música i rètols. Visionem el resultat final i ho aprofitem per introduir alguns conceptes de llenguatge que s'han tractat de manera intuïtiva en el procés (picat, contrapicat, angle...). En fem la valoració.

## **Bloc 3. Introducció al tractament de càmera**

Visionem ara dues peces: el fragment d'una pel·lícula amb un tràveling molt llarg (els primers minuts d'*Iberia* de Carlos Saura o *Ulls de serp* de Brian de Palma, per exemple) i un espot publicitari en el qual la càmera estigui sempre en moviment, i comentem el sentit



#### 40 El cinema obre les portes a l'escola

narratiu i expressiu de cadascú (a les pel·lícules es tracta de mostrar coses i accions, en la publicitat de generar una sensació).

Amb una càmera de fotos demanen a cadascú/una que faci dues fotos, sense cap tipus de condicionament. Amb les imatges realitzades fem un primer muntatge de manera que la primera imatge passi per un fos encadenat a la segona; les fotos de cada alumne s'encadenen a les del següent mitjançant transicions escollides per ells/elles mateixos/es. Com sempre, hi afegim una música i un rètol d'entrada.



Posteriorment, i amb la càmera de vídeo, demanem que cadascú/una faci un pla que comenci amb la seva primera imatge i acabi en la segona, sense tall. D'aquesta manera l'alumne/a es veu obligat a realitzar un moviment de càmera marcat per la disposició de les imatges realitzades. Editem els plans resultants en el mateix ordre que les fotos originals, amb les mateixes transicions i la mateixa música.

Fem el visionat dels dos clips resultants i comentem les diferències a diversos nivells: resultat, sensacions, informacions, realització... Posteriorment oferim el concepte de *tràveling* i mirem de valorar les seves possibles funcions expressives i narratives.

A partir d'aquí proposem la realització del primer producte col·lectiu. Es tracta de fer un documental sobre el centre en el qual es descriuen les zones i espais que es consideren més importants. Fem un llistat dels plans que necessitarem intentant utilitzar el llenguatge més adient, adaptant a cada espai els plans i els moviments que siguin més adequats per mostrar allò que volem que es capti; organitzem l'enregistrament per tal de minimitzar els desplaçaments i organitzem els/les alumnes en petits grups, de manera que cadascú s'encarregui d'una zona concreta i que tothom faci les funcions de càmera i ajudants de càmera.

Amb les imatges enregistrades, cada grup edita les seves i finalment se'n fa una edició definitiva entre tots.

Com sempre, per acabar, visionem el resultat i en fem la valoració.

#### **Bloc 4. Introducció a la producció**

Es tracta d'aprofundir en el tractament de càmera i introduir un procés de producció ben estructurat.

Comencem amb el visionat d'un curt amb efectes de càmera. Pot servir alguna peça «màgica» de George Méliès o *La ruta natural* de Àlex Pastor, que utilitza una càmera inversa per explicar la història d'un home a l'inrevés.

Plantegem els diferents trucs de càmera que podem realitzar: càmeres lentes o ràpides, angle aberrant, aparicions i desaparicions, *stop-motion*, pixil·lació... Fem algunes primeres proves per tal de veure'n les possibilitats i alguns primers resultats.

Entre tots mirem de muntar una petita història que giri al voltant de diferents trucs i planifiquem l'enregistrament. Enregistrem i editem per arribar a un curt comú amb diferents tècniques d'animació i/o trucs de càmera.

Visionem el resultat final i en fem una valoració.

### **Bloc 5. Introducció a la llum**

Visionem un curt o un fragment de pel·lícula en el qual es vegi amb claredat un ús intencionat de la llum. Pot servir un fragment de qualsevol dels films que Carlos Saura va fer sobre diferents músiques o alguna peça publicitària. Mirem d'esbrinar les característiques de la llum utilitzada i el seu possible sentit i intencionalitat.

Demanam que cada alumne/a faci un autoretrat amb tres condicions: ha de fer algun tipus d'acció que li sigui pròpia, ha de buscar una il·luminació concreta, diferent a la de la resta de companys/es, i ha d'anomenar l'equip que s'encarregarà de l'enregistrament.

Posteriorment cadascú selecciona la presa que més li agrada, busca una música que li sigui propera i entre tots/es editem un clip que acostuma a anomenar-se «Nosaltres», «Retrats» o «La classe».

Després de visionar el producte final comentem els aspectes que hem aconseguit reflectir al retrat i els recursos que ho han permès.

En fem la valoració final.

### **Bloc 6. Del guió al curtmetratge**

Abans d'afrontar la realització d'un curt tal i com es faria en una producció real (guionatge, preproducció, enregistrament, edició i postproducció), oferim als/les alumnes diferents exemples de guions acompanyats pel seu corresponent fragment ja elaborat, de *story-boards* i d'imatges de rodatges (resulta molt il·lustratiu l'inici de *La nit americana* de François Truffaut).

Encetem llavors els processos de realització:

- El guió es pacta entre tots i s'arriba a un acord unànim de del que es vol realitzar.
- Es planifica la producció amb el seu calendari d'enregistrament i les seves necessitats de persones, materials, decorats, *atrezzo*...
- Es distribueixen els diferents papers (alguns poden ser rotatius) i es miren de posar de manifest les responsabilitats de cadascú.

- S'enregistren les imatges.
- S'editen i es sonoritzen, generalment per grups reduïts que s'encarreguen de parts diferents.
- Finalment s'elaboren els cartells, es fa una mica de publicitat i s'organitza una projecció per a alumnes i professors/es.

### **A manera de conclusió**

Els audiovisuals, tant com a eina de suport als aprenentatges, com a objectiu de treball en si mateix, ofereixen un ampli espectre de possibilitats de treball i permeten fer arribar els/les alumnes a continguts, procediments i valors d'una manera moltes vegades intuïtiva.

Permeten el treball basat en la producció pròpia, experimentar constantment, descobrir nous llenguatges, noves possibilitats d'expressió, mirades noves, mons diferents... i permeten adaptar-se amb certa facilitat als ritmes de cada grup i, en bona mesura, al de cada persona.

El treball col·laboratiu sorgeix com una necessitat natural, i resulta relativament fàcil determinar-ne objectius comuns i compartits per tots.

I no és sols la realització d'un curt; es tracta també d'introduir temes, oferir una base de treball, experimentar amb tècniques diferents, plantejar conflictes i situacions diverses... en qualsevol àrea i en qualsevol nivell.

44 El cinema obre les portes a l'escola

*Jaume Cela argumenta que el cinema ha de tenir presència a les escoles i que de totes les arts és la més coneguda per les criatures i la més oblidada en el currículum. L'article exposa, també, la utilització que es pot fer del cine a l'escola.*

## Cine i escola

*Jaume Cela*

Començo aquest article partint de dues afirmacions que tenen, si més no a mi m'ho sembla, un ampli consens.

La primera diu que moltes passions es forgen en la infància. De fet i en bona part, som el que vam construir en les primeres edats de la vida.

La segona assegura que el mestre acaba ensenyant allò que és, i si és, en bona part, el que es va solidificar en la infància, podem dir que quan ensenyem ens mostrem i mostrem el que va començar a fer niu quan érem petits. Per tant, un mestre a qui agradi llegir, que des de ben petit es passava estonetes amb un llibre a les mans mirant de donar sentit a les imatges i a les paraules que contemplava, que escoltava embadalit tota mena d'històries sense necessitat que s'expliquessin a la vora del foc, està més preparat per transmetre aquesta passió als seus i a les seves alumnes que aquell que no llegeix gaire.

Conclusió: acabem ensenyant allò que som.

Tot això ve a tomb perquè la meva passió és el cine i aquesta passió, si segueixo el meu raonament anterior, va néixer quan era ben petit. Davant de casa meva, gairebé enfront de la porta, hi havia un cine de barri, d'aquells de sessió doble i Nodo, que es deia Bretón i que ara és un gimnàs sense el Steve Reeves ni els personatges de *Quo Vadis*.

En aquella època, les meves distraccions eren jugar al carrer amb uns quants companys –tot i que sempre vaig anar a una escola mixta, a la colla del carrer no hi havia nenes, perquè eren *tontes* i *fifis*, després el coneixement del món femení et fa canviar algunes creences– i anar al cine. L'escola era un moment on es trencaven aquests dos plaers, però no d'una manera definitiva, perquè a l'escola també jugàvem i jugàvem a reproduir algunes de les pel·lícules que havíem vist. Però com que érem creatius en fèiem les nostres adaptacions que, moltes vegades, eren millor que les obres originals. Potser per això mai no he cregut que una obra cinematogràfica hagi de seguir les pautes del seu referent literari, sinó que més aviat ha de mostrar, fent servir el llenguatge cinematogràfic, la visió particular que en té el director, que és qui acaba tenint la responsabilitat final del producte, amb el suport d'altres persones que dominen llenguatges diferents –el cine és una suma de llenguatges que es fonen per donar un significat nou- i del productor, que és qui arrisca els diners.

Per tant, la meva passió pel setè art ve de lluny. Vaig començar a viure'l com un entreteniment, com una manera de compartir el temps amb els amics del carrer que sempre sèiem a les cinc primeres files, com una fàbrica immensa de somnis que m'entretenia de la grisor de l'època, com una manera d'excitar la meva imaginació i donar-me pautes narratives per expressar les meves cabòries... vaja, com l'ha viscut en Terenci Moix, amb qui em sento molt unit en qüestions cinematogràfiques.

Després vaig afegir coneixements específics a la passió i vaig saber que el cine, a més d'una indústria i d'un entreteniment, era un art i qualsevol art té un llenguatge determinat, una manera de dir-nos el món.

Fetes aquestes consideracions biogràfiques, intentaré explicar quin sentit té aprofitar el setè art a l'escola i en la formació de mestres en general.

### **Totes les arts pertanyen a la cultura**

Sovint es mira el cine de reüll. Sembla que s'hagi de fer perdonar el pecat original d'haver nascut com un espectacle de fira. Dins les arts ocupa un lloc secundari, per sota, per exemple, de la pintura. Encara

46 El cinema obre les portes a l'escola

preval la bondat de la literatura per damunt de la lectura cinematogràfica que dóna la seva versió.



Cal recordar que alguns professors es van esquinçar la bata i van esmicolar el guix entre els dits quan van veure la versió de *Troia*, del director Petersen amb un estol de belles masculines i femenines que pul·lulen en els somnis adolescents. Però, ai!, la versió cinematogràfica no seguia la proposta homèrica. La traïa, cridaven com noves Casandres. Oblidaven que Homer donava la seva versió d'uns fets històrics i que la pel·lícula era una oportunitat magnífica per parlar de

la *veritat* històrica i de la *veritat* mítica. Tota obra artística és interpretació de la realitat, si en voleu dir una traïció, doncs una traïció.

I un nou exemple. Tothom coneix Pierre-Auguste Renoir, el cèlebre pintor. Ara bé, molta menys gent sap qui és Jean Renoir, fill del pintor i celebrat cineasta, director d'unes quantes pel·lícules inoblidables.

El cine pertany a la cultura i té mostres d'allò que en diem gèneres i té mostres d'allò que en diem alta cultura i cultura popular, sense que aquest reconeixement signifiqui establir *a priori* cap mena de jerarquia, com no l'establim entre el món de l'òpera i el de la cançó de bressol.

De totes les arts és la més coneguda per les criatures i la més oblidada en el currículum. A més, ens ha donat imatges que han esdevingut icones que mai no passaran de moda i que defineixen el

temps que les ha creat. Qui no recorda el ball de la faldilla de Marilyn Monroe a *La tentación vive arriba*. O l'alegria encomanadissa que regalen els saltirons de Gene Kelly a *Cantando bajo la lluvia*. O el gest dels braços de John Wayne a *Centauros del desierto* que expressa que sempre serà un personatge de camp obert i que la seguretat de la llar no està feta per a homes com ell. O la por del botxí a la cova mallorquina d'*El verdugo*. O la carrera desesperada d'Anna Magnani a *Roma, ciudad abierta*, que acaba amb una imatge d'una nova *pietta*. I el crit de Vivien Leigh jurant als quatre vents que mai més no tornarà a passar gana. O la mirada blava cap a l'infinit dels dos vells germans que es retroben a *Una historia verdadera*, de David Lynch. O el passeig oníric pel cel, d'uns adolescents en bicicleta portant un estrany personatge vingut de l'espai exterior. Cada vegada que us dutxeu i correu la cortina no penseu en el Norman Bates, de *Psicosis*?

Podria continuar la llista fins a omplir tota la revista, però em sembla que amb aquests exemples ja he argumentat prou aquest primer punt.

### **Totes les arts han d'estar presents a l'escola**

Si el cine és un art, un art síntesi d'arts diferents, ha de tenir presència a l'escola.

Fins i tot goso afirmar que hauríem d'establir una mena de cànon general de pel·lícules que al llarg de l'escolaritat obligatòria s'haurien de veure. Dic veure, no pas treballar o, si més no, treballar-les com treballem amb les altres arts, que mirem d'evitar que la seva entrada per les portes oficials del currículum no sigui una manera de crear anticossos.

A més, ara que el currículum es presenta sota la concepció competencial, per tant globalitzadora, integradora i relacionada amb la vida més quotidiana, quin art presenta aquesta esplèndida síntesi de llenguatges diferents a més del cinematogràfic? Podem contemplar meravellats el ball d'*El Gatopardo* i a més de comentar els elements històrics de la pel·lícula i de la posició que adopta el seu protagonista, fer-la petar al voltant de quines sensacions ens arriben i quin paper hi juga la coreografia, el color, la música, l'escenografia...



### Quina utilització podem fer del cine a l'escola?

Hi ha un ús del documental que s'està generalitzant. Si volem explicar què es la pol·linització podem projectar pel·lícules que mostren amb una precisió extraordinària com els insectes fan aquesta labor tan important per al manteniment de la vida al nostre planeta.

També es fa servir per il·lustrar molts altres continguts curriculars. Ara bé, en l'ús del documental cal tenir present que sempre té un punt de vista. El cine és l'art que s'assembla més a la realitat, però no és la realitat, sinó que és una realitat interpretada i donada per la mirada dels altres. Per molt real que sembli mai no és la realitat, entre altres coses perquè si una obra artística ens oferís la realitat tal com és no la necessitariem per a res. És allò tan conegut de la pipa de Magritte. Mireu, per exemple, *Ser y tener*, però intentant pensar què ha quedat arraconat en el muntatge o fora de la imatge que veiem, per fer-vos una idea de quines intencions té el director quan situa el mestre dins d'una classe d'una escola rural.

Per tant, alerta en la presentació dels documentals, perquè sempre hi ha la poteta de l'autor que pretén mostrar-se per sota la porta o que mira de dissimular la seva mirada personal i presentar-la com l'única mirada possible.

El segon ús és quan es fa servir la ficció per donar elements de coneixement de la realitat social, política, històrica... Si estem treballant les primeres passes de la humanitat podem projectar *En busca del fuego*, i si volem il·lustrar la guerra del Vietnam tenim molt material cinematogràfic al nostre abast. No cal dir que tota obra té un text i un context i que el mestre o la mestra, el professor o la professora que projecta una pel·lícula ha de tenir la informació necessària sobre allò que mostrarà i saber donar els elements contextuals necessaris que permetin que l'alumne aprengui més que si l'hagués vist tot sol. Vigotsky també treu el nas en aquest apartat.

El tercer ús té a veure amb el coneixement del llenguatge cinematogràfic. Sabem que totes les arts vehiculen els seus continguts a través d'uns determinats llenguatges i el cine no n'és una excepció. Per tant, podem projectar pel·lícules que mostrin les característiques d'aquest llenguatge de llenguatges, alhora que podem veure com el

director, a través del muntatge i de la planificació, ens transmet la informació conceptual i emotiva que vol fer viure en l'espectador. No podem oblidar que el cine és una bona eina per afavorir la reflexió sobre tot allò que ara es coneix com a «educació emocional».

El quart ús converteix l'espectador en autor. Sobre aquest apartat no en diré res, perquè aquest monogràfic presenta experiències que ens exemplifiquen aquest apartat.



### **Encara un altre ús**

Però no voldria acabar aquest article sense insistir que cada pel·lícula és una mirada. La mirada d'un creador que ens convida a entrar-hi i interpretar el seu món.

Però encara el cine té una altra qualitat: és una mirada que ens mira i aquesta possibilitat és un bon recurs, sobretot en la formació de mestres. Si més no, a mi m'ha anat molt bé quan he col·laborat en seminaris o crèdits amb mestres novells o amb estudiants.

Intentaré explicar aquest apartat amb un exemple que fa referència a la nostra professió. Sovint hi ha pel·lícules que ens miren i ens veuen de la manera següent: el mestre o la mestra tenen els trets dels herois solitaris. No tenen gaire formació específica, a vegades gens, arriben a l'escola perquè necessiten treballar en alguna cosa. Descobreixen un món nou poblat d'alumnes que representen diferents conflictes que la institució escolar no sap resoldre. Ells sí, ells trobaran el desllorigador a tantes dificultats. Per acollir els alumnes qüestionaran els mètodes i els valors imperants, sense que la sang arribi al riu, és clar, i acabaran enfrontats al poder que acabarà expulsant-los del paradís que volen construir. Ells marxaran, però abans seran reconeguts com a mestres i recompensats pels seus alumnes que s'acomiararan d'ells amb llàgrimes i mocs. Recordeu *El club de los poetas muertos*, *Profesor Holland*, *Los chicos del coro*, *La sonrisa de Mona Lisa*...

50 El cinema obre les portes a l'escola

D'altres, en canvi, ens presenten i ens despullen de qualsevol heroïcitat. Som éssers humans que a vegades l'encertem i a vegades ens equivoquem, però l'encert i l'error sempre tenen conseqüències per a un tercer. Penseu en *Hoy empieza todo* o en la recent *La clase*.

I encara hi ha altres pel·lícules que ens permeten il·lustrar aspectes de la nostra professió. Poden servir per introduir i activar el debat. Mireu *El hijo* i penseu en el valor que té la distància que hem d'establir entre el subjecte que aprèn i el subjecte que ensenya, o la distància de tots dos amb l'objecte d'aprenentatge. O repasseu algunes pel·lícules on el mestre sempre està d'esquena a la classe, de cara a la pissarra. Truffaut en té alguna al costat d'una altra que mostra l'experiència d'aquell mestre que va mirar d'humanitzar el nen salvatge, que es va situar al seu costat i que no va acabar de recollir el que esperava.

### **Final**

Ara ja no es fa servir el tradicional *The end*. Es pretén donar la sensació que la vida continua. El cine és una il·lusió, un somni que veiem projectat en una pantalla blanca. Ens permet distanciar-nos per contemplar-nos.

Confio que ens trobarem en alguna de les cues d'aquestes sales que s'enfosqueixen i que s'il·luminen sobtadament. El cine és, també, una sorpresa. Com cada persona. Com la vida mateixa.

*Explicació de la voluntat educativa del Museu del cinema, i dels serveis i activitats que ofereix per fomentar l'educació de l'art del cinema i de la imatge en general a tots els nivells educatius.*

## **El museu al cinema: la pedagogia de la imatge**

El Museu del Cinema és l'únic museu dedicat a aquesta temàtica en tot l'Estat i està constituït per la col·lecció Tomàs Mallol, una de les col·leccions precinematogràfiques i del cinema dels primers temps més important d'Europa. En aquest centre patrimonial, s'hi mostren i expliquen els invents i espectacles audiovisuals que van donar lloc a la invenció del setè art, així com els primers passos del cinema. Per tant, el patrimoni cultural exposat a les sales de l'exposició permanent permet fer un viatge a través de 500 anys de la història de les imatges, des del teatre d'ombres fins a la invenció de la televisió, tot coneixent la llanterna màgica, la primera fotografia, les joguines òptiques que van permetre el moviment de les imatges, el cinematògraf dels germans Lumière, la màgia de G. Méliès, el cinema Nic...

Vivim en una societat en què la imatge és la gran protagonista, els audiovisuals són totalment presents en la vida dels nostres infants i joves. Nens i jovent estan envoltats de pantalles (televisió, cinema, videojocs, mòbils, Internet...). En aquests moments, per tal de garantir una certa capacitat d'interpretació i expressió crítica davant d'aquestes pantalles, es necessita amb urgència potenciar l'educació dels alumnes i de la ciutadania en general en la lectura, comprensió i escriptura del llenguatge audiovisual. En aquest sentit, el Museu del Cinema es converteix en un recurs i una eina excepcional per entendre

**Sandra Galván  
Méndez**

Museu del Cinema  
C/ Sèquia, 1  
17001 Girona  
Tel: 972 412 777  
[www.museudelcinema.cat](http://www.museudelcinema.cat)

## 52 El cinema obre les portes a l'escola

els orígens i l'evolució del cinema, el seu llenguatge i contribuir a la formació d'espectadors més crítics i participatius.

Els museus actuals ja no són únicament uns espais de conservació de patrimoni, sinó que l'educació és, i ha de ser, la funció més important d'un centre museístic. En aquest sentit, el Museu del Cinema des d'un primer moment es va proposar com a un dels objectius primordials fomentar l'educació de l'art i la tècnica del cinema i de la imatge en general. Una de les eines per aconseguir aquesta finalitat va ser la creació d'un servei educatiu. Actualment aquest servei disposa d'un ampli programa d'activitats adreçades a tots els nivells educatius: Educació Infantil, Primària, ESO, Batxillerat, adults. Les activitats es presenten en diversos formats i tracten diferents temes perquè el mestre o professorat pugui trobar aquella que més s'adapti als seus interessos.

Què hi podeu fer, al Museu del Cinema? Es pot escollir entre diverses propostes. La primera és la proposta més clàssica, la visita guiada, on un educador del museu acompanya els alumnes a l'exposició permanent perquè descobreixin la història dels orígens i antecedents del cinema. En segon lloc, hi trobareu tallers d'experimentació i creació que tracten aspectes diversos de l'evolució de la imatge: la llanterna màgica, el teatre d'ombres, l'animació, la fotografia, la música i el cinema, el cinema mut, etc. El museu també aposta per la lectura crítica de les imatges i per aquesta raó es programen tallers de lectura i anàlisi de les imatges, i projeccions matinals de cinema per a públic infantil i adolescent amb el seu treball posterior.

Totes les propostes pedagògiques estan pensades perquè els alumnes coneguin i experimentin d'una manera educativa, però també divertida, l'origen i l'evolució del cinema, i per contribuir a l'alfabetització de la gramàtica audiovisual, tot estimulant la creativitat i la capacitat crítica dels alumnes, fent-los aprendre a valorar i respectar el patrimoni cultural, potenciar el respecte envers els altres i fomentar el treball en equip.

Per als centres que no disposen de suficients recursos per poder accedir al museu o volen complementar i/o ampliar la visita a l'aula, disposem d'unes maletes didàctiques (La màgia de l'animació i la

Imatge del Quixot), que inclouen uns aparells molt originals i divertits per descobrir l'animació de les imatges o resseguir la presència del Quixot en els espectacles audiovisuals.

D'altra banda, a l'Institut d'Estudis, que és un espai del museu que compta amb un fons bibliogràfic, hemerogràfic i videogràfic especialitzat en cinema i imatge, hi podreu trobar un fons fílmic d'interès, des del punt de vista pedagògic, que es complementa amb materials didàctics per facilitar el treball a l'aula a partir de gairebé 300 pel·lícules.

A més, també hi trobareu cursos i seminaris dirigits a tots aquells professionals de l'educació que estiguin interessats en el món de l'educació del cinema i dels audiovisuals en general. Amb tot, també



54 El cinema obre les portes a l'escola



adaptem les activitats per a tots aquells altres col·lectius, com per exemple casals, esplais, biblioteques, que hi estiguin interessats.

La voluntat educativa del museu va més enllà de les activitats pensades per als grups escolars, i per tant totes les activitats que s'hi programen (Cicle Parlem de Cinema; el Pantalla oberta...) tenen el propòsit de contribuir a la formació i el coneixement del cinema i de la comunicació audiovisual.



## Bibliografia complementària\*

### Articles publicats a *Perspectiva Escolar*

- «Cent anys de cinema» [Diversos articles]. *A: Perspectiva Escolar*, núm. 199 (novembre 1995)
- ISERN BURGUÉS, M. Pilar. «Gaudir i aprendre del cinema». *A: Perspectiva escolar*, núm. 241 (novembre/desembre 1999), p. 74-80
- MARAGALL I MIRA, Pere. «El Cinema a l'aula». *A: Perspectiva escolar*, núm. 255 (maig 2001), p. 58-60
- «Narració i cinema». *A: Perspectiva escolar*, núm. 207 (setembre 1996), p. 28-35

*Biblioteca  
Rosa Sensat*

### Llibres

- AGUILAR CARRASCO, Pilar. *¿Somos las mujeres de cine?: prácticas de análisis filmico*. [Oviedo]: Instituto Asturiano de la Mujer, 2004 (Materiales didácticos para la coeducación)
- AMBRÒS I PALLARÈS, Alba; BREU PAÑELLA, Ramon. *Cinema i educació: el cinema a l'aula de primària i secundària*. Barcelona: Graó, 2007 (Biblioteca de Guix; 156)
- BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. *El Arte cinematográfico: una introducción*. Barcelona: Paidós, 1995 (Paidós Comunicación Cine)
- El Cine en la escuela: elementos para una didáctica*. Barcelona: Gustavo Gili, 1989 (Medios de comunicación en la enseñanza)
- Cine formativo: una estrategia innovadora en la enseñanza*. Torre, Saturnino de la. Barcelona: Octaedro, 1996 (Recursos)

\* Selecció de documents que podeu trobar a la biblioteca de Rosa Sensat.



56 El cinema obre les portes a l'escola

- Cine para la vida: formación y cambio en el cine.* Saturnino de la Torre. Barcelona: Octaedro, 1998 (Recursos Octaedro)
- El Cine, un entorno educativo: diez años de experiencias a través del cine.* Madrid: Narcea, 2005 (Educación hoy)
- Cinèfil: cinema i filosofia.* Irene de Puig, Anna Maria Baiges, (eds.). Vic: Eumo: Girona: Universitat de Girona: Barcelona: Grup IREF, 2007 (Filosofia 3/18)
- COBO ÁLVAREZ, Mercedes. *Aprendiendo con el cine.* Sevilla: Publicaciones M.C.E.P, 2002 (Cuadernos para el aula)
- COLL, Mercè. *El Cinema a l'ensenyament recurs didàctic o material curricular?*. Selva, Marta; Solà Arguimbau, Anna. Barcelona: Claret, 1997 (Fer escola)

**Articles de revistes**

- AGUADED GÓMEZ, José Ignacio. «Una Gran pantalla para la educación: el cine en las aulas». *A: Making of*, nº 19 (2003), p. 63-66
- AIDELMAN, Núria; COLELL, Laia. «Cinema en curs: la creació cinematogràfica transformada en eina pedagògica». *A: Barcelona educació*, núm. 61 (novembre 2007), p. 20-21
- ALMAU, Amelia. «Un Día de cine». *A: Cuadernos de pedagogía*, nº 292 (junio 2000), p. 14-18
- AMAT, Víctor. «Cine y educación: un juego de seducción». *A: Making of*, nº 18 (2003), p. 63-68
- BREU PAÑELLA, Ramon. «Aprender amb el cinema: cinescola deconstrueix el llenguatge cinematogràfic a l'aula». *A: Barcelona educació*, núm. 45 (març 2005), p. 20-21
- «El Cine en las aulas». *A: Comunicar*, nº 11 (octubre 1998), p. 9-128  
Lliure accés: <http://quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca>.  
VisualizaNumeroRevistaU.visualiza&numeroRevista id=430
- GALIANO LEÓN, Manuel. «Las Aulas y el cine». *A: Making of*, nº 22 (2004), p. 21-30
- LARA, Lola. «El cine que los hace visibles: un festival reúne las mejores películas para chicos y les facilita que graben sus propias cintas». *A: Cuadernos de pedagogía*, nº 357 (mayo 2006), p. 16-21
- MARÍN DÍAZ, Vèronica; GONZÁLEZ LÓPEZ, Ignacio. «El cine y la educación en la etapa de primaria». *A: Aula de innovación educativa*, nº 153-154 (Julio-Agosto 2006), p. 68-70
- MORDUCHOWICZ, Roxana. «La Escuela al cine». *A: Cuadernos de pedagogía*, nº 311 (marzo 2002), p. 37-40
- ROMAGUERA I RAMIÓ, Joaquim. *El lenguaje cinematográfico: Gramática, géneros, estilos y materiales.* 2a ed. revisada y ampliada. Madrid: De la Torre, 1999 (Proyecto didáctico Quirón)

SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, José. «El Cine, un recurso en alza». *A: Making of suplemento didáctico de cine*, nº 15 (2003), p. 15-20

## **DVD**

AULAMÈDIA. *Educar en comunicació*. Barcelona: Aulamèdia, 2004. 1 DVD  
*El Cinema a primària*. [Barcelona]: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Programa de Mitjans Àudio-visuals, 1999 (Els Audiovisuals a l'aula)

*El Cinema a secundària*. [Barcelona]: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Programa de Mitjans Àudio-visuals, 1997 (Els Audiovisuals a l'aula)

## **Webs**

### **Aula de Cine**

[www.auladecine.com](http://www.auladecine.com)

Propostes didàctiques sobre cinema a primària i secundària que inclouen produccions literàries que s'han convertit en pel·lícules i al revés.

### **Cine Escola**

[www.cinescola.info](http://www.cinescola.info)

Portal educatiu d'AulaMèdia que ofereix propostes didàctiques per educar en cinema i amb el cinema. Inclou fils per a educació primària, secundària obligatòria i postobligatòria. En cada proposta didàctica, hi apareixen diverses indicacions sobre llenguatge i tècniques audiovisuals.

### **Cinema en curs**

[www.cinemaencurs.org](http://www.cinemaencurs.org)

Projecte educatiu experimental de tallers de cinema a centres públics d'ensenyament

<http://blocs.xtec.cat/cinemaencurs0809>

Bloc del curs 2008-2009 amb els participants del projecte

### **Adreça on es poden veure els Minuts Lumière de l'escola de Bordils:**

[http://blocs.xtec.cat/cinemaencursbordils0809/minuts\\_lumiere/](http://blocs.xtec.cat/cinemaencursbordils0809/minuts_lumiere/)

### **Adreça del bloc on hi ha els diferents escrits dels alumnes:**

<http://blocs.xtec.cat/cinemaencursbordils0809>

**Adreça pàgina web de l'escola:** <http://www.xtec.net/ceipbordils/>

Cada mes una novel·la sobre l'escola...

WOLFF, Tobias. *La vella escola*. Barcelona: la Magrana, 2005 (Les ales esteses; 184)

*L'experiència que s'exposa es duu a terme amb infants de segon cicle d'educació infantil i té per objectiu evidenciar els canvis d'estat de l'aigua a partir de la manipulació i provocar la verbalització i el progrés del pensament infantil.*

## **Gaudir i aprendre amb els infants: L'aigua i els canvis d'estat**

***Teresa Feu***

Mestra del CEIP La Monjoia  
de Sant Bartomeu del Grau

No hi ha res que sigui tan plaent com aprendre. És la consciència d'aquest fet el que ens ajuda a avançar i a fer palesa la importància de la qualitat de les nostres intervencions educatives.

Segons Vigostky, aprendre és el resultat d'integrar nous coneixements en l'estructura cognitiva com a conseqüència de la interacció que s'estableix amb els altres. I així, infants i mestres estem immersos en un ambient que, si és prou ric per provocar interaccions de qualitat, ens proporciona l'immens gaudi de l'aprenentatge. Un ambient en el qual els infants es trobin amb fenòmens i materials que els incitin a preguntar-se com és que les coses passen de la manera que passen i, entre tots, trobar les millors preguntes i les millors explicacions per respondre.

Per això les mestres ens esforcem a plantejar situacions que estimulin la curiositat natural dels infants, que provoquin l'activitat i l'intercanvi entre iguals, que facin possible l'aprenentatge a partir de la manipulació i el qüestionament.

Fer de mestra, però, pot ser una tasca fascinant si una és capaç de viure i gaudir amb les descobertes dels infants enriquint-se amb les seves aportacions i aprenent a partir dels seus comentaris, de les seves explicacions i de les seves accions. La feina de la mestra ha de ser proposar situacions on fer, pensar, parlar, adonar-se dels fets i treballar junts sigui quelcom natural i necessari.

L'experiència que exposo a continuació vol ser un exemple del que hem argumentat fins ara.

### **El taller d'experiments**

Els nens i les nenes d'Educació Infantil del CEIP La Monjoia<sup>1</sup> fan tallers una tarda a la setmana. En aquests tallers treballen junts, en grups reduïts, els nens i les nenes dels tres nivells de l'etapa. D'aquesta manera, els més petits aprenen dels més grans, i uns i altres poden ajudar-se i sentir-se més competents. Per tal d'afavorir el procés d'adaptació, però, els infants de P-3 no s'incorporen als tallers fins al segon trimestre. Així, doncs, al taller d'experiments, que es fa el primer trimestre, hi participen, únicament, els nens i les nenes de P-4 i P-5.

Amb aquest taller es pretén organitzar situacions que promoguin la verbalització i l'intercanvi d'idees i pensaments a partir

d'interaccionar amb materials que els desvetllin interès i els provoquin sorpresa i ganes d'investigar. Tenim clar que, com diu M. Benlloch,<sup>2</sup> l'escola no ha de pretendre formar científics: els infants de les primeres edats no poden absorbir ni processar la informació que produeix la cultura científica. L'escola ha d'oferir, sobretot, l'oportunitat d'experimentar amb la incertesa i la perplexitat.

Les sessions de tallers es plantegen com un seguit de propostes, que promoguin l'activitat i el desenvolupament del pensament, organitzades a l'entorn d'una idea científica que les sustenta i els dóna coherència.

### **L'aigua i els canvis d'estat**

La idea científica que sustentava la proposta era mostrar els canvis d'estat de l'aigua a partir de la manipulació i provocar la verbalització i el progrés del pensament infantil.

Així, doncs, i tenint clar que és imprescindible saber què pensen els infants, que cal que els uns escoltin el raonament dels altres i que és necessari que posin paraules als seus descobriments, es va fer necessari provocar una conversa inicial. Aquesta conversa, però, no es va fer en la típica rotllana, perquè molt sovint les idees dels infants brollen millor mentre estan

<sup>1</sup> El CEIP La Monjoia és a Sant Bartomeu del Grau (Osona).

<sup>2</sup> BENLLOCH, M. *Ciencias en el parvulario*. Barcelona, Paidós, 1992.

60 Experiència

manipulant que no pas quan estan, únicament, quiets i escoltant. Si poden manipular, si el que se'ls ofereix és adequat i interessant i l'ambient és tranquil i relaxat, aviat comencen a sorgir les primeres aportacions. Ja en el segle XVII Comenius<sup>3</sup> deia: «Mira que qualsevol cosa que aprengui, ho aprengui bo i fent-ho.»

Per tal de provocar aquesta verbalització de pensaments, vaig portar a l'aula bosses plenes de glaçons, els quals vaig ensenyar. Aviat van sorgir les primeres informacions:

–Has portat gel!

–N'hi ha molt!

–El podem tocar?

Mestra: –D'on el dec haver tret? Com ho podem fer per tenir gel?

Meritxell (P-5): –De la nevera.

Ilham (P-4): –Si posem gel a la nevera, en tindrem més!

Mestra: –Si guardo el gel a la nevera, el podré tenir molts dies?

Alba (P-5): –Noo, el gel l'hem de posar al congelador!

A continuació i sense fer-los esperar, vaig repartir safates i glaçons de manera que cadascú va poder disposar d'una safata i una bona quantitat de gel. Cal tenir present que si volem que els infants manipulin, parlin i descobreixin, no podem escatimar en material. Cal tenir en compte, també, que estan en l'etapa egocèntrica i, per això, val la pena que cadascú disposi del seu

espai (safata) i el seu material (glaçons); si els deixem jugar i remenar prou estona, aviat es formaran grupets que començaran a compartir.

Quan van tenir el material al davant, es van posar immediatament en marxa: tocaven el gel, el llepaven, el feien rrelliscar per les safates i reien quan se'ls escapava de les mans. De seguida les paraules van tornar a sorgir sense aturador:

–Se'm refreden les mans!

–El gel em rrellisca!

–Se m'escapa! No el puc agafar!

–Els glaçons es tornen petits!

–Patina per la safata perquè hi tinc molta aigua!



La meua feina només era preguntar i ajudar:

–Com és que se't refreden les mans?

–Tens les mans molles, com te les has mullades?

<sup>3</sup> COMENIUS, J. A. (1592-1670) *Consulta Universal*. Vic, Eumo, 1980.

–D'on ha sortit l'aigua de la safata?  
–Com és que el gel es torna petit?

I aviat van anar sortint respostes, afirmacions i noves preguntes:

–El glaçó es fon i es torna petit; es torna aigua; el gel és molt fred; el gel és fi.

Aquestes respostes m'aportaven noves idees per fer altres preguntes:

–Com és que el gel es fon? I si el posem a dins d'un got amb aigua, es fondrà?

I els vaig proporcionar gots, els quals vam omplir d'aigua i aviat van estar desbordats de glaçons. I una altra vegada els seus comentaris em van inspirar noves propostes.

–El meu glaçó ha desaparegut a dins de l'aigua!

–El meu encara es veu, però és molt petit!

–No s'enfonsa! L'he d'empènyer, però torna a pujar!

–L'aigua està superfreda!

–I si poséssim glaçons en aigua calenta –vaig preguntar– què passaria?

I mentre alguns m'explicaven que els glaçons es fondrien més ràpidament que abans, que l'aigua es refredaria i que no es pot tenir gel amb aigua calenta, uns altres em miraven perplexos mentre no deixaven de potinejar. Així, doncs, els vaig repartir un segon got amb aigua calenta que va permetre confirmar les prediccions d'alguns i fer noves descobertes a d'altres.



## El gel és aigua

Aquesta vegada vaig iniciar la sessió amb una proposta:

–Avui farem gel. Com el podem fer?

Amb aquesta pregunta intentava estirar la idea de la sessió anterior, quan els infants m'havien dit que per tenir gel calia posarlo al congelador i en principi es van reafirmar en aquesta idea: *Agafes gel i el poses al congelador*. Vaig pensar que calia continuar preguntant:

–Si posem gel al congelador, en tindrem més?

Mustafà: –Nooo!

Alba: –Al congelador hi has de posar aigua!

–¿I com ho podem fer per tenir glaçons com els que teníem?–vaig preguntar, mentre treia les fotografies d'ells jugant amb els glaçons i mentre les miraven encantats, vaig posar damunt la taula les bosses per fer glaçons.

62 **Experiència**

–Ah sí –va dir la Meritxell–. *La mare té bosses com aquestes i fa gel!*

–I què hi posa, a dins de les bosses?

Meritxell: –*Les omple d'aigua!*

Arribat a aquest punt, vam passar a l'acció i vaig repartir algunes gerres de plàstic petites amb aigua i alguns embuts, mentre proposava que, en parelles, omplissin les bosses a sobre de les safates per tal d'evitar inundacions. Mentrestant jo els anava ajudant i els ensenyava com es podien tancar i com, un cop plenes, es veia la forma que tindrien els glaçons. Un cop vam tenir la feina enllestida, vam posar totes les bosses sobre les safates i una altra vegada vaig preguntar:

–*De quin color seran aquests glaçons? Voleu fer-ne de tots colors? ¿Com ho podríem fer?*

Els infants van proposar de tot: pintar-los, posar pintura a les bosses i tenyir l'aigua amb pintura. Aleshores vaig repartir gots, que ells van omplir d'aigua, i culleretes de plàstic i els vaig proposar de fer aigua de colors amb pintura i/o amb colorant alimentari. Cadascú va triar un color per tenyir la seva aigua i, mentre remenaven per tal que la barreja quedés perfecta, els vaig explicar que el colorant alimentari es podia tastar, mentre que la pintura no. Un cop sabut això, tothom va voler tastar quin gust tenia l'aigua tenyida amb colorant i alguns van proposar de barrejar colors. Així, doncs, vam barrejar aigua tenyida de color groc amb la de color vermell i amb la de color blau i vam obtenir uns fantàstics taronges i verds.

Abans d'omplir les bosses amb aquesta aigua, però, vaig tornar a preguntar:

–*Quin gust té aquesta aigua de colors? Té el mateix gust que abans?*

Els infants van començar a discutir si era més bona l'aigua groga que la taronja i la vermella, i com que no arribàvem a cap conclusió els vaig proposar d'endevinar-ho amb els ulls tapats. Així, doncs, vaig tapar els ulls als infants, d'un a un, i els donava una mica d'aigua amb una cullereta mentre els demanava que endevinessin de quin color era. Al cap d'una estona ja es van adonar que era impossible i algú va dir que totes tenien el mateix gust, gust d'aigua. Aleshores els vaig proposar de preparar glaçons que tinguessin gust i vaig proporcionar-los sucre, sal, xocolata soluble i gelatina de llimona, de maduixa i de kiwi. Vam repetir l'operació i vam preparar gots d'aigua amb totes les substàncies proporcionades, que tots van voler tastar. Aleshores vam repetir el joc d'endevinar i van estar encantats de descobrir que eren capaços de saber el que hi havia al got amb els ulls tancats. Finalment, vam omplir les bosses, vam marcar les que estaven fetes amb pintura (per tal de saber que no es podrien llepar els glaçons) i vam desplaçar-nos al menjador de l'escola per posar, amb molta cura, les bosses a dins dels calaixos del congelador.

**Hi ha glaçons que tenen gust!**

En la propera sessió, els infants tenien pressa per anar a buscar les bosses al congelador, de manera que va ser la prime-

ra feina que vam fer. Estaven fascinats per la comprovació que les seves prediccions s'havien complert: ja teníem totes les bosses congelades.

Vam tornar a l'aula i, un cop asseguts, vaig repartir les imprescindibles safates, les bosses de glaçons i tisores. No va caldre dir res. Immediatament es van posar a treballar i aviat vam tenir safates amb glaçons de tota mena i de tots colors. Val a dir que vam separar en un costat els glaçons fets amb pintura per tal d'evitar confusions. Després cadascú va decidir quins glaçons volia tastar, i mentre llepaven anaven dient si contenien sucre o sal, si tenien gust de llimona o de maduixa, si no tenien gust de res o hi havia quelcom i com n'eren, de bons, els glaçons de xocolata. I es van repetir les expressions del primer dia: que els glaçons es feien petits, que la safata quedava plena d'aigua i que les mans es quedaven fredes i, aquesta vegada, però, a més de fredes també quedaven enganxoses.

### **De l'aigua al vapor**

Per tal de treballar aquest canvi d'estat vaig iniciar la conversa, una vegada més, amb una colla de preguntes:

Mestra: *–Què li passa, a l'aigua, quan s'escalfa molt?*

Ibrahim (P-4): *–Que crema i no te la pots beure.*

Ilham (P-5): *–I a vegades balla!*

Mestra: *–Posem aigua a escalfar i mirem què passa?*

Els vaig ensenyar el fogonet elèctric i, després d'explicar breument com funcionava, vam posar una mica d'aigua en una olla petita. Quan es va escalfar els vaig demanar que se la miessin:

*–Balla! Balla!*

Manifestaven alegria constatant el que havia dit l'Hilham.

*–Surt fum!!*

I va ser aleshores quan els infants em van proporcionar la idea per poder reflexionar a l'entorn del vapor d'aigua: l'Alejandro (P-5), que portava ulleres, s'abocà sobre l'olla per veure què hi passava i se li van entelar les ulleres. Deia:

*–No m'hi veig.*

Tots vam riure, però jo m'adonava que tenia una oportunitat única:

*–Què t'ha passat? –vaig preguntar-li–. Com és que les ulleres t'han quedat així? Què hi tens, a les ulleres?*

Vaig tapar l'olla i vaig proposar als infants que agafessin lupes. Els vaig ensenyar la tapadora de l'olla i els vaig demanar que se la miessin amb la lupa.

*–Hi ha aigua! –van exclamar en descobrir que els puntets que estaven enganxats a la tapadora eren gotetes d'aigua.*

A continuació vaig proposar de mirar l'aigua de dins de l'olla amb la lupa i tots van quedar sorpresos en comprovar que s'entelava tant com les ulleres de



## 64 Experiència

l'Alejandro. Per tal de netejar la lupa, els vaig donar paper per eixugar-la i això era tan apassionant que van repetir l'operació unes quantes vegades: miraven l'aigua, eixugaven la lupa i tornaven a mirar. Vaig preguntar:

–*Què li passa, a la lupa? I a la tapadora de l'olla?*

Bruna (P-5): –*Són molles.*

Alba (P-5): –*Sí, això són gotetes d'aigua!*

Aleshores els vaig fer adonar que també s'havia entelat el vidre de la finestra i es van afanyar a mirar-lo amb la lupa.

De mica en mica es va anar acabant l'aigua de l'olla. Vaig preguntar:

–*Què ha passat? On és l'aigua?*

L'Alba va aixecar el braç i el va fer voltar per sobre el seu cap assenyalant cap a tot l'ambient. Els altres feien que sí, sense dir res.

### Juguem a ser gotes d'aigua

Va ser aleshores quan se'm va acudir que, per tal de fer-ho més comprensible, ho podríem representar. Els vaig dir que tots ells serien gotetes d'aigua que posaríem a escalfar i vaig assenyalar un espai de l'aula que representaria l'olla. Els infants es van anar agrupant en aquell espai i els vaig demanar que estiguessin ben quietes fins que s'encengués el foc i l'aigua es comencés a escalfar. Al cap d'una estoneta, quan vam considerar que l'aigua

ja era calenta van començar a ballar cada vegada fent salts més forts i més alts fins que vaig preguntar:

–*I ara què passarà?*

–*Que hem de sortir de l'olla volant!*

–Van respondre entusiasmats anticipant-se a la diversió.

I això és el que van fer: sortir volant. Vaig agafar-los a coll d'un a un i els feia volar per la classe mentre explicava:

–*Aquesta goteta d'aigua anirà a parar...*

I un quedava damunt de la taula de la mestra, l'altre a la finestra, l'altre a sobre el marbre de la pica... fins que «l'olla» va quedar ben buida.

El joc va resultar tan divertit que van demanar de repetir-lo i ho vam fer dues o tres vegades fins que vaig proposar d'ampliar-lo: els infants serien gotes d'aigua que estaven dins del tub que arriba a l'escola, i per això es van posar tots drets damunt d'una filera de cadires i donant-se les mans (perquè l'aigua va tota junta, no es pot separar, em van explicar).

A continuació jo obria l'aixeta i les gotes d'aigua anaven saltant més de pressa o més a poc a poc fins que jo la tancava i s'aturava el raig. A continuació els vaig demanar que es posessin ben junts i tornessin a agafar-se de les mans, jo en feia moure uns quants i es movia tot el grup:

–*Som aigua, ens movem tots junts com l'aigua!* –exclamaven rient.



Després els vaig dir que posaria l'aigua al congelador i vaig fer moure, tot el grup, cap a un racó de l'aula, vaig fer el gest d'obrir la porta del congelador i després la vaig tancar. Al cap d'un moment vaig anunciar que ja els trauria i vaig preguntar:

*–Què deu haver passat?*

*–Ara som gel!* –van respondre mentre s'apinyaven més que abans.

Aleshores vam tornar a jugar a moure el grup que, en estar més apilotats, feia un moviment molt menys ondulatori que abans. Finalment vam repetir el tros d'abans i vam tornar a escalfar l'olla. Van tornar a ballar i a volar quan les gotetes d'aigua es convertien en vapor.

### **Tots hem gaudit i tots hem après**

La setmana següent, quan vam anar a l'aula de Ciències (que és el lloc on fèiem

el taller) vam descobrir una safata que estava tenyida de color groc.

*–Mireu –vaig dir assenyalant-la.*

*–Què és això?*

*–Què li deu haver passat, a aquesta safata?*

*–Hi vam deixar glaçons pintats –va dir la Bruna–. I es van tornar aigua.*

*–I on és l'aigua? –vaig tornar a preguntar.*

*–Se n'ha anat, és per tot arreu!*

*–I com s'ho ha fet?*

*–Teresa, s'ha escalfat amb la calefacció! –va dir l'Alba amb contundència.*

Tots plegats, ells i jo, havíem treballat junts i havíem après. L'ambient, els materials, els jocs i les converses ens havien ajudat a progressar en el nostre coneixement: ells com a infants i jo com a mestra.

*En aquest article es vénen a mostrar els estrets lligams que existeixen entre la metodologia de l'anàlisi de les imatges i la dels textos narratius. És molt útil usar a les aules de secundària el bagatge cultural audiovisual dels alumnes, perquè acostuma a ser un camp on es mouen amb més coneixement i recursos que no pas el de la literatura.*

## La imatge narrativa

*Albert Vilanova Boqueras*

Si bé avui dia els nois i noies de les classes de llengua de l'ESO no tenen gaire afició a la lectura, són receptors actius o passius de moltes imatges des de la infantesa en forma de dibuixos animats, pàgines web, serials televisius, revistes i llibres de còmics i cinema. La pràctica de la lectura ha anat perdent posicions amb els anys respecte d'altres aficions i actualment diuen que es troba en una de les pitjors crisis de la història. En aquest tema de debats i tertúlies també s'alerta de la mort de la lletra impresa davant del monstre audiovisual. La preferència del consum d'imatges davant la lectura té la seva raó de ser des de fa segles, però les imatges tendeixen a produir un efecte emocional intens, ràpid, gratuït i passiu, mentre que l'emoció de la lectura s'obté amb més esforç i paciència, amb més temps. El plaer és intens i ràpid, doncs, perquè la combina-

ció dels seus components (volum, color, llum, moviment i grau de realitat) té la intenció d'emocionar de manera viva i immediata. També és gratuït i passiu perquè l'esforç de col·laboració que les imatges demanen dels fatigats i mandrosos receptors d'aquesta banda del món és inexistent. La conseqüència de la preeminència d'un mitjà per damunt de l'altre durà a la dolorosa consideració que si llegir no ha de ser immediatament significatiu, si llegir no emociona de seguida, no duu recompenses intel·lectuals o enriquiment sensitiu instantani, llegir és inútil. Així, sembla que avui dia es perd l'interès per la lectura pausada en favor de la crònica breu, de la imatge publicitària i de l'espectacle cinematogràfic, tal com en els anys cinquanta del passat segle preconitzava Joan Fuster: «*El cinema tempta, directe, la nostra imaginació, i no tant per excitar-la com per aplacar-la. Ens ajuda a somniar: és un somni deliberat, i produeix una certa acció catàrtica, alliberadora.*»<sup>1</sup>

Escoltem la conversa de dues amigues:

–*Has vist American Beauty? L'altre dia la vam llogar i... no sé... una mica fluixa* –diu W.

–*A mi em va agradar. La vaig trobar molt... no sé. Descriu molt bé una relació de parella molt gastada* –respon X.

–*Bueno, no està mal. Dintre del que hi ha, es pot veure* –continua W.

–*És una llauna* –s'hi afegeix Z.

–*Això és que a tu no et va agradar* –fa X.  
–*Vale, d'acord, no em va agradar, però és una llauna* –acaba Z.

La conversa podria ben bé ser real, perquè conté força trets de l'expressió oral en català: barbarismes, frase breu i inacabada, crosses, tics, etc. Tot i ser un intercanvi d'informacions molt vague, és suficient per poder fer-nos una idea general del producte cultural comentat, en aquest cas una pel·lícula nord-americana guardonada amb diversos òscars (i per tant jutjada de manera positiva per un bon grapat dels anomenats «experts cinematogràfics»). El diàleg parla d'un estil o ús del llenguatge cinematogràfic («la vaig trobar... no sé»), d'argument («descriu una relació de parella molt gastada») i fa valoració personal en dos ordres: crítica que es pretén objectiva («una mica fluixa») i d'altra no tan objectiva («una llauna», «a mi em va agradar», «no em va agradar»).

Aquesta és una pràctica molt habitual en la vida quotidiana. Analitzem i valorem, fem anàlisis simples de productes culturals i també judicis de valor, i la majoria de les vegades els mesclen i aleshores discutim perquè no ens hem aturat a pensar gaire i ens precipitem. Vet aquí, però, que aquesta conversa conté la majoria dels elements de què cal parlar en tot comentari de text; de manera esquemàtica, és clar, parlem de:

- estil o llenguatge
- argument: personatges, etc.
- valoració
  - objectiva
  - subjectiva

<sup>1</sup> JOAN FUSTER, *Figures de temps*. Selecta, 1957.

El comentari de text és el desenvolupament pausat i ordenat d'aquesta mena de microcomentaris escoltats a bastament. Té la seva raó de ser en la necessitat d'aprofundir en l'anàlisi de les característiques, qualitats i peculiaritats de tot producte artístic amb l'objectiu d'esmicolar-ne la complexitat i mostrar-lo com una capsula de cartró desplegada: entendre com encaixen totes les parts, on i com s'han anat disposant en el conjunt, entendre el perquè de la tria de cadascuna i els seus trets més íntims.

La imatge sempre ha tingut molt més poder de seducció que el text perquè el seu llenguatge ens arriba de manera més directa i en som receptors passius i ingenus. El poder de la imatge ens aclapara, la batalla (?) està perduda abans de començar. Dèiem abans que una de les diferències principals entre text i imatge és el diferent esforç que sol·liciten de la persona l'un i l'altra: d'aquí ve l'èxit de la narració televisada entre els adolescents i el fracàs del text narratiu. Ara bé, tots dos tenen un únic objectiu: captar l'atenció mitjançant una imitació o interpretació de la realitat segons el punt de vista d'aquell qui s'atorgui l'autoria del producte que consum el receptor (autor, fotògraf, guionista, director, productor, etc.). Per això la feina del comentarista de textos serà doble: d'una banda, aïllarà els elements característics del mitjà d'expressió concret (text, imatge fixa, imatge en moviment, etc.) per reflexionar les aportacions a l'objectiu comunicatiu; i, de l'altra, esbrinarà el menor o major grau de l'empremta personal d'un autor a partir de les reflexions anteriors, és a dir, identificar-

ne l'estil per tal de jutjar-lo i combregar-hi o menystenir-lo.

Els elements bàsics que cal localitzar en tot text literari narratiu són d'una banda els que el fan text literari i de l'altra la relació entre aquests elements situada en el temps, és a dir, construint una trama. Parlem de personatges, objectes, marques temporals i espais significatius, que es combinen en accions que representen un argument. Les accions, per la seva part, es poden subdividir en aquelles que expliquen fets i fan avançar l'argument (narració) o aquelles que l'aturen per explicar amb més detall algun dels elements abans esmentats (descripció i diàleg). Estem parlant de diversos factors que es relacionen. Són:

• **Elements**

- a. qui, què: persona, objecte, amb qui, etc.
- b. on: espais
- c. quan:
  - c1. ambientació temporal, part del dia, mes, any, segle, època
  - c2. durada
- d. com: llengua

• **Accions (combinacions d'elements)**

- e. aturen l'acció, expliquen els elements: descripció, diàleg
- f. avancen l'acció, expliquen fets i constitueixen l'argument: narració

• **Valoració personal**

relació entre text i plaer estètic

Pel que fa a la imatge, fixa o en moviment, els conceptes són els mateixos, llevat que, com que parlem d'un altre llenguatge, hi ha algun canvi:

### • Elements

- a. qui, què: objectes, personatges (imatge fixa i en moviment)
- b. on: disposició dels elements en l'espai (imatge fixa) i el temps (imatge en moviment)
- c. quan
  - c1. ambientació temporal, part del dia, mes, any, segle, època (imatge fixa i en moviment)
  - c2. durada (imatge en moviment)
- d. com: volums, colors, llum.

### • Accions

- e. aturen l'acció, expliquen els elements: imatge, fotografia, dibuix o seqüència cinematogràfica descriptiva
- f. avancen l'acció, expliquen fets i constitueixen l'argument: pel·lícula, seqüència cinematogràfica narrativa.

### • Valoració personal

relació entre imatge i plaer estètic.

Simplifiquem:

|                           | <i>text</i> | <i>imatge fixa</i> | <i>imatge en moviment</i> |
|---------------------------|-------------|--------------------|---------------------------|
| <i>elements</i>           |             |                    |                           |
| a. qui, què               | +           | +                  | +                         |
| b. on                     | +           | +                  | +                         |
| c1. quan                  | +           | +                  | +                         |
| c2. quan                  | +           | -                  | +                         |
| d. com                    | +           | +                  | +                         |
| <i>accions</i>            |             |                    |                           |
| d. aturen                 | +           | +                  | +                         |
| e. avancen                | +           | -                  | +                         |
| <i>valoració personal</i> |             |                    |                           |
| valoració personal        | +           | +                  | +                         |

És evident, doncs, la connexió entre tots tres mitjans. És a partir de la identificació dels elements que els composen que caldrà reflexionar per abstrure'n la significació, per entendre per què s'ha usat aquest o aquell element, amb quina intenció. D'aquesta manera, els alumnes podran entrar a fons en el text i, a més de poder-ne formular l'argument, saber quin és el tema o temes de fons que l'embolcall literari amaga. Comentar un text o una imatge vol dir treure'n l'entrellat, entendre'n la veritable intenció.

Procés de l'anàlisi i comentari de text i imatge.

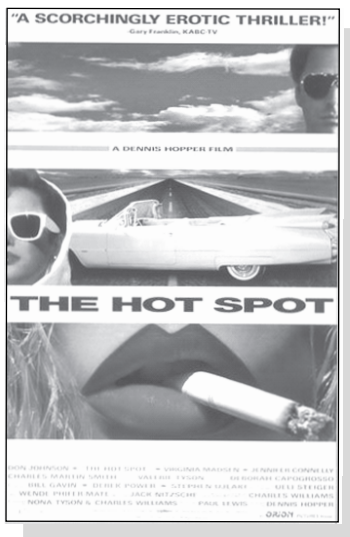
Una bona manera d'iniciar-se en el comentari de textos literaris és partir de l'anàlisi d'imatges. Si demostrem als alumnes que l'anàlisi d'imatges és útil i propera a l'anàlisi literària, tindrem mitja batalla guanyada. Apliquem l'esquema d'anàlisi anterior, en dues fases, doncs, primer en una imatge en què és fàcil fer el pas a la narració i, després, en un text narratiu literari que també es pot interpretar com a imatge. En la primera fase, hi descrivim els elements superficials, i en la segona, en deduïm la raó de fons, és a dir:

• Fase 1 o **argumental**: identificació i descripció. Quins elements hi ha de manera superficial? Es repeteixen? N'hi ha algun que destaquï per algun motiu?

• Fase 2 o **temàtica**: abstracció i justificació. Què es pot deduir de la relació conjunta d'aquests elements? Què es vol

70 Imatge i narració

dir? Què hi ha de fons? On es pretén anar a parar en realitat?



**Fase 1**

Aquesta imatge és el cartell publicitari de *The Hot Spot* (Dennis Hopper, 1990) i consta d'aquests elements bàsics:

- *qui, què*: dos o tres personatges, un home i una o dues dones, en actitud provocativa, amb atributs com les ulleres de sol, el cotxe elegant i el cigarret
- *on*: una carretera desolada i central, amb un espai aeri en la part superior del cartell i un primer pla d'un rostre provocatiu anònim en la part inferior, amb dos rostres en el pla central
- *quan*: època contemporània, als EUA, a ple dia
- *com*: els colors són extrems, clars, lluminosos i en contrast de fred/calent

- *accions*: és una imatge descriptiva i alhora narrativa
- *estil*: els elements són molt clars, suggeridors, provocadors, estan triats per la seva significació.

**Fase 2**

Per a qualsevol alumne d'ESO serà relativament fàcil deduir que la pel·lícula mostra una relació conflictiva entre dos personatges de caràcter, home i dona, entre els quals hi ha una relació apassionada. Potser hi ha un triangle amb un tercer personatge femení, en un ambient de carretera amb una possible fugida fora de la llei. Com a conseqüència, els personatges es mouen en llibertat en espais exteriors.

Hem vist que el cartell cinematogràfic conté un missatge clar i impactant. Utilitza els elements bàsics de què es compon l'anàlisi de la imatge (figures, volum i color) per aconseguir un contacte immediat amb l'espectador, atraure'n l'atenció i crear una emocionant expectativa de plaer. Les pel·lícules que veurem sembla que podran satisfer les nostres expectatives, a jutjar per la promesa que conté la combinació de recursos visuals de totes dues imatges.

Mirem ara d'aplicar aquest mateix esquema a un text literari breu i senzill que es pot llegir en els primers cursos de l'ESO. Els alumnes han de subratllar només les paraules o els conceptes que es repeteixen i, també, les paraules o expressions que indiquen personatges, espais i marques de temps, en colors o formes de subratllat diferents.

Provem-ho, doncs, amb aquest fragment de la novel·la *El dia dels trífids*:<sup>2</sup>

«*Ara que [em] trobava realment sol, que no podia confiar en ningú, la sensació de solitud i abandonament m'aclaparava, com el primer dia que m'havia separat del [grup], a la recerca de [Michael Beadley], només que molt més intensament. Fins llavors sempre havia pensat en la solitud com en una cosa negativa: l'absència de companyia; i, encara, com en una situació temporal. Aquell dia vaig descobrir que era molt més que això. Era una cosa que podia oprimir i encongir l'esperit, que podia deformar la visió del món i produir al·lucinacions mentals. Era una mena de «presència» enemiga que rondava al [meu] entorn, que [em] treballava cruelment els nervis i [em] feia present constantment la [meva] absoluta falta de defensa, el [meu] abandonament total. [Em] feia sentir com un àtom a la deriva en una mar infinita, i sotjava la menor ocasió per fer penetrar en [mi] el terror, un terror ingovernable...»*

Hem marcat:

- (-----) les marques de temps
- (□) els personatges
- (■) els mots repetits
- ( ) les expressions destacades

No hem marcat cap paraula que denoti un indret o espai, perquè no n'hi ha cap.

Bé, doncs a partir de la identificació d'aquests elements ja podem fer una primera reflexió sobre el text.

### Fase 1

- *qui, què*: hi ha un sol personatge, Michael Beadley. El text és ple de paraules que remeten a la primera persona: *em, meu, meva, mi*. Aquest personatge pertany o pertanyia a un grup.
- *on*: el lloc és inconcret, però sembla ser un espai obert, dins d'un itinerari o viatge.
- *quan*: es parla d'un moment concret en què hi ha hagut un canvi important en l'argument perquè el personatge s'ha trobat sol. Les marques de temps són *ara, fins llavors i aquell dia*.
- *com*: la paraula *solitud* (i els seus derivats) es repeteix moltes vegades en el text, per convertir-se en *abandonament* i més tard en *terror*. Hi ha una comparació significativa: *Em feia sentir com un àtom a la deriva en una mar infinita*.
- *accions*: el text és una imatge descriptiva d'un moment en què l'acció s'ha aturat per explicar un estat d'ànim. No avança l'argument.
- *estil*: no és un text difícil d'entendre. Es repeteixen molts conceptes per fer que s'hi centri l'atenció.

### Fase 2

El text expressa la sensació de soledat absoluta d'un personatge que ha perdut la seva gent. La soledat, a més, es transforma

<sup>2</sup> JOHN WYNDHAM. *El dia dels trífids*. La Magrana, 1987.



72 Imatge i narració

en una sensació de terror i el fa tornar-se mig boig. Ho heu notat, oi? Proveu ara, doncs, de reflexionar i de fer el vostre comentari de text: amb la vostra parella, amb un amic, amb un alumne o professor. Veureu com coincideiu en unes quantes coses i, també, en queden unes quantes més a l'aire, interrogants, dubtes. Aquestes són les que valen més la pena.



## Elogi de Xesco Boix

*Jaume Cela*

Potser és perquè plou mansament i les gotes rellisquen pels vidres de la finestra del tren i penso en les paraules del replicant de Blade Runner, quan està a punt de morir i ens recorda que tot plegat es pot oblidar.

Potser perquè penso en el vers del poeta, quan canta que porta la tarda recolzada al braç, potser perquè avui en una reunió algú m'ha fet memòria que fa vint-i-cinc anys que es va morir Xesco Boix, potser perquè el meu nét no podrà mai anar a veure'l i escoltar-lo en persona, potser perquè la tendresa és una dama bellíssima que ens visita inesperadament, sense anunciar.

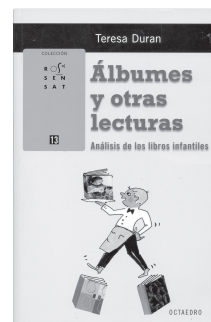
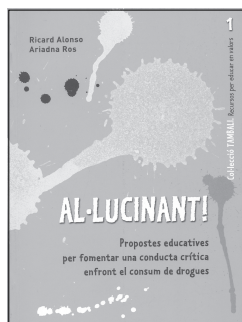
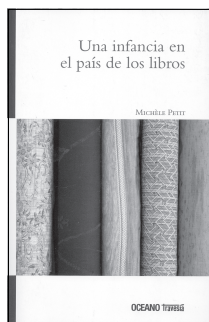
Potser... què sé jo, però penso en Xesco Boix. Recordo quan em va dir si teníem algun inconvenient perquè vingués algunes tardes a l'escola Manuel de Falla, que estava situada al barri del Camp de la Bota, a cantar amb els nens i les nenes, fills de gent que vivia en barraques, molts d'ells gitanos, i jo li vaig comentar que no podríem pagar-li res. I ell va somriure, devia pensar «aquest paio no em coneix» i em va dir que això no era el més important. I va venir algunes tardes. Saltava la tanca del pati i jo l'havia d'avisar: Xesco, espera't, que ja

t'obriré la porta, perquè si saltes les criatures voldran fer el mateix. I ell em deia que sí, que tenia raó i la pròxima vegada tornava a saltar la tanca.

Entrava a classe, tocava la guitarra i cantava. I jo posava ordre, perquè no tothom estava disposat a acceptar aquella visita sense que hagués de pagar algun preu. Ell només tocava la guitarra i cantava. Al cap d'una estona, tots cantàvem i després els deixava tocar la guitarra. I em deia adéu i que ja tornaria. I tornava i tornava a saltar la tanca, i ja sabeu la resta de la història.

Porto en Xesco recolzat al braç. I avui, sobretot avui, l'enyoro.

74 **Novetats**



## Novetats bibliogràfiques

### *Biblioteca Rosa Sensat*

ALONSO, Ricard; ROS, Ariadna. *Al-lucinant!:* propostes educatives per fomentar una conducta crítica enfront del consum de drogues. Barcelona: Escoltes Catalans: Graó, 2008 (Tambalí. Recursos per educar en valors; 1)

*Bones pràctiques d'escola inclusiva. La inclusió d'alumnat amb discapacitat: un repte, una necessitat.* Isabel Macarulla, Margarida Saiz (Coords.). Barcelona: Graó, 2009 (Sèrie Atenció a la diversitat / Educació especial; 166)

*Constel·lacions literàries. Sentir-se raro. Mirades sobre la adolescència.* Guadalupe Jover (coord.). Màlaga: Junta de Andalucía, 2009 (Libro abierto: separata; 35)

DEAN, Jacqui. *Ensenyar història a primària.* Manresa: Zenobita, 2008  
Extracte de l'índex:

Què és la història?; La història a les escoles. Quin objectiu té?; L'aprenentatge històric dels infants; La connexió història-llengua; Trobar l'equilibri: gènere, cultura i etnicitat;

Interpretar i implementar el currículum; Les funcions de les TIC a les classes d'història de primària

DURAN, Teresa. *Álbumes y otras lecturas: análisis de los libros infantiles.* Barcelona: Octaedro, 2009 (Rosa Sensat; 13)

Extracte de l'índex:

Comunicación y lectura; Imaginación, inteligencia, memoria y otros mitos; Lectura de la imagen; especificidad de la ilustración; Oralidad y cognición; Literatura infantil y cognición: evolución y características tipológicas de la narrativa infantil; El álbum: un modelo de síntesis

ECHEBURÚA, Enrique; CORRAL, Paz de. *Trastornos de ansiedad en la infancia y adolescencia.* Madrid: Pirámide, 2009 (Ojos solares: Tratamiento)

Extracte de l'índex:

La ansiedad y los miedos en la infancia; Clasificación y epidemiología de los trastornos de ansiedad en la infancia y la adolescencia; Descripción psicopatológica de los

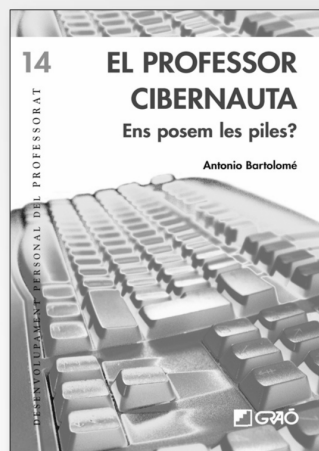
- trastornos de ansiedad; trastornos de ansiedad sin evitación específica; Etiología, evaluación y tratamiento de los trastornos de ansiedad en la infancia y adolescencia
- ESCUELA INFANTIL MUNICIPAL ARLEQUÍN. *Viviendo el barrio: haciendo escuela de 0 a 6 años*. Barcelona: Octaedro, 2008 (Temas de Infancia; 21)
- El futuro de las lenguas: diversidad frente a uniformidad*. Belén Uranga, Maider Maraña (eds.). Madrid: Los Libros de la Catarata, 2008 (Investigación y debate; 28)
- JORDI, Carme; ESTALELLA, Robert. *L'astro-nomia a les aules: manual didàctic per a educació primària i secundària*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2008
- MARTORELL I GIL, Encarnació. *Amb ulls de nena: el dietari de la guerra a la rera-guarda*. Badalona: Ara Llibres, 2008
- MIRALLES, Jordi; MENA, Mireia. *Compartir amb la natura: com organitzar un campament ecològic*. Barcelona: Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia: Fundació Terra, 2007
- NÁJERA TRUJILLO, Claudia Gabriela. *...Pero no imposible. Bitácora de la transformación de una biblioteca escolar y su entorno*. Barcelona: Océano, 2008 (Travesía)
- Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. Peter McLaren, J.L. Kincheloe (eds.). Barcelona: Graó, 2008 (Crítica y fundamentos; 23)
- Extracte de l'índex:
- La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir; la pedagogía crítica y la crisis de la imaginación; Lugares (o no) de la pedagogía crítica en *Les petites et les grandes histoires* ; Sinsentidos neoliberales; La política y la ética de la representación pedagógica: hacia una pedagogía de la esperanza; De los medios de comunicación sociales a los medios de comunicación socialistas: el potencial crítico del wikimundo; La glocalización de la pedagogía crítica; Mu-
- sicando Paulo Freire: una pedagogía crítica para la educación musical; La pedagogía crítica y la educación de los profesores y profesoras: radicalización del profesorado futuro
- PETIT, Michèle. *Una infancia en el país de los libros*. Barcelona: Océano, 2008 (Travesía)
- TDAH: trastorno por déficit de atención e hiperactividad: de la infancia a la edad adulta*. Mara Parellada (coord.). Madrid: Alianza, 2009 (Psicología)
- Extracte de l'índex:
- Concepto y antecedentes históricos; Los síntomas del TDAH; Alteraciones neurocognitivas; Síntomas asociados y complicaciones. Comorbilidad; Tratamiento psicológico, individual, familiar; Intervención psicopedagógica; TDAH en la vida adulta; La infancia del niño con TDAH
- Documentar la vida dels infants a l'escola*. Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya. Barcelona: Rosa Sensat, 2009 (Temes d'Infància; 59)
- Extracte de l'índex:
- Documentar processos, recollir traces; Afinant els ulls per captar moments; Escoltar per documentar; L'art del pintor de paisatges. Algunes reflexions entorn de la documentació.

## EL PROFESSOR CIBERNAUTA Ens posem les piles?

Antonio Bartolomé

275 PÀGS. 19,90 €

Els problemes més freqüents amb què es troba el professorat. Dóna solucions i aporta noves possibilitats, idees i activitats. No és només un llibre de consulta per quan tens un dubte. És una ajuda però alhora és un reactiu.



366 PÀGS. 28,00 €



## 9 Ideas Clave. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Pere Pujolàs Maset

El valor de fomentar interaccions positives entre els alumnes i entre aquests i el professor i com dur-lo a la pràctica. Els recursos que afavoreixen l'organització de les tasques acadèmiques en règim d'interacció cooperativa

VISITEU EL NOSTRE CATÀLEG A [WWW.GRAO.COM](http://WWW.GRAO.COM)



C/ Hurtado, 29  
08022 Barcelona

[www.grao.com](http://www.grao.com) [graoeditorial@grao.com](mailto:graoeditorial@grao.com)

Tel.: 93 408 04 64

# Cartellera

## JORNADA

### **VI Jornada d'Educació Infantil** *Comunicació: una relació necessària en educació*

*Dates:* 15-16 de maig

*Organitza:* Programa d'Educació Infantil de l'ICE de l'UB

*Informació:* [www.ub.edu/ice](http://www.ub.edu/ice) o telèfon: 934 021 024

### **Jornada de reflexió i participació** *Temps de canvi i complexitat en l'educació*

*Organitza:* Consell Escolar de Catalunya

*Lloc:* Reus

*Data:* 9 de maig de 2009

*Informació:* Secretaria del Consell Escolar de Catalunya

Via Augusta, 202-226, edifici annex

08021 Barcelona, Fax: 932 415 340

[consellescolarcatalunya@genec.cat](mailto:consellescolarcatalunya@genec.cat)

## JORNADA

## PREMIS

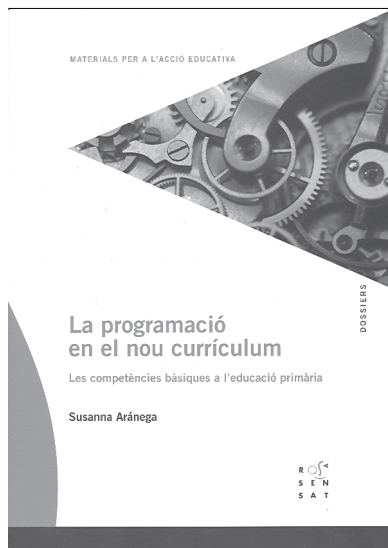
### **IX Premis Angeleta Ferrer a la Innovació educativa** (només per a coses fetes a Reus)

*Convoca:* l'Àrea d'Educació i Formació, Ajuntament de Reus

*Termini de presentació:* 4 de maig de 2009

*Informació:* [www.reus.cat/educacio/](http://www.reus.cat/educacio/)

# n o v e t a t



## *La programació en el nou currículum*

*Les competències bàsiques  
a l'educació primària*

**Susanna Aránega**

**Col·lecció Dossiers Rosa Sensat, 69**

112 pàg. 25 euros

**Aquest Dossier Rosa Sensat estableix les bases per aprendre a planificar, així com per saber quins beneficis suposa per al centre una correcta programació i la utilitat de la mateixa, tenint com a punt de partida els principis bàsics del nou currículum, molt especialment pel que fa a les competències bàsiques.**

**És un material de fàcil ús, que posa les bases per aconseguir que la pràctica diària no quedi al servei de la improvisació i doti de coherència interna l'itinerari educatiu. Perquè tenir una bona programació ha de permetre dibuixar, amb tots els professionals, una trajectòria sense buits ni repeticions, a més de fer-nos conscients de la feina diària amb el grup classe i amb cada alumne en particular.**

R  
S  
S  
O  
S  
E  
S  
A  
N  
S  
A  
T

**Associació de Mestres  
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3  
08001 Barcelona  
Tel.: 934 817 373  
E-mail: [associacio@rosasensat.org](mailto:associacio@rosasensat.org)  
<http://www.rosasensat.org>