



Orient – Occident: Mirades Creuades

**El cinema com a eina per al desenvolupament de la competència
en el coneixement i la interacció amb el món i potenciador
de la competència personal i interpersonal
per establir un diàleg intercultural**

Un estudi de cas

M^a Inés Carles Herrero

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



Orient – Occident: Mirades Creuades

**El cinema com a eina per al desenvolupament de la competència
en el coneixement i la interacció amb el món i potenciador
de la competència personal i interpersonal
per establir un diàleg intercultural**

UN ESTUDI DE CAS

Tesi doctoral de

M^a Inés Carles Herrero

Directors

Antoni Mercader Capellà

Jesús Cobo Gómez

Barcelona 2011

Departament de Didàctica de l'Educació Visual i Plàstica

La Doctoranda

Inès Carles

Programa de doctorat Comunicació, Art, Educació, bienni 2002-2004

Departament de Didáctica de l'Educación Visual i Plástica i Comunicació Audiovisual

Universitat de Barcelona 2011

Per l'Elvira, la meva mare
que em va donar tant
i que em va regalar el seu espai i el seu temps
per poder conclure aquest gran viatge.
Estàs present en tot moment.

Pel Joan, el meu pare
que em va explicar contes d'aquí i d'allà
i que em va regalar la seva paciència i la seva sensibilitat
per poder iniciar aquest viatge.
Estàs amb mi en tot moment.

Gràcies a tots dos per ajudar-me a ser com sóc.

“El cinema contemporani té ressonàncies significatives amb les imatges que estan creant autors de diversos indrets del món. La vitalitat del cinema fet en el nostre territori es manifesta en les obres de cineastes emergents que, amb les seves propostes estètiques i temàtiques, dialoguen cinematogràficament amb altres cineastes contemporanis”.

“Són diàlegs que no s'estableixen des de la similitud, sinó que confronten les preocupacions creatives d'aquests autors. Un camp/contracamp, a la manera d'una pregunta/resposta, en què les imatges poden tant connectar-se per interpel·lar-se per esdevenir possibles parts d'un mateix discurs. D'aquesta manera veurem com el cinema que es genera a Occident pot crear espontàniament un diàleg interessant i fecund amb el cinema de la resta del món”.

Diàleg entre els directors **Isaki Lacuesta** i **Naomi Kawase**
Director de cinema gironí i directora de cinema japonesa
Cinergies (2008)

CONTINGUTS

PART PRIMERA	17
CONTEXT I PROJECTE DE LA RECERCA	17
CAPÍTOL 1. PRESENTACIÓ DE LA RECERCA	19
1.1 Formulació del problema i objectius de la recerca	23
1.1.1 La hipòtesi de la recerca	24
1.1.2 Objectius de la recerca	27
1.2 Disseny de la recerca	29
1.2.1 Població i mostra	29
1.2.2 Variables	29
1.2.3 Instruments de mesura i recollida de dades	30
1.2.4 Disseny de l'experiència	30
1.2.5 Anàlisi de les dades	31
1.3 Estructura i organització de la recerca	32
1.4 Rellevància de la recerca	35
1.5 Ètica de la investigació	36
1.5.1 Consentiment informat	36
1.5.2 Autodeterminació	37
1.5.3 Identitat de l'investigador	37
1.5.4 Qüestions ètiques després del treball d'investigació	37
1.5.5 Normes oficials d'ètica	38
1.6 Examen de la bibliografia	40
1.7 Supòsits i limitacions	41
PART SEGONA	45
MARC DE LA RECERCA	45
PART SEGONA A: MARC TEÒRIC	49
CAPÍTOL 2. ORIENT – OCCIDENT: MIRADES CREUADES	51
2.1 Definició dels conceptes Orient – Occident	54
2.2 Conèixer l'Oriental	58

2.2.1 Els orígens de la construcció d'una ideologia fins els nostres dies	58
2.2.2 Aclariments preliminars. Xoc de civilitzacions	62
2.2.3 Teoria del Xoc de Civilitzacions	66
2.3 Occident vist des d'Orient. La punta de l'íceberg	70
2.3.1 La diversitat en la semblança	70
2.3.2 Des de l'Orient Mitjà	71
2.3.3 Pintar l'Occident	71
2.3.4 La fotografia i els reis	72
2.3.5 Exemples reveladors: L'emir Abd el-Kader, l'emperador Meiji...	72
2.3.6 El viatge a Occident	74
2.3.7 La guerra de les imatges	74
2.3.8 Polítiques de la Imatge. Imatges de la Política	75
2.3.9 El cinema que ens ve de l'Orient	77
2.4 Els diàlegs Orient – Occident	79
2.4.1 Fundació i justificació	79
2.4.2 Inici dels diàlegs: Fòrum 2004	80
2.4.3 Segona edició: Diàleg entre cultures Orient – Occident	86
2.4.4 Tercera edició: Diàleg entre cultures sobre democràcia	87
2.4.5 Quarta edició. La seguretat humana en la globalització	90
2.4.6 Cinquena edició: Nous actors, Noves dinàmiques	92
2.4.7 Altres diàlegs transversals	99
2.5 Orient – Occident: Un diàleg mitjançant el cinema	108
2.5.1 Primera aproximació cinematogràfica entre directors d'Orient i Occident	108
2.5.2 Mirades cap a l'Índia	116
2.5.3 Mirades cap a Iran	121
2.5.4 Mirades cap a la Xina	124
2.5.5 Mirades cap a Japó	128
2.5.6 Mirades cap a altres escenaris asiàtics	131

PART SEGONA B: MARC REFERENCIAL 141

CAPÍTOL 3. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ 143

3.1 El cinema educatiu a Catalunya: Antecedents	145
3.2 El perquè del cinema al centre educatiu	152
3.2.1 El cinema com a matèria d'estudi	153
3.2.2 El cinema com a recurs educatiu	155
3.3 L'educació en Comunicació Audiovisual (ECA)	164
3.3.1 Marc socioeducatiu de l'Educació en Comunicació Audiovisual	165
3.3.2 El concepte d'Educació en Comunicació Audiovisual	167
3.3.3 Justificació de la necessitat d'Educació en Comunicació Audiovisual	167
3.3.4 Marc legislatiu d'Educació en Comunicació Audiovisual	168
3.4 Com afrontar l'ànlisi d'un film	170

3.4.1 Però què és un film? _____	170
3.4.2 Elements per a realitzar un anàlisi fílmic _____	171
3.4.3 Esquema d'anàlisi d'un film _____	175
3.5 El cinefòrum: Què és i com s'organitza _____	177
3.6 Com portar a terme un projecte 'De cine' com a eina pedagògica per al desenvolupament de les competències _____	179

PART SEGONA C: MARC CONTEXTUAL _____ 181

CAPÍTOL 4. BATXILLERAT ARTÍSTIC _____ 183

4.1 Competències generals dels batxillerat _____	184
4.1.1 Competències específiques de les matèries _____	185
4.1.2 Competència comunicativa _____	186
4.1.3 Competències en gestió i tractament de la informació _____	187
4.1.4 Competències digital _____	188
4.1.5 Competència en recerca _____	189
4.1.6 Competència personal i interpersonal _____	189
4.1.7 Competència en el coneixement i interacció amb el món _____	190
4.1.8 Matèries _____	192
4.2 Batxillerat artístic _____	193
4.2.1 Cultura audiovisual _____	195

CAPÍTOL 5. EL CINEMA I ELS JOVES _____ 201

5.1 Joves representatius o joves significatius? Una mostra educativa	203
5.2 Una nova forma de pensar _____	206
5.3 Alguns aspectes relatius a la personalitat del jove _____	207
5.4 La relació amb els iguals _____	208
5.5 El jove i els seus contextos de desenvolupament _____	209
5.6 Característiques generals dels joves _____	210
5.7 L'afecte i les relacions socials _____	212
5.8 Metodologia adolescent per a conèixer les adolescències _____	213
5.9 Més diversitat o altres diferències? _____	215

5.10 Estar als centres educatius, conviure a les aules _____	217
5.11 Nous i vells 'enemics'. Temors i confrontacions _____	218
5.12 Cinema i joventut _____	220
5.13 La influència del cinema en els joves i en els adolescents _____	223
5.14 Capacitat suggestiva del cinema _____	225

PART TERCERA _____ 229

MARC EXPERIMENTAL I DESENVOLUPAMENT DE LA RECERCA _____ 229

CAPÍTOL 6. LA INVESTIGACIÓ EDUCATIVA. EPISTEMOLOGIA, ÈTICA I POLÍTICA DEL CONEIXEMENT EDUCATIU _____ 231

6.1 Investigadors i investigats _____	231
6.2 La relació de la investigació amb els efectes socials _____	233
6.3 Tres models d'investigació: investigació de l'aula, des de l'aula i a l'aula _____	235
6.3.1 La investigació de l'aula com a reguladora social _____	235
6.3.2 La investigació des de l'aula per a promoure el coneixement autotransformador _____	236
6.3.3 La investigació a l'aula compromesa amb el diàleg, la participació i la construcció d'una visió crítica del món _____	237
6.4 La dimensió ètica de la investigació educativa _____	239
6.5 Descripció del nostre model d'investigació _____	240
6.5.1 Consideracions sobre el mètode científic _____	241
6.5.2 Procés general del disseny metodològic _____	245
6.6 Descripció de la planificació i disseny de la intervenció _____	248
6.6.1 Selecció d'un centre _____	248
6.6.2 Accés a l'escenari _____	249
6.6.3 Caracterització del centre _____	249
6.6.4 Model d'actuació educativa al centre _____	251
6.6.5 Aspectes Curriculars del centre _____	257
6.6.6 Metodologia del centre _____	258
6.6.7 Procedència geogràfica de l'alumnat _____	259
6.6.8 Descripció de la mostra _____	264
6.6.9 Objectius del qüestionari de caracterització _____	264
6.6.10 Caracterització de l'alumnat i selecció del cicle objecte de la nostra recerca _____	265

6.7 L'instrument de recollida de dades _____	268
6.7.1 Procés inicial en el disseny del qüestionari _____	269
6.8 Plantejaments rellevants en el disseny del qüestionari _____	277
6.8.1 Categorització o agrupació dels principis de disseny pel qüestionari	278
6.8.2 Selecció de les àrees i atorgaments de temes i qüestions _____	278
6.8.3 Elaboració de les preguntes sobre principis de les Mirades Creuades: Orient– Occident _____	281
6.9 Desenvolupament del procés d'accés a l'escenari _____	286
6.9.1 Entrevista amb l'inspector per presentar la proposta _____	286
6.9.2 Explicació de la recerca al professor de Batxillerat Artístic _____	287
6.9.3 Explicació del redactat del text introductori _____	288
6.9.4 Explicació del codi ètic _____	289
6.9.5 Comiat _____	290
6.9.6 Disseny formal _____	291
6.9.7 Criteris de rigor i sistemes de control de l'instrument _____	291
6.9.8 Un apunt especial per a la validesa de l'instrument _____	293
6.9.9 La fiabilitat del qüestionari _____	294
6.10 Elaboració del DVD: Mirades Creuades: Orient– Occident _____	295
6.10.1 Revisió de la literatura _____	295
6.10.2 Selecció de la filmografia del DVD _____	296
6.10.3 Elaboració del DVD interactiu _____	298
PART QUARTA _____	319
ANÀLISI DE LES DADES I CONCLUSIONS DE L'ESTUDI _____	319
CAPÍTOL 7. Anàlisi i interpretació dels resultats _____	323
7.1 Estratègies per a l'anàlisi i interpretació de les dades _____	323
7.2 Procés i fases de treball en la recollida de dades _____	325
7.2.1 Eines de recollida i tractament estadístic _____	325
7.2.2 Definició de les variables i la seva classificació _____	327
7.2.3 Matriu de dades _____	328
7.2.4 L'anàlisi descriptiva _____	335
7.2.5 Taules i representacions gràfiques _____	335
7.3 Descripció de la mostra definitiva dels participants _____	337
7.3.1 Justificació del mostreig no probabilístic intencional _____	337
7.3.2 El procés de selecció de la mostra _____	339
7.3.3 Fitxa tècnica de la mostra _____	340
7.4 Taules i representacions gràfiques i la seva anàlisi _____	342
7.4.1 Variables sociodemogràfiques _____	342
7.4.2 Variables de curiositat i motivació. Estudi previ _____	349
7.4.3 Variables d'interès _____	367

7.4.4	Variables d'opinió. Estudi previ _____	376
7.4.5	Variables de curiositat i motivació. Estudi posterior a la intervenció _____	380
7.4.6	Variables d'interès. Estudi posterior a la intervenció _____	398
7.4.7	Variables de coneixement. Estudi posterior a la intervenció _____	400
7.4.8	Variables d'opinió posteriors. Estudi posterior a la intervenció _____	406
7.5.	Anàlisi comparativa de variables entre els qüestionaris de l'Estudi previ i de l'Estudi posterior a la intervenció _____	411
7.5.1.	Comparació entre la curiositat per anar de vacances a un altre país i cultura. Estudi previ i Estudi posterior a la intervenció _____	411
7.5.2.	Comparació entre els diferents motius per viure un temps en un altre país i cultura. Estudi previ i Estudi posterior a la intervenció _____	421
7.5.2	Comparació entre els diferents països i cultures per anar a viure un temps. Estudi previ i Estudi posterior a la intervenció _____	428
7.5.3	Comparació entre les diferents opinions sobre la metodologia audiovisual per assolir habilitats i competències i socials, i coneixements sobre diferents tipus de cinemes i les mirades creuades entre Orient i Occident. Estudi previ i Estudi posterior a la intervenció _____	438
7.6	Anàlisi comparatiu de variables avançat entre les dades de l'Estudi previ i les dades de l'Estudi posterior de la intervenció _____	449
7.6.1	Anàlisi comparatiu avançat respecte la curiositat per viatjar a diferents països i cultures. Estudi previ i Estudi posterior a la intervenció _____	449
7.6.2	Anàlisi comparatiu avançat respecte la motivació d'anar a viure 'un temps' a diferents països i cultures. Estudi previ i Estudi posterior a la intervenció _____	454
7.6.3	Anàlisi comparatiu avançat respecte si el cinema pot ajudar a entendre situacions de conflicte. Estudi previ i Estudi posterior a la intervenció _____	459
7.6.4	Anàlisi comparatiu avançat respecte si conèixer altres cinemes et pot ajudar a conèixer altres cultures. Estudi previ i Estudi posterior a la intervenció _____	460
7.6.4	Anàlisi comparatiu avançat respecte la relació entre persones de diferents cultures pot veure's millorada pel visionat de films de diferents procedències geogràfiques. Estudi previ i estudi posterior a la intervenció _____	461
7.6.5	Anàlisi comparatiu avançat respecte el diàleg entre la gent jove de diferents països es pot construir, fomentar i enriquir amb el visionat de cinema Oriental i Occidental. Estudi previ i estudi posterior a la intervenció _____	462
7.6.6	Anàlisi comparatiu avançat respecte si veure i pensar el cinema millora les teves capacitats i habilitats socials envers altres cultures, països i gent. Estudi previ i Estudi posterior a la intervenció _____	463
7.6.7	Anàlisi comparatiu avançat respecte si les Mirades Creuades entre Orient i Occident en cinema ens pot ajudar a conèixer i entendre millor altres cultures, països i gent. Estudi previ i Estudi posterior a la intervenció _____	464
CAPÍTOL 8. Correlacions _____		466
8.1	Correlació de l'objectiu bàsic de la recerca _____	466
8.2	Correlació de la hipòtesi plantejada de la recerca _____	470
8.3	Correlació de les subhipòtesis _____	472

8.4 Correlacions en funció dels interessos i les motivacions _____	474
CAPÍTOL 9. Entrevista audiovisual realitzada als alumnes que varen participar en la intervenció _____	475
PART CINQUENA _____	491
CONCLUSIONS DE L'ESTUDI _____	491
CAPÍTOL 10. Conclusions _____	495
10.1 Mancances de la investigació _____	495
10.2 Conclusions respecte de l'anàlisi de les variables. Dades quantitatives _____	496
10.3 Conclusions de les entrevistes _____	501
10.4 Continuacions i futuribles de la recerca _____	508
PART SISENA _____	511
RELACIONS _____	511
Prefaci _____	513
Agraïments _____	515
Bibliografia _____	517
Annexes _____	529

CONTINGUTS DEL DVD

DVD1- Mirades Comparades

- The Ice Storm. Ang Lee. USA i Taiwan. 1997.
- Ghost Dog. Jim Jarmusch. USA. 1999.
- The Ring. Hideo Nakata. Japó. 1998.
- The Ring. Gore Verbinski. USA. 2002.
- Hero. Zhang Yimou. Xina. 2003.
- Trilogia de Kyeslowsky (Azul, Rojo, Blanco). Krzysztof Kyeslowsky. Polònia. 1993, 1994, 2000.
- El círculo. Jafar Panahi. Iran. 2000.
- Before the Rain. Milcho Manchevski. Anglaterra/França/Macedònia. 1994.
- Chunking Express. Wong Kar Wai. Hong Kong. 1995.
- Julien Donkey-Boy. Harmony Korine. USA. 1999.
- Tigre y dragon. Ang Lee. Xina. 2001.
- Matrix. Andy I Larry Wachowski. USA. 1999.
- Ladri di biciclette. Vittorio de Sica. Itàlia. 1948.
- Cyclo. Tran Han Hung. Vietnam. 1995.
- Irreversible. Gaspar Noé. França. 2002.
- La Isla. Kim Ki-duk. Corea del Sud. 2000.
- Lejos del cielo. Todd Haynes. USA. 2002.
- Dolls. Takeshi Kitano. Japó. 2002.
- Rocco e i suoi fratelli. Luchino Visconti. Italia. 1954.
- Sibak (Midnight dancers). Mel Chionglo. Filipines. 1994.

DVD2- Mirades cap a l'Orient

- La felicidad de los Katakuris. Takeshi Mike. Japó. 2002.
- The foot. Txèquia. Jan Svankmajer. 1989.
- Fifteen. Royston Tan. Singapur. 2003.
- Phörpa (La copa). Khyentse Norbu. Butan. 1999.
- La gran final. Gerardo Olivares. Espanya/Marroc/Brasil/Rússia. 2006.
- Offside. Jafar Panahi. Iran. 2005.
- Metropolis. Hayashi Shigeyuki. 'Rintaro'. Japó. 2001.
- The pillow book. Peter Greenaway. Anglaterra. 1996.
- Untold Scandal. Je-Young Lee. Corea del Sud. 2003.
- Blood: The Last Vampir. Chris Nahon i Kenji Kamiyama. Japó. 2000.
- Ruang Rak Noi Nid Mahasan (Last life in the Universe). Pen-Ek Ratanaruang. Tailàndia. 2003.
- Godzilla. Ishiro Honda. Japó. 1954.
- Infernal Affairs. Andrew Lau i Alan Max Xina– Hong Kong. 2002.
- Funuke domo, Kanashimi no ai wo misero (Funuke: Show Some Love, You Losers). Daihachi Yoshida. Japan-Anglaterra. 2007.

Mirades Finals

- Crossing the Bridge: The soud of Istambul. Fatih Akin. 2006. Turquia-Alemanya. 2006.
- Tokyo –Ga. Wim Wenders. Alemanya. 1985.
- Berlín. Simfonia d'una ciutat. Walter Ruttmann. Alemanya. 1927.
- Xangai. Simfonia de les mutacions. Luis Cerveró i Blas Oliva. Catalunya 2008.

Les opinions. Film realitzant pels alumnes

‘L’Oriental i l’Occidental no determina cap frontera envers els artistes. Si l’art arriba al fons dels sentiments humans, el ressò que s’aixeca sobrepassa a tota nació i tota època’.

Gao Xingjian
Premi Nobel de Literatura
2002

PART PRIMERA

CONTEXT I PROJECTE DE LA RECERCA

CAPÍTOL 1. PRESENTACIÓ DE LA RECERCA

1.1 Formulació del problema i objectius de la recerca

- 1.1.1 La hipòtesi de la recerca
- 1.1.2 Objectius de la recerca

1.2 Disseny de la recerca

- 1.2.1 Població i mostra
- 1.2.2 Variables
- 1.2.3 Instruments de mesura i recollida de dades
- 1.2.4 Disseny de l'experiència
- 1.2.5 Anàlisi de les dades

1.3 Estructura i organització de la recerca

1.4 Rellevància de la recerca

1.5 Ètica de la investigació

- 1.5.1 Consentiment informat
- 1.5.2 Autodeterminació
- 1.5.3 Identitat de l'investigador
- 1.5.4 Qüestions ètiques després del treball d'investigació
- 1.5.5 Normes oficials d'ètica

1.6 Examen de la bibliografia

1.7 Supòsits i limitacions

CAPÍTOL 1. PRESENTACIÓ DE LA RECERCA

INTRODUCCIÓ

Mestres, educadors, nens, adolescents, i també molts cinèfils, saben que veure cinema a part de ser una diversió i un plaer també és una font de coneixement i de formació que no hem d'obviar. Saben que una 'lectura' visual de la imatge ha de ser mirada de forma que resulti interessant, motivadora, amb un llenguatge adient a l'espectador, i que sàpiga transmetre les seves idees.

Nosaltres avui no només llegim textos sinó que també 'llegim' imatges pertot arreu. Des d'aquí volem apropar-nos a les opcions comunicatives del cinema i especialment al seu llenguatge juntament amb la seva significació, com a camí per arribar al desenvolupament de les competències, perquè en aquesta comunicació el contingut mai no està separat de la forma (Dondis, 1976).

La cinematografia, des dels seus orígens, i, avui dia, és un mitjà per entendre la societat (Zizek, 2004). Aquest aspecte no s'ha de deixar de banda ni per part de l'escola ni per part dels educadors. Des d'aquesta investigació creiem que es pot aprendre molt dels films: en el cinema es pot trobar la ideologia en el seu estat de màxima puresa. Si un vol saber com és una societat determinada, ha d'anar al cinema i, serà aquí, on es mostraran les tendències que dominen una època.

Els mestres, que utilitzen el cinema com a dotador de continguts i contenidor de valors, en seran selectors, mediadors, promotors i usuaris per poder oferir a l'alumnat un element més de comunicació i d'aportació de coneixement i d'intercanvi.

Aquesta recerca pretén ser una eina per al professorat i per als educadors, per apropar el diàleg cultural als nostres entorns escolars, per millorar les competències i habilitats socials i donar una resposta a la cohesió social.

Però, per a nosaltres el terme 'diàleg cultural' té molt a veure amb la seducció, amb la fascinació, amb la mirada eròtica i de desig que volem implementar, mitjançant el cinema, als nostres alumnes. Doncs, només a partir d'aquí podrem apropar-nos a l'altre.

Però el diàleg ha de tenir unes característiques determinades. Sydney Bartley¹ (2004), director de Cultura del Ministeri d'Educació, Joventut i Cultura de Jamaica, ha destacat que:

'L'educació és un element definitiu per aconseguir que el diàleg intercultural es basi en l'acceptació i no en la simple tolerància. Un concepte que implica condescendència'.

Ha apel·lat al saber per fugir de certs estereotips i ha subratllat que l'entesa entre les diferents cultures exigeix responsabilitats individuals:

'Què és el que ensenyarem als nostres fills? Que són només europeus? Que són només espanyols? Per mitjà de la voluntat cultural podem suprimir ignoràncies i aconseguir un món més harmònic' (Bartley, 2004, pàg. 139-140).

¹ Com a director de Cultura del Ministeri d'Educació, Joventut i Cultura de Jamaica, Sydney Bartley és responsable de formular, seguir i implementar polítiques culturals i de liderar processos que converteixin els programes i les polítiques de desenvolupament cultural en oportunitats d'expressió cultural, de promoció de la diversitat cultural, de realització dels valors econòmics i socials de la cultura i d'una millor qualitat de vida per als jamaicans. Bartley també exerceix la representació de Jamaica dins del grup de treball sobre Diversitat Cultural i Globalització de la INCP (International Network of Cultural Policies).

El Departament d'Educació considera la innovació com un dels motors de canvi del sistema educatiu i un element important per millorar-ne la qualitat i la progressiva adequació als reptes que l'evolució social planteja. Considera que una educació innovadora és aquella que incideix en el que s'ensenya i en com s'aprèn, que prioritza el gust per aprendre, l'estímul a pensar i l'esforç per entendre i que ajuda a despertar el sentit crític de l'alumnat.

Partint d'aquesta premissa plantejem una recerca d'Educació en Comunicació Audiovisual² i més en concret en el camp del cinema. Tenint en compte la meva formació –Mestra i Llicenciada en Comunicació Audiovisual– ; amb aquest projecte formulo com a objectiu bàsic **potenciar la competència comunicativa audiovisual de l'alumnat –mitjançant el cinema en el nostre cas–, per tal que sigui capaç de comprendre i analitzar críticament els missatges audiovisuals entesos com a portadors de valors, actituds i d'identificació cultural; i en conseqüència vertebrador del diàleg intercultural.** Els nostres joves han de conèixer i reconèixer les diferents identitats que conformen els nostres actuals entorns, per poder configurar una identitat pròpia que avui dia no només es formarà a partir d'un únic model de pertinença. En conseqüència és molt important conèixer altres identitats i altres cultures per primer poder entendre i després saber respectar i conviure. Només així podrem iniciar un diàleg intercultural capaç de millorar la nostra cohesió social.

Volem que els nostres alumnes siguin 'Prínceps Etruscos Entre Orient– Occident'³; és a dir, posar de manifest els aspectes culturals que defineixen les diferents civilitzacions per construir-ne entre tots una de nova.

'Encara avui es continua parlant del 'misteri etrusc', a causa de les seves peculiaritats etnogràfiques, lingüístiques, religioses, polítiques i culturals, que fan els etruscos tan diferents dels altres pobles de la Itàlia antiga. Els prínceps etruscos es representaven ells mateixos asseguts en trons, acompanyats de servents amb flabells, a la manera dels reis de Líbia i Pèrsia. Es tracta d'un poble oriental que va migrar des de d'Àsia Menor i es va establir a la Toscana, tal com afirmava l'historiador grec Heròdot? O eren habitants autòctons, tal com defensava Dionís d'Halicamàs en l'època de l'emperador August?' (Sommella, 2006, pàg. 15).

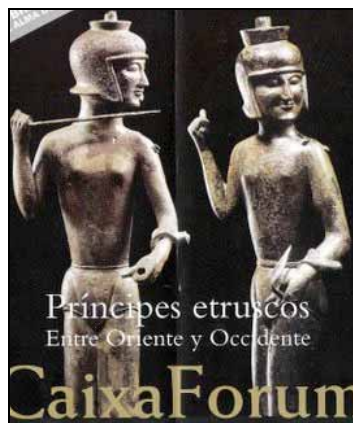


Fig. 1.1 Captura del cartell de l'exposició del web del Caixa Forum (Juny 2009)

Un concepte present a la LOE (Ley de Ordenació de la Educación)⁴ que no estava a les lleis educatives anteriors és el de competència. Es considera que l'educació ha de *contribuir* al desenvolupament de competències a part d'impartir continguts concrets. Aquestes competències són habilitats personals que permeten a l'alumne integrar-se amb èxit a la vida

² Departament d'Educació (1994) Orientacions per al Desplegament del currículum. Educació Infantil i Primària. L'Educació Audiovisual. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions, pp. 12-14.

³ Exposició al Caixa Fòrum de Barcelona, on se'ns mostra que els etruscos van saber moure's entre dues cultures. La clau per entendre aquesta diferència és la integració de la seva procedència amb la incorporació dels nous valors culturals que van trobar al seu voltant.

⁴ Consultat a: <http://www.boe.es/>. Capítol IV. Article 33. [Última visita Setembre 2010].

adulta. Es basen en un ensenyament interdisciplinari i pràctic més que en l'acumulació de coneixements.

Les vuit competències bàsiques són:

- competència comunicativa o lingüística.
- competència lògico-matemàtica.
- competència de coneixement i interacció amb el món físic.
- competència artística i cultural.
- competència social i ciutadana.
- competència d'autonomia personal.
- competència digital.
- competència d'aprendre a aprendre.

En els Batxillerats, en el nostre cas l'artístic, parlarem de:

- competència comunicativa.
- competència en recerca.
- competència en la gestió i el tractament de la informació.
- competència digital.
- competència personal i interpersonal.
- competència en el coneixement i la interacció amb el món.

A partir d'aquesta definició, nosaltres parlarem ara fonamentalment de competència personal i interpersonal i de competència en el coneixement i la interacció amb el món. Encara que també estarà implícit si més no de manera tangencial altres competències com ara: la competència comunicativa o lingüística, i la competència artística i cultural.

Per esbrinar quin nivell de competència tenen els nostres alumnes i valorar com el cinema afavoreix aquestes capacitats, ens hem plantejat aquesta investigació. Per tant, ara anem a concretar què entenem per investigació i quin tipus d'investigació ens plantejem.

Gairebé tots els qui han escrit sobre la investigació han ofert una definició o una altra. Per exemple, Nachmias and Nachmias la van definir com:

'L'esquema global de les activitats científiques que els científics emprenen per obtenir nous coneixements' (Nachmias i Nachmias, 1981, pàg.22).

Kerlinger, en la seva definició, no restringeix la investigació als científics i diu:

'Investigació sistemàtica, controlada, empírica i crítica de proporcions hipotètiques sobre les suposades relacions entre fenòmens naturals' (Kerlinger, 1975, pàg. 11); però va afegir altres restriccions. La investigació no és sempre sistemàtica i no sempre està controlada; encara que quan més ho sigui millor.

Segons Monés (1997, pàg 41) Investigació es un procés crític per a fer preguntes sobre el món i intentar respondre-les. De vegades preguntar i intentar respondre implica un qüestionari, de vegades una entrevista, d'altres un grup de discussió, però en realitat una investigació és un procés crític.

Els objectius immediats de la investigació que són exploració, descripció, predicció, explicació i acció ens proporcionen una estratègia per a imaginar les preguntes que cal fer i les respostes que cal trobar.

En el nostre cas l'acció implica utilitzar la investigació per a intentar solucionar o potser millorar un problema social.

En aquesta recerca s'exposa un procés d'investigació que s'ha aplicat i avaluat amb una metodologia educativa que anomenen activa i participativa. L'objectiu és millorar la pràctica educativa, tot incentivant la participació de l'alumne, activant l'aprenentatge autònom i el treball en grup, i alhora alliberar el professor del rol de simple informador.

El treball està estructurat en dos grans blocs:

- Primer bloc. Aquesta investigació només es pot dur a terme si s'ha basat en un marc teòric-pedagògic. En el nostre cas ens hem basat en el nou Currículum de Batxillerat del Decret 142/2008– DOGC núm 5183, que fa referència a la matèria de Cultura Audiovisual, dins dels Batxillerats Artístics. Aquest marc teòric, que constitueix aquesta primera part, ha estat l'eix vertebrador del marc experimental, és a dir, del treball de camp realitzat.
- Segon bloc. En el marc experimental, mostrem l'experiència realitzada durant el primer quadrimestre del curs 2009 en el IES Infanta Isabel, i introduïm tots els resultats obtinguts en les proves realitzades.

Per tant, comencem exposant el marc de partida de l'experiència: justificació, objectius i dificultats de la pràctica docent, i també una descripció de la metodologia que cal hem utilitzat, a més del material didàctic –el DVD– creat per a l'experiència.

En la segona part presentem tota l'experiència amb una mostra dels instruments creats i els resultats que s'han aconseguit. L'avaluació d'aquests resultats es mostren en l'apartat de reflexions finals o conclusions, com a unió dels dos blocs, el teòric i l'experimental.

1.1 Formulació del problema i objectius de la recerca

En la formulació del problema, cal tenir en compte que aquest sigui científic. I què volem dir amb això?

- Que es tracti d'una pregunta o una afirmació, expressada clarament i sense ambigüitats. En el nostre cas, es tracta d'una afirmació.
- Que expressi una relació entre variables. En el nostre cas, és la relació entre cinema i les Mirades Creuades entre Orient – Occident i la seva funció potenciadora de diàleg intercultural i de desenvolupament de les habilitats i competències socials
- Que permeti la verificació experimental de la relació entre variables. Per això plantejem l'estudi de cas en un centre de Batxillerat Artístic amb els alumnes de l'àrea de Cultura Audiovisual. I veure quins son els resultats.

En conseqüència, per a la definició d'un problema, cal proposar uns objectius. En el fet de la investigació educativa, que és el nostre cas, els objectius ens han de dur a la verificació de la validesa de l'experiència.

Així, per elaborar qualsevol experiència, s'han d'establir hipòtesis que s'han de demostrar o rebutjar un cop finalitzada l'experiència. Nosaltres, per l'elaboració de la nostra hipòtesi, hem tingut en compte els requisits o condicions següents:

- Que sigui comprovable o demostrable experimentalment. És a dir, per demostrar la validesa de l'afirmació que es realitza, hem d'aplicar una experiència i seguir un procediment científic.
- Formalment correcta. Ha d'estar ben formulada, sense ambigüitat i ser significativa.
- Fonamentada en coneixements previs. En el nostre cas ha d'estar amb harmonia amb el marc teòric que fa referència al diàleg intercultural, demostrar que no és un fet actual, sinó que ha esdevingut significatiu des de sempre i que nosaltres ho volem demostrar amb les mirades creuades entre el cinema d'Orient i Occident i que en el fons ho volem plantejar com un joc de seducció tremendament rellevant. **Només amb desig de conèixer podem fer nostre allò que ve dels altres.**
- Al més simple possible.
- Generalitzables. Aquest és el nostre objectiu final, que un cop aplicada la metodologia en un estudi de cas, ho puguem 'aplicar' a altres centres, a altres alumnes i per tant, fer-lo extensible tant als nous currículums de Batxillerat, com a d'altres etapes de l'educació a Catalunya.

En el nostre cas, hem treballat amb una hipòtesis metodològica, ja que recull les conjectures o prediccions dels resultats de l'estudi, és a dir, són un suggeriment per a la solució d'un problema.

Un cop definits i concretats aquests aspectes del marc teòric general, volem subratllar que la recerca educativa es portarà a terme dintre d'un model de centres cada cop més inclusius com ens indica Ainscow, M.(2004)⁵.

Ho determinem així, ja que la inclusivitat és una proposta engrescadora que ens permet repensar cap on orientar l'educació actual. Es justifica, entre d'altres aspectes, per la voluntat d'organitzar contextos educatius de qualitat, adequats per a tothom.

Cal crear un marc teòric on conflueixin les investigacions i opinions i que tindrà com a finalitat bàsica la millora de l'èxit escolar de tot l'alumnat que permetrà promoure l'intercanvi de tots per aconseguir l'excel·lència educativa; molt especialment en els aspectes de relacions socials i mai millor dit de cohesió social. El problema es planteja en el context d'una matèria concreta, Cultura Audiovisual, dins del currículum del Batxillerat Artístic.

⁵ Disponible a <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Castilian.pdf> [Última visita Setembre 2008].

La part empírica de la investigació varem decidir portar-la a terme dins de la matèria de Cultura Audiovisual, perquè ens volíem assegurar que els nostres alumnes tenien un interès suficient pel cinema i a més a més que tinguessin un mínim d'alfabetització audiovisual, per saber que farien una bona lectura de les imatges audiovisuals, per així centrar la nostra tasca en la valoració de les competències.

El diàleg intercultural ha esdevingut un dels discursos socials més en voga en el tombant de mil·lenni. La qüestió de la diversitat cultural ha ocupat d'una manera creixent l'atenció del pensament filosòfic i antropològic d'Occident. I la ciència social, en general, s'ha vist interpel·lada sovint sobre quines són les condicions socials en què apareix la diferència cultural i com es gestiona políticament.

Però hi ha una qüestió fonamental que no podem oblidar: Som davant d'un tema polític que només afecta les minories culturals, o bé estem davant els gèrmens d'un debat social més ampli que cada vegada ens concerneix més a tots? Per tant, no només són ells – els individus i les seves cultures que ens vénen de fora, en un món cada cop més obert i on les fronteres són símbols geogràfics, polítics, econòmics, lingüístics...– sinó que també nosaltres hem de conèixer el seu bagatge cultural per poder créixer conjuntament amb el màxim d'inclusivitat possible. Aquest debat el volem traslladar a les aules. Però potser l'element diferenciador d'aquesta proposta és que no només 'ells' han de conèixer 'allò que és nostre'; sinó que cal que nosaltres coneguem 'allò que és seu'.

Dins del context europeu, Catalunya presenta unes condicions històriques pròpies que fan que sigui un terreny propici per a l'aparició del diàleg de la interculturalitat com a qüestió política rellevant. S'han produït onades migratòries notables des del darrer quart del segle XX.

La finalitat del treball de recerca és: 'Promoure el diàleg intercultural, és a dir, els intercanvis culturals per contribuir al coneixement dels països i pobles mitjançant una millor comprensió i cooperació mútues que facilitin l'aprofundiment de la democràcia, l'empatia envers la diversitat i per a una globalització més justa, on tothom se senti representat'. El Diàleg ha de servir d'instrument per abatere estereotips a tots dos costats i apropar-nos; i buscar solucions a partir d'allò que ens uneix. En un món dominat per la globalització, les amenaces del terrorisme global, el neoliberalisme i per un sistema internacional en transformació, el Diàleg ha de ser l'instrument que ens faciliti l'acostament entre cultures i civilitzacions, és una necessitat i un repte indispensable.

El cinema serà l'eina per desenvolupar les competències socials i potenciar el diàleg intercultural i alhora treballar la competència en el coneixement i la interacció amb el món. En conseqüència, un dels punts de la recerca serà elaborar un petit recull en format DVD de les produccions audiovisuals d'Orient i d'Occident, que facin visibles aquests axiomes. En aquest DVD s'inclouran produccions diverses d'arreu del món, però que comparteixen aspectes comuns, tant a nivell temàtic com a nivell d'expressió artística; és a dir, tant en el seu aspecte formal com en el dels continguts. L'elecció – classificació s'elaborarà en funció del seu interès educatiu i de les seves possibilitats didàctiques.

Aquesta investigació la desenvoluparem a l'aula i més en concret en l'àrea de Cultura Audiovisual dels Batxillerats Artístics.

1.1.1 La hipòtesi de la recerca

L'educació no és només un conjunt de tècniques i metodologies per poder sobreviure en un món complex; també cal esbrinar cap on dirigim aquests aprenentatges i quina és la nostra intenció educativa. Per tant, és fonamental conèixer quines són les competències i habilitats socials dels nostres alumnes per poder posar en funcionament tot l'engranatge educatiu actual.

Les cultures i per tant el seu cinema, mai no han estat aïllades ni constitueixen cap ens immutable. Molts dels trets que hom considera propis són, en realitat, el producte de diferents contactes, influències, barreges, adaptacions.

Des de fa temps, les mirades creuades entre cineastes de diferents orígens són més significatives, del que aparentment pot semblar. Les creacions artístiques beuen de diferents fonts i diferents procedències geogràfiques. Es fàcil descobrir estils narratius semblants, llenguatges cinematogràfics que es comparteixen, experimentació visual coincident...

Aquesta recerca parteix d'aquest punt i vol demostrar que les influències són evidents i que no només trobem exemples analitzant les diferents cinematografies de l'última dècada, sinó que hi són presents des dels mateixos inicis del cinematògraf. Malgrat que partim de cultures oposades a priori, podem estar tranquils perquè, almenys en l'aspecte cultural, pot haver-hi una mirada distanciada, realista, curiosa, irònica o assimilada, però mai enfrontada.

Quina millor justificació, per a la nostra investigació, que les paraules pronunciades i dites per diferents cineastes?

Així tenim:

- Peter Greenaway (1995)⁶ diu: 'La característica essencial *The Pillow Book* és que resulta deliberadament eclèctica, barreja el que és nou amb l'antic, el que és occidental i oriental'.
- Wong Kar-wai (2000)⁷ diu: 'Mentre filmava *In the Mood for Love* (*Dut yeung nin wa*) en la meua ment passaven escenes de films de Robert Bresson i de Michelangelo Antonioni; la manera d'enquadrar, l'alçada de la càmera, els cossos que sorgeixen de les imatges...'
- Ang Lee (2000)⁸ a la cerimònia dels òscars de *Tigre agazapado, dragón oculto* (*Wo hu cang long; Crouching Tiger, Hidden Dragon*) va dir: '*Tigre agazapado, Dragón oculto* ha obert la porta perquè la filmografia d'Àsia tingui una millor acceptació a Occident'.

També tenim opinions de diferents crítics de cinema com:

- Quim Cases (1998)⁹ diu: 'El cinema asiàtic és un autèntic viver per al nou cinema americà després del remake de *The ring*'.
- Santi Cerda¹⁰ (2003) diu: 'China es el futuro, ya nos lo dicen los políticos, y sus anhelos expresivos están estallando ante nuestros ojos. Directores como Wong Kar-wai son tan influyentes ahora como lo era Fellini en su época, ya no se puede ver una película sin pensar que algo está copiado de Wong Kar-wai, les ha pasado la mano por la cara a aquellos que, como Tarantino, intentaron revolucionar el pantanoso mundo de Hollywood con un atisbo de vulgaridad. Detrás de ellos vemos la existencia de otras culturas que no son la nuestra, siempre tan egocéntrica; y también, en menor escala, referentes siempre exquisitos: Resnais, Bergman, Antonioni, Godard, Lean. creadores de cine europeo relegados al olvido porque la Turner o la Warner no tiene sus derechos de distribución. Ya no se puede hacer cine sin ver lo que pasa en Asia y unos pocos directores lo entienden así, como Peter Greenaway, en España Agustí Villaronga, y Julian Schnabel el autor de una hermosa e incomprensible biografía cinematográfica sobre Reinaldo Arenas'.

Per concloure les paraules del premi Nobel de literatura de l'any 2000, Gao Xingjia en el seu discurs davant de l'acadèmia sueca: '**Lo Oriental y lo Occidental no son fronteras para los artistas. Si el arte toca el fondo de los sentimientos humanos el eco que se levanta supera a toda nación, a toda época**'.

La inclusió és el repte més gran amb el que es troben els sistemes educatius d'arreu del món. S'argumenta que moltes de les barreres que experimenten els alumnes sorgeixen de les

⁶ La Vanguardia, 29 Setembre 1995, pàg. 53

⁷ La Vanguardia, 22 Maig 2000, pàg. 42

⁸ La Vanguardia, 9 Gener 2003, pàg. 19

⁹ El Periódico, 20 Setembre, pàg. 34

¹⁰ Consultat: <http://www.islaternura.com/FILMOGRAFIA/cinechino.htm> [L'Última visita Desembre 2010].

formes de pensar actuals. Conseqüentment, les estratègies per desenvolupar pràctiques inclusives han d'implicar espais per reflexionar. Les societats actuals es caracteritzen pel creixement de la diversitat cultural i això planteja la necessitat i el repte de la tolerància i, en definitiva, la necessitat per l'educació i pel diàleg intercultural.

Com diu Mel Ainscow¹¹ (2001):

'En alguns països, es veu l'educació inclusiva com una manera de donar resposta als nois que tenen dificultats dins el sistema educatiu. No obstant això, de manera internacional, cada cop s'està adoptant més una visió més àmplia que veu l'educació inclusiva com una reforma que dona la benvinguda i el suport a la diversitat que hi ha entre tots els alumnes (UNESCO, 2001). Aquest article adopta aquesta definició més àmplia i suposa que l'objectiu de l'educació inclusiva és eliminar l'exclusió social que es dona com a conseqüència d'actituds i respostes a la diversitat de races, classes socials, ètnies, religions, gènere i habilitats (Vitello & Mithaug, 1998). Per tant, parteix de la creença que l'educació és un dret bàsic de les persones i la base per crear una societat més justa.'

Com a argument, el document internacional de la UNESCO (1994) diu que les institucions educatives ordinàries amb una orientació inclusiva són:

'(...) les més efectives en la lluita contra les actituds discriminatòries, en la construcció d'una societat inclusiva i en aconseguir una educació per a tothom'. A més, suggereix que aquestes escoles poden 'oferir una educació efectiva per a la majoria dels nens millorant, així, l'eficàcia i, en últim terme, l'eficàcia econòmica de tot el sistema educatiu'.

Tanmateix alfabetitzar ja no vol dir només ensenyar a llegir i a escriure. En el nou entorn audiovisual i digital, els instruments del coneixement es diversifiquen cada vegada més. El llenguatge de la imatge complementa –quan no el substitueix– el llenguatge verbal. La gramàtica cinematogràfica empra un nou llenguatge tan necessitat d'un aprenentatge específic com ho és el llenguatge escrit.

Per això, la hipòtesi plantejada és: **'Veure i analitzar pel·lícules de diferents procedències facilita el diàleg intercultural i desenvolupa la competència personal i interpersonal. Conseqüentment, el cinema pot esdevenir una bona eina per desenvolupar la competència en el coneixement i la interacció amb el món'.**

Aquesta ha estat la hipòtesi de partida. Nosaltres ens hem centrat en les Mirades Creuades: Orient – Occident. El treball d'investigació que plantegem intenta respondre les següents preguntes:

- Quins films ens poden ser útils i de quines procedències per poder adquirir competències socials adequades per reinterpretar els seus missatges?
- Quins continguts fílmics hem de tenir em compte per elaborar el nostre catàleg de productes audiovisual per desenvolupar la competència en el coneixement i la interacció amb el món?
- Quines són les qüestions cabdals del diàleg Intercultural i com les trobem representades en el món del cinema?
- Com fer que els nostres alumnes estableixin una relació més oberta amb les cinematografies que no procedeixen del món anglosaxó?
- Serà el cinema Oriental un mitjà adequat per aquesta finalitat?
- Quins films ens seran interessants per millorar envers el coneixement i la interacció amb el món?

¹¹ UNESCO. (1994) Inclusive education is a developmental approach to the learning needs of all children, youth and adults, especially those who are vulnerable to marginalization and exclusion. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality (Salamanca, Spain, 1994), restated at the World Education Forum (Dakar, Senegal, 2000) and supported by the UN Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities.

Les mirades creuades entre Orient – Occident poden devenir un objecte de desig dels nostres alumnes o, si més no, ser una atracció de saber que passa més enllà del nostre territori i que té a veure amb el nouvingut?

El diàleg bidireccional que volem establir amb els alumnes de batxillerat es correspon amb el diàleg que ha d'establir la nostra societat actual. Per tant, els films seleccionats hauran de complir amb aquest criteri.

En definitiva pensem que cal anar a la recerca d'uns centres escolars el més inclusius possibles. I serà l'etnografia i la comunicació audiovisual que ens ajudarà a realitzar aquest estudi comparatiu de les societats i que anomenarem ciència de la cultura. I a partir d'aquest punt d'intersecció haurem d'establir el camí per poder concretar les bases d'una educació multicultural i alhora audiovisual.

El contacte entre grups humans diversos situats en un mateix territori i la convivència de grups diferenciats en un mateix espai són tan antics com l'existència de la humanitat. La interculturalitat com diu Ros, (2004), per definició, és contacte, relació entre cultures. Les cultures mai no han estat aïllades ni constitueixen ens immutables. Molts dels trets que hom considera propis són, en realitat, el producte de diferents contactes, influències, barreges, adaptacions.

Al llarg de la història les relacions entre grups humans portadors de cultures distintives no sempre han estat conflictives, violentes i de guerra. La comunicació, l'intercanvi, sia comercial, d'idees o de persones, també forma part de la nostra tradició. A més no hi ha cap cultura que sigui del tot homogènia en el seu interior ni completament impermeable a les influències de l'exterior.

Les cultures són flexibles, fluides, mutables, canviant: no essències eternes, idèntiques a elles mateixes des de temps immemorials.

En conclusió, la pluralitat o la coexistència de diferents grups i segments socials amb diferents especificitats i identitats culturals és una característica dels estats nació moderns. Per tant ens permetem afirmar que totes les cultures i societats es construeixen a partir de la diversitat i generen noves diferències i nous grups.

1.1.2 Objectius de la recerca

A partir de la hipòtesi de partida de la investigació:

'Veure i analitzar pel·lícules de diferents procedències facilita el diàleg intercultural i desenvolupa la competència personal i interpersonal. Conseqüentment, el cinema pot esdevenir una bona eina per desenvolupar la competència en el coneixement i la interacció amb el món'.

Des d'aquest supòsit he proposat els següents objectius:

- Buscar i trobar films de diferents procedències geogràfiques, culturals i lingüístiques per originar un autèntic diàleg Intercultural que vagi més enllà dels prejudicis i dels estereotips tan arrelats en el nostre entorn.
- Analitzar els diferents films per trobar els punts que tenen en comú en el nostre imaginari col·lectiu, per així poder formar alumnes amb sentit crític i opinió.
- Aproximar l'educació en comunicació audiovisual mitjançant el cinema establint un diàleg efectiu íntimament relacionat amb el multiculturalisme i la interculturalitat.
- Instaurar l'alfabetització audiovisual mitjançant el cinema perquè formi part dels currículums escolars i així apropar l'abisme que separa el món acadèmic de la vida quotidiana dels futurs ciutadans i ciutadanes. Com diu Joan Farres Prats (2002, pàg. 36): 'Paradoxalment, la irrupció de les tecnologies digitals i multimèdia ha potenciat encara més aquest abisme creant noves confusions conceptuals i operatives. Al contrari del que se sol donar per suposat, la competència digital no comporta competència audiovisual. De fet, sovint serveix per amagar-ne la incompetència com

- diu Ferrés (2002).
- Visionar films per millorar la competència en el coneixement i la interacció amb el món, per poder fomentar el diàleg, l'intercanvi d'opinions i el desig de conèixer a l'altre tenint present que el seu origen i la seva procedència és un valor que cal tenir en compte.

El nostre plantejament intenta tenir en compte tres idees clau:

- Orient – Occident: Mirades Creuades, el cinema com a eina per establir un diàleg intercultural.
- Desenvolupar la competència en el coneixement i la interacció amb el món.
- Potenciar la competència personal i interpersonal.

i comprèn que allò que percep l'alumne està lligat a la seva pròpia experiència, però que també està enllaçat amb els prejudicis que a poc a poc s'instal·len sense adonar-nos.

1.2 Disseny de la recerca

1.2.1 Població i mostra

Un cop hem definit el problema, hem de designar la població sobre la qual es vol centrar la investigació. Per definició, la població és el conjunt de tots els elements que compleixen les propietats que especifica l'investigador. En el cas de la investigació educativa, s'haurà de definir com a població els alumnes d'aquell o d'aquells centres educatius on s'hagi de dur a terme la investigació.

Com que és gairebé impossible fer una investigació amb tota la població, es defineixen les mostres, que ha de tenir les mateixes característiques de la població per tal que les conclusions de la investigació siguin fiables i vàlides.

Per això, en el cas de la investigació educativa, la definició de les mostres va molt d'acord amb la separació que es fa dels diversos grups d'alumnes, segons cursos, assignatures, etc.

Tenint en compte aquestes premisses i, com ja hem anat apuntant, la nostra població i mostra es concreta de la següent manera:

- Alumnes del municipi de Barcelona
- Alumnes del IES Infanta Isabel.
- Alumnes de Batxillerat Artístic.
- Alumnes que imparteixen classes de la matèria optativa Cultura Audiovisual.
- Alumnes que cursen horari diürn i nocturn.

Hem escollit aquesta mostra, per portar a terme la part empírica bàsicament per dues qüestions:

- L'inspector de zona ens va proporcionar quatre instituts de l'àrea de Barcelona-Ciutat.
- Dels quatre instituts proposats, només un va acceptar portar a terme la recerca educativa i incloure les activitats en la seva programació de l'àrea.

Més endavant, explicarem amb més detall tot aquest procés.

1.2.2 Variables

Per definició, una variable és aquella característica dels objectes d'estudi que es poden mesurar o qualificar. En la investigació educativa intervenen un gran nombre de variables, per la qual cosa s'ha de poder distingir entre aquelles que puguin tenir influència en la investigació i les que no.

Tenim 7 tipus de variables. Que són:

- Socidemogràfiques.
- Variables de curiositat i motivació prèvies a la intervenció.
- Variables d'interès prèvies a la intervenció.
- Variables de coneixement prèvies a la intervenció.
- Variables d'opinió prèvies a la intervenció.
- Variables de curiositat i motivació posteriors a la intervenció.
- Variables d'interès posteriors a la intervenció.
- Variables de coneixement posteriors a la intervenció.
- Variables d'opinió posteriors a la intervenció.

Però també hem d'indicar que hem treballat amb variables quantitatives i qualitatives, encara que algunes de les dades quantitatives les hem dicotomitzat per obtenir unes variables qualitatives.

1.2.3 Instruments de mesura i recollida de dades

En un procés d'investigació s'han de tenir en compte les eines emprades i el procediment que cal seguir, que seran diferents segons el problema de què es tracti.

Com diuen els experts, en investigació educativa té interès especial la dificultat que comporta trobar un sistema o una escala de mesura adient per validar l'experiència. Des de la nostra recerca podem constatar que ens ha estat força difícil encarar aquest procés. De vegades els fets observats han de ser mesurats mitjançant indicadors, per tal de poder transformar-los en variables. Aquest indicadors són instruments de recollida de dades, que ens aportaran informació sobre les variables que s'han d'analitzar.

L'escala de mesura en el nostre cas és nominal perquè classifiquem el subjecte o subjectes d'estudi mitjançant una característica. En el nostre supòsit els alumnes els hem classificat per curs –1er. de Batxillerat Artístic– i assignatura – Cultura Audiovisual-.

I l'instrument de recollida de dades que hem adoptat per elaborar l'experiència ha estat el qüestionari de mesura, que en el nostre cas serà de dos tipus: un qüestionari de detecció d'idees prèvies i un qüestionari post test o d'estudi posterior.

En el nostre qüestionari hem inclòs un apartat on podrem valorar una opinió. Ho hem inclòs ja que aporta certs avantatges, com per exemple una valoració més qualitativa de la recerca.

Finalment hem elaborat un audiovisual amb les opinions dels alumnes sobre la intervenció.

1.2.4 Disseny de l'experiència

Per a dissenyar l'experiència de la investigació hem de tenir en compte els següents aspectes:

- L'elecció de la metodologia.
- El grau de generalització.
- Les circumstàncies que envolten la investigació.

I els elements que constitueixen la recerca educativa els podem classificar com:

- Els objectes de la investigació: els alumnes de Batxillerat Artístic que realitzen l'optativa de Cultura Audiovisual.
- El tractament de l'experiment: aplicarem el qüestionari dues vegades, abans i després de l'actuació a l'aula.
- El caràcter i el nombre de variables independents investigades. En el nostre cas estem parlant d'un disseny quasi experimental ja que treballarem amb un grup al qual se li realitza un prova pretest, en un medi natural– els centres educatius-, i amb un control de variables parcial.
- Control de les variables. Per eliminar 'variables estranyes' hem de mantenir constant l'horari, el professor i l'aula.
- Deficiència en el disseny. Hem procurat per tots els mitjans que no hi hagués una contaminació de dades per part de l'investigador, ja que podria distorsionar els resultats. Ja que si els resultats coincideixen amb allò esperat, s'accepten i no es revisen per veure si hi ha hagut un error procedimental. Estaríem validant quelcom que no es correcte.

1.2.5 Anàlisi de les dades

El tractament de les dades que realitzarem serà mitjançant mètodes estadístics, atesa la informació que obtindrem. Com que les variables són de tipus quantitatiu assignarem un valor numèric.

L'objectiu de la investigació és la resolució del problema plantejat, i comprovar si es compleix la hipòtesi. Tenint en compte les dades amb les quals hem treballat ens caldrà treballar amb un paquet informàtic que ens facilitarà la introducció de dades i el càlcul de paràmetres que ens han ajudat a verificar l'experiència.

El procés d'investigació que l'educació porta a terme, com en d'altres ciències, té una gran importància i complexitat. Per tant, l'anàlisi de dades dels qüestionaris la realitzarem mitjançant un programa informàtic. El gran desenvolupament que ha tingut en els últims decennis la informàtica, com també l'aparició dels ordinadors com a eines de treball, ens ha permès:

- Major velocitat en càlculs i processos.
- Major confiabilitat.
- Menors costos globals, bàsicament de temps.

En conseqüència les anàlisis estadístiques de la nostra recerca es realitzen mitjançant un programa informàtic dissenyat per a això i que s'ha convertit en un instrument indispensable per a realitzar càlculs complexos i, molt especialment, per tractar amb una quantitat considerable de preguntes que a més a més s'han de comparar per validar els resultats

Tot i que són diversos els paquets estadístics disponibles en el mercat, s'ha optat pel SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) entre altres motius per ser aquest un dels programes més utilitzats per a les anàlisis estadístiques en les ciències socials.

Així, el programa que hem utilitzat, el SPSS un programa informàtic d'anàlisi estadística, és una eina suficientment potent pel tipus de preguntes que hem elaborat en el nostre qüestionari i ens permet fer càlculs estadístics adients.

El fet d'haver de comprovar si l'experiència es pot verificar a nivell general, és a dir, haver de certificar que els resultats de les mostres siguin representatives a una població més ampla, fa que s'hagi de fer l'anàlisi de les valideses externa i interna. Per tant:

- Validesa externa. En el nostre cas parlem de l'efecte d'interacció de les proves ja que els nostres alumnes són coneixedors que estan essent subjectes d'una investigació i per tant, realitzant les proves d'una manera diferent que si ho fessin naturalment.
- Validesa interna. L'aplicació de la recerca s'ha produït en un espai de temps curt –un trimestre-, i sí s'han produït canvis significatius en els subjectes.

1.3 Estructura i organització de la recerca

La present tesi doctoral presenta dos estudis complementaris que ens han d'ajudar a assolir l'objectiu final de la recerca; que en definitiva és el canvi que es produeix en el nostre alumnat respecte a les competències i habilitats socials i tanmateix en la competència en el coneixement i la interacció amb el món un cop han prestat atenció a les Mirades Creuades entre Orient i Occident en el camp del cinema.

El primer estudi té un caire eminentment conceptual però alhora pretén ser una aportació rellevant que presenti amb claredat i de forma detallada diferents conceptes teòrics que són imprescindibles com a punt de partida i com a justificació de la nostra recerca. Consta de les següents parts:

- Diàleg Intercultural.
- Cultura Audiovisual en els Ensenyaments Artístics.
- Orient– Occident. Mirades Creuades. Una aproximació al món del cinema.
- Competència i habilitats socials.
- Competència en el coneixement i la interacció amb el món.

El segon estudi planteja una acció a l'aula, donant veu, no ja als experts sinó als alumnes que estudien Cultura Audiovisual en el Batxillerat Artístic, que són prescriptors perquè, analitzen els materials proposats.

Un cop definida la nostra intencionalitat, els nostres propòsits i les intencions anem primer a definir què entenem per investigació científica, ja que només així podrem concretar la seva organització i la seva estructura.

Aquí tenim dues definicions que ens poden ajudar:

- Una investigació és 'una manera planificada, cautelosa, sistemàtica i confiable de descobrir o aprofundir el coneixement' (Blaxter, Hughes y Tight, 2000, pàg. 24).
- La investigació científica és en essència com qualsevol altre tipus d'investigació, però més rigorosa i realitzada curosament. Una de les definicions clàssiques dins de l'àrea de la metodologia de la investigació, la defineix com un tipus d'investigació 'sistemàtica, controlada, empírica i crítica, de proposicions hipotètiques sobre les presumptes relacions entre fenòmens naturals' (Kerlinger, 1975, pàg. 11).

Però anem a veure què volen dir certs adjectius. Quan parlem de sistemàtica i controlada implica que la investigació científica requereix d'una disciplina constant i que els fets no es deixen a la casualitat. Empírica significa que es basa en fenòmens observables de la realitat; per això plantejem una recerca dins de l'aula. I crítica fa referència al fet que es jutja constantment de manera objectiva i s'eliminen les preferències personals i els judicis de valor. Per aquest motiu volem dotar-la d'un valor quantitatiu per poder mesurar-la i quantificar-la; malgrat que sabem que podrem obtenir resultats qualitius (Kerlinger, 1975, pàg. 12).

La investigació científica és un procés dinàmic, canviant i continu, per tant no és ni simple ni lineal. Com sabem aquest procés està compost per una sèrie d'etapes que estan interconnectades i en què unes es deriven d'altres. Quan portem a terme un estudi o investigació no podem ometre etapes ni alterar el seu ordre (Hernández, Fernández i Baptista, 2003; Quivy i Van Campenhoudt, 2000), ja que si la investigació resultant no és vàlida o confiable, o no compleix amb els propòsits pels quals es va fer, deixa de ser científica. La característica principal de la investigació científica és que hem de seguir aquest procés de manera ordenada i rigorosa (Hernández, Fernández i Baptista, 2003). I és el que volem explicar en aquest apartat.

Els diferents autors han representat el procés d'investigació de diverses maneres, però en línies generals inclouen les mateixes etapes, tot i que a vegades amb noms diferents. Nosaltres hem optat pel model de Blaxter, Hughes i Tight (2000). Aquests científics descriuen la investigació com un procés circular on s'inclouen gairebé les mateixes etapes i seguint el mateix ordre, però implicant que es podria entrar en el procés en diversos punts i que l'experiència de les etapes posteriors sovint porta a la reinterpretació de les primeres etapes o

a tornar a aquestes. Blaxter, Hughes i Tight construeixen la seva perspectiva a partir de representacions que conceben el procés d'investigació com una espiral, considerant la investigació com cíclica, que pot començar per qualsevol punt, que és un procés continu, que potser obligui a l'investigador a replantejar-se la seva pràctica, portant-lo a un punt de partida diferent. Aquest model ens ha premès replantejar-nos la recerca diferents vegades i molt especialment el que fa referència al seu mètode. Ens ha donat la llibertat d'anar superant les diferents crisis que hem encarat.

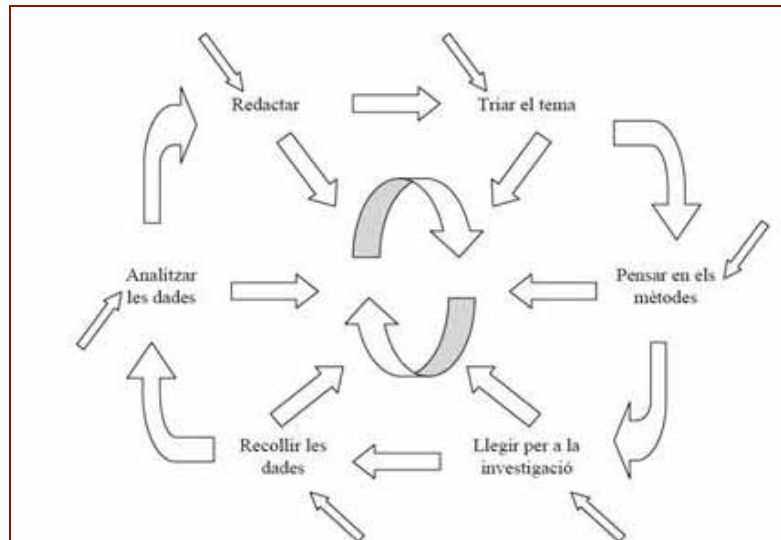


Fig. 1.2 L'espiral de la investigació (Blaxter, Hughes y Tight, 2000)

Nosaltres hem escollit aquest model, ja que sempre hi ha aspectes a repensar i per tant a reconsiderar.

En definitiva, el que pretenem és aplicar el procés d'investigació científica, per generar nous coneixements, els quals a la vegada produeixen noves idees i interrogants per investigar, cosa que permet així l'avanç de les ciències i la tecnologia (Hernández, Fernández i Baptista, 2003). Aquest axioma el volem traslladar a la recerca educativa, que tant mancada està d'investigació científica.

Així, aquest tipus d'investigació té un interès translacional pels nostre professorat i pel treball de les competències.

A partir d'aquestes pautes nosaltres hem elaborat el nostre esquema seguint el model a partir del que proposa Grané (2009).

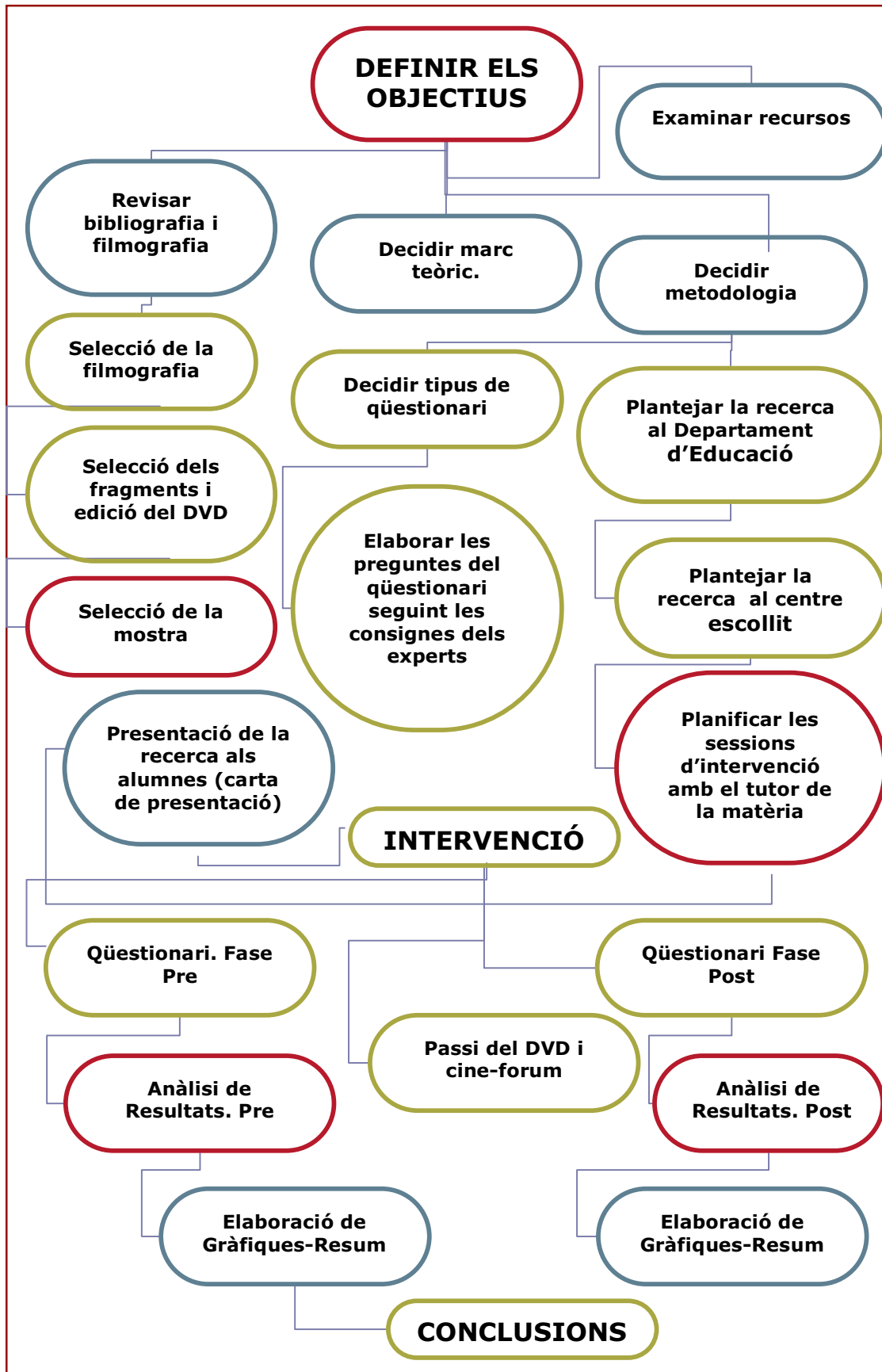


Figura 1.3 Model de les fases d'investigació basat en la proposta de Mariona Grané (2009 pàg. 390)

1.4 Rellevància de la recerca

La present investigació estudia els efectes de les Mirades Creuades: Orient – Occident entre un grup d'alumnes de Batxillerat Artístic, dintre de l'àrea de Cultura Audiovisual; per poder així incidir en el diàleg intercultural i potenciar les habilitats i competències socials del nostre alumnat i un millor coneixement del món.

Amb aquest estudi de cas volem demostrar que el coneixement d'altres cultures és bo per aconseguir una millor cohesió social en els nostres entorns cada cop més interculturals. Com?

- Coneixent què passa actualment al voltant del concepte diàleg intercultural. En quin punt estem, és a dir, l'estat de la qüestió.
- Plantejant unes Mirades Creuades entre Orient – Occident des del món del cinema per adonar-nos que no estem tant lluny uns envers els altres. En el fet cultural trobem punt de confluència que ens poden ajudar a entendre millor.
- Analitzant quins efectes tenen en el nostre alumnat, que d'entrada ha escollit fer un Batxillerat Artístic, el coneixement de la cinematografia provinent d'altres mercats que no són ni l'Americà ni l'Europeu.
- Pensant si el coneixement d'aquestes noves cinematografies i per tant, un apropament a altres cultures facilita i desenvolupa la competència personal i interpersonal. Així, el cinema pot esdevenir una bona eina per desenvolupar la competència en el coneixement i la interacció amb el món. En conseqüència, ajudarà a aconseguir una cohesió social més significativa i més respectuosa envers l'altre.

D'aquesta investigació es volen extreure lliçons, idees, suggeriments..., i en definitiva conclusions que ajudin a desenvolupar una proposta d'orientació per als nostres centres escolars, i en conseqüència pel nostre professorat i els nostre alumnat, i aconseguir la nostra finalitat, això és, que les Mirades Creuades entre Orient i Occident ens ajudin a construir un món on totes les opcions són possibles i on els individus se sentin representats, considerats i en cap moment exclosos. Només amb una veritable cohesió social podrem tenir uns entorns socials més competents i menys conflictius. Només gestionant la diferència a partir de la competència en el coneixement del món podrem obtenir resultats més satisfactoris per les actuals societats caracteritzades per la convivència de les diferents cultures.

Per tant, com diu Carl Jung (1965, pàg. 8):

'Tot depèn de com veiem les coses, no pas de com siguin elles en sí mateixes'. Per això la importància d'educar aquestes Mirades Creuades entre Orient i Occident.

1.5 Ètica de la investigació

Realitzar èticament la investigació pot definir-se com un acte d'equilibri. Els investigadors han d'equilibrar la seva obligació general de fomentar el coneixement amb l'obligació general de tractar honestament els altres. Aquestes obligacions existeixen abans, durant i després del treball d'investigació de què tracta.

Com diu Erikson (1967):

'Els investigadors han d'equilibrar les seves obligacions per promoure la llibertat intel·lectual i contribuir al coneixement amb un tracte correcte envers la mateixa gent a qui es deuen aquestes obligacions i a qui es distribueix aquest coneixement'.

Els participants en la investigació tenen dret a la participació voluntària, que inclou no ser coaccionats, el dret a ser conscients de la seva participació i el dret a la informació que pugui influir en la seva decisió de participar-hi. Tot i que la persona s'adoni que està omplint un qüestionari, com és en el nostre cas, ell o ella poden no saber que aquell qüestionari els està mesurant.

Els investigadors tenen la responsabilitat de presentar-se dient la veritat. Gran part de la investigació implica situacions on són probables els canvis en la conducta, i els investigadors tenen l'obligació d'assegurar-se que els canvis no limiten els drets dels participants a l'autodeterminació.

El tracte correcte envers els participants en la recerca inclou l'obligació de l'investigador a protegir el dret dels participants a retractar-se del consentiment en qualsevol estadi de la investigació. El tracte correcte també inclou donar la informació completa un cop acabats els procediments de la investigació. La reinformació comprèn la presentació d'informació omesa i l'explicació dels motius de la investigació.

També els investigadors tenen l'obligació de protegir l'anonimat i la confidencialitat dels participants en la recerca, particularment quan el tema de la investigació és delicat.

Els investigadors tenen l'obligació d'assegurar tant que les anàlisis de dades són les correctes per a les dades recollides com que són completades i informades adequadament. L'informe de la investigació el redactarem en tota claredat possible i informarem els participants dels resultats de la recerca.

1.5.1 Consentiment informat

El principi del consentiment informat es refereix a proporcionar als potencials participants en la investigació tota la informació necessària¹² que els permeti prendre una decisió respecte a la seva participació.

L'element clau en el consentiment informat no és la informació abundant, sinó la informació relacionada amb la decisió del participant potencial (Parsons, 1969). Això significa que podem informar d'alguns aspectes importants del procediment de recerca, però no de tots. En el nostre cas no ens interessa que els participants sàpiguen, en un principi, que la finalitat de la recerca és el fet de millorar les seves competències i habilitats socials. Però el que és ètic és informar als participants.

Els participants podran creure que estan informats, però l'investigador sap que no és així. Per tant, nosaltres com a investigadors, tenim la responsabilitat de fer conèixer als participants tota la informació pertinent (Veatch, 1972).

¹² 'Necessària' significa generalment qualsevol informació que pugui influir en la decisió del participant potencial.

A partir d'aquest autor nosaltres elaborarem un imprès de consentiment informat que el podeu consultar a l'[Annexe 1](#).

1.5.2 Autodeterminació

D'una manera o d'una altra, les qüestions ètiques que hem de tenir en compte abans de la investigació estan relacionades amb el concepte d'autodeterminació.

'Totes les persones, com a individus, tenen el dret, i hom suposa que la capacitat, d'avaluar informació, sospesar alternatives i prendre decisions personals' (Francis C. Dane, 1997, pàg. 77).

En el nostre cas és molt important que totes les parts estiguin informades de la recerca que es portarà a terme. Des del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya mitjançant l'inspector de Batxillerats Artístics, la direcció del centre IES. Infanta Isabel i el professor de l'àrea de Cultura Audiovisual i cap del Departament de l'Àrea d'Educació Visual i Plàstica, Sr. Miquel Romagosa Soler.

És preferible resoldre tots els dilemes ètics abans de començar un treball d'investigació, però això no sempre és possible. Les condicions poden canviar durant el treball o, com en el cas de la investigació de Milgram (1965), les reaccions a un procediment poden diferir del que s'esperava.

1.5.3 Identitat de l'investigador

Una altra obligació de l'investigador és fer una presentació exacta d'ell mateix, perquè la identitat de l'investigador és molt important a l'hora de demanar el consentiment informat.

En el nostre cas, ens hem presentat com a mestra de l'escola pública Pompeu Fabra de Sant Adrià de Besos. Fa 23 anys que treballa en educació (C.S. de Primària), i que és especialista en Comunicació Audiovisual i en Interculturalitat. Des de fa temps veu en el cinema un gran potencial per desenvolupar un millor coneixement del món i en conseqüència per millorar les competències i habilitats socials dels nostres alumnes.

Ha portat a terme diferents projectes de cinema i interculturalitat a l'aula amb resultats satisfactoris. Mitjançant aquest procediment s'ha vist millorada la convivència a l'aula. En conseqüència, planteja la recerca en un entorn determinat i utilitzant un mètode científic.

La investigadora, a part de la formació de mestra, també té formació en Comunicació Audiovisual.

1.5.4 Qüestions ètiques després del treball d'investigació

La responsabilitat ètica de la investigadora no acaba quan ha recollit totes les dades. Encara que els investigadors no vegin més els participants, continua la responsabilitat de tractar-los d'una manera ètica.

Quan es recull informació i en el nostre cas opinions, és aconsellable, segons els experts, mantenir el seu anonimat. Nosaltres ho farem així. Les úniques dades sociodemogràfiques rellevants seran l'edat, el sexe i la procedència.

'L'anonimat existeix quan ningú, ni tants sols l'investigador, no pot relacionar la identitat del participant amb informació pertanyent al treball d'investigació'. (Francis C. Dane, 1997, pàg. 83).

Quan les dades són recollides anònimament, ningú no sap de quin participant procedeixen. En els estudis en què cada participant omple només un qüestionari, l'anonimat pot conservar-se

no anotant informació que l'identifiqui. Sovint els investigadors eviten també mantenir cap mena d'ordre en els qüestionaris contestats perquè així no es pugui identificar un participant per la posició ordinal d'un qüestionari dins l'arxiu.

Encara que de vegades sigui considerada la mateixa cosa que l'anonimat, la confidencialitat és diferent. La confidencialitat existeix quan només els investigadors coneixen la identitat dels participants. En el nostre cas, no és rellevant conèixer els noms dels nostres participants; encara que sí que els coneixerem personalment i interactuarem amb ells. De totes formes el que realment ens interessa són les seves opinions.

L'obligació per al consentiment informat pot col·locar l'investigador en un doble compromís: si el participant signa algun imprès que indica consentiment, queda un registre escrit de la participació. Però en la nostra recerca aquest fet no és rellevant, ja que com ja hem mencionat, l'interessant és el que es diu i no qui ho diu; i en últim terme valorem l'opinió del grup per damunt de l'opinió d'un sol individu.

Les anàlisis de dades no són solament eines que utilitzem en el mateix sentit de les dades recollides en un treball d'investigació; també són una consideració en el nostre acte d'equilibri ètic. Una adequada anàlisi de dades implica més que una contribució al coneixement; també implica tractar èticament altres investigadors. En el nostre cas els resultats obtinguts poden ser considerats per reformular currículums o aplicar altres metodologies a l'aula.

Al marge dels objectius a què es dediquin els resultats de la nostra investigació, tenim l'obligació ètica d'assegurar-nos que no enganyem ningú que hi confii.

Una altra qüestió ètica consisteix en informar de la nostra investigació amb tota l'exactitud possible. Escriure informes èticament implica que l'informe sigui clar i que contingui tota la informació necessària perquè els lectors entenguin el que heu escrit.

Les obligacions ètiques d'un investigador no acaben amb l'intent de publicar un informe sobre la investigació: la participació en la investigació hauria de ser una experiència d'aprenentatge per a tots els implicats: la investigadora hauria d'aprendre alguna cosa sobre el particular fenomen que investiga i els participants haurien d'aprendre alguna cosa sobre ells mateixos. La nostra reinformació la enviarem al Departament d'Educació perquè s'assabenti dels resultats i valori les possibles aplicacions. Després informarem als alumnes.

1.5.5 Normes oficials d'ètica

Els problemes en la investigació que acabem d'exposar ens donen una perspectiva de les inquietuds ètiques que la majoria hem d'afrontar quan fem una investigació.

Per la nostra recerca ens hem basat en el codi de Nuremberg del 1947¹³ i ho hem adaptat a les nostres necessitats, així tenim:

- És essencial el consentiment voluntari del subjecte humà.
- Ha de tenir com a prioritat ser profitosa per al bé de la societat, inassequible per altre mitjans o mètodes d'estudi, i no de caràcter fortuït o innecessari.
- S'ha de basar en una investigació prèvia.
- S'ha de portar a terme de manera correcta i amb persones científicament qualificades.

Els principis ètics respecte a la pràctica de la investigació poden ser formulats de manera una mica diferent per part de les diferents associacions, però cada codi inclou el principi que l'investigador personalment és responsable de les pràctiques ètiques en la recerca. Nosaltres

¹³ El Codi de Nuremberg va ser publicat el 20 d'agost de 1947, després de la celebració dels Judicis de Nuremberg (entre l'agost de 1945 i l'octubre de 1946). En ell es recullen principis orientatius de l' experimentació mèdica en éssers humans, perquè durant el judici alguns dels acusats van declarar que els experiments diferien poc dels portats a terme abans de la guerra, car no existien lleis que categoritzessin de legals o d'il·legals els experiments. A partir d'aquí també es van elaborar les normes oficials d'ètica per fer recerca.

ho farem en base a les directrius del ICE.

Hom pot creure que és o no és possible legislar la moral. Es cregui o no que és difícil legislar la moralitat, és evidentment molt difícil imposar una conducta ètica. Com va escriure Stuart Mill (1959):

‘No és per culpa d’un credo determinat, sinó per la complicada naturalesa dels assumptes humans, que les normes de conducta no puguin emmarcar-se de manera que no requereixin excepcions, i que difícilment qualsevol mena d’acció pugui definir-se amb seguretat com sempre condemnable’.

Malgrat això, és l’investigador, personalment, el darrer responsable d’un tracte ètic en la investigació envers els participants i els consumidors.

1.6 Examen de la bibliografia

Examinar la bibliografia és un procés que hauria d'iniciar-se després d'haver-nos decidit per un tema d'investigació i hauria de continuar durant tot el temps que duri la investigació. En el nostre cas també inclou un examen de la DVDgrafia, ja que serà una part importat per la part empírica de la recerca.

L'examen de la bibliografia té tres objectius:

- Situar la nostra investigació en un context relacionat amb la recerca i teoria existents, i permetre'ns assegurar que la nostra investigació contribuirà a una millor comprensió del fenomen i evitarà errors comesos per d'altres.
- Així mateix servirà per tenir presents investigacions ja existents, perquè ens poden ajudar a construir el nostre marc teòric.
- Establir el mètode que farem servir i quin anàlisi de dades utilitzarem per interpretar-les

Ha estat molt convenient decidir quina informació és important per la nostra investigació. Hem tingut en compte informació sobre conceptes teòrics, sobre mètodes i sobre anàlisi de dades, ja que ens permet guanyar perspectiva científica, evitar repeticions i identificar problemes imprevistos.

Hem tingut molt en compte, també, tot aquell treball empíric i teòric relacionat amb la idea de la nostra recerca que no pot trobar-se en publicacions. En el nostre cas és de vital importància totes les conferències a les quals hem assistit al llarg del temps de la recerca, com també totes aquelles que estan documentades en diferents webs, sense oblidar tots els festivals de cinema als quals s'ha assistit i molt especialment al BAFF (Festival de Cinema Asiàtic de Barcelona) i a les sessions programades setmanalment a casa Àsia per a estar al dia respecte la cinematografia Oriental.

1.7 Supòsits i limitacions

Com totes les investigacions que es porten a terme en àmbits socials, aquesta recerca presenta dificultats generals del paradigma però en forma concreta també algunes qüestions que dificulten el desenvolupament de la investigació i que ens porten a prendre partida per alguna opció i en qualsevol cas a tenir-les en compte.

L'investigador per iniciar la recerca ha hagut de prendre diferents decisions, bàsicament per acotar el camp i poder focalitzar la investigació:

- En primer lloc, és va optar per un estudi de cas i concretar la recerca en un centre escolar concret. La institució escollida ha estat l'IES Infanta Isabel de Barcelona. És un centre escolar situat al barri de Sant Martí de Provençals amb una població de classe social mitjana –baixa i amb representació important de població immigrada. Malgrat la seva heterogeneïtat respecte l'alumnat, evidentment no es un mostra representativa de tot Catalunya però si s'aproxima bastant a uns paràmetres correctes per extrapolar conclusions.
- En segon lloc, la DVDgrafia escollida per la investigadora no és tota la que es voldria, però ha estat seleccionada sota criteris d'adequació didàctica i que compleixen uns criteris determinats en funció dels 'potencials' interessos de l'alumnat.
- En tercer lloc, s'ha limitat la investigació a un grup-classe, perquè s'ha vist que era millor concertar el qüestionari en un grup d'alumnes que han establert unes relacions socials i per tant, la qualitat de la resposta serà més integradora i a priori pensem que un resultat més coherent amb la particularitat de la recerca. De totes formes, finalment la recerca es va realitzar en dos règims d'estudis diferents, el diürn i el nocturn. Per una banda, per tenir una mostra més completa i per l'altre per tenir un grup d'alumnes amb unes característiques molt concretes: la mitjana d'edat és més alta i pertanyen activament al món laboral.

En aquest cas no podem oblidar que l'apropament de la doctoranda al tema de la recerca neix des de la perspectiva d'una educació en la interculturalitat en els nostres centres, però que ho fa utilitzant l'eina que li és més engrescadora i motivadora, què és el cinema. L'element educador és essencial ja que el que busquem és millorar les capacitats i habilitats socials dels nostres alumnes i el coneixement que tenen del món. Però aquest fet no deixa de banda que posem damunt de la taula qüestions de comunicació audiovisual i en definitiva d'educació audiovisual. Per tots es sabut que les qüestions de fons i forma o, millor dit, de forma i contingut massa sovint van perfectament lligades i que una es serveix de l'altre per donar consistència i facilitar el coneixement i la comprensió del llenguatge audiovisual. Només així formarem uns joves que tinguin les eines suficients per construir la seva pròpia identitat i alhora poder ser crítics i elaborar els seus propis discursos.

Per això ens fem nostra la següent cita d'Edgar Morin (2000):

'No hi ha cap coneixement mirall del món objectiu. El coneixement és sempre traducció i construcció. No hi ha coneixement sense autoconeixement'. Però volem construir un pensament reflexiu i crític, que és com en definitiva s'ha constituït el progrés científic. Va ser Dewey qui l'any 1910 va analitzar els passos de l'acte del pensament reflexiu en la seva obra *How we think*.

Cal dir, però, que la crítica sense coneixement és com un cotxe que intenta córrer sense rodes. La cultura, les experiències, la tradició, les noves tendències, els sentiments, els coneixements, en definitiva, el què els éssers humans anem depurant i anem transmetent de generació en generació són importants i cal conèixer-los abans de qüestionar-los.

Us convidem a recórrer tots plegats un trajecte per a endinsar-nos en la recerca educativa. Us donarem una sèrie de definicions i d'esquemes per entendre el què, el com i el perquè. Però volem fer més coses.

Com diu Goetz (1984):

‘Tot investigador adopta conscient o no, una determinada posició epistemològica que defineix tant la seva concepció del coneixement científic com la seva caracterització de l’objecte de recerca. Però cal tenir en compte que qualsevol procés d’investigació s’esdevé en el context de les experiències personals, de les estructures socioculturals generals i de les tradicions filosòfiques’ (Goetz, 1984, pàg. 33).

A TALL DE CONCLUSIÓ

Per concloure aquesta primera part de la tesi farem cinc cèntims del que per nosaltres representa el procés d'investigació científica que aquí plategem:

- Formular una nova idea: Donarà lloc a uns nous coneixements.
- Concebre la idea a investigar: Observem que en el món de la cultura es constaten unes Mirades Creuades entre Orient – Occident.
- Plantejar el problema d'investigació: En el món del cinema, les mirades creuades entre Orient – Occident són representatives?
- Elaborar un marc teòric: Ens interessa definir el concepte de diàleg intercultural, què s'entén per cinema en un entorn educatiu i quina significació té l'àrea de Comunicació Audiovisual en el nostres centres. Quina visió històrica hi ha en el nostre país. El currículum de Batxillerat Artístic de l'àrea de Cultura Audiovisual.
- Definir el tipus d'investigació: Proposem un estudi de cas que es porta a terme mitjançant una investigació – acció des de l'aula. Activa – participativa.
- Establir la hipòtesi i detectar les variables: Veure i analitzar cinema de diferents procedències facilita el diàleg intercultural i desenvolupa les competències i habilitats socials. Les variables són: diàleg intercultural, cinema, competències i habilitats socials.
- Seleccionar el disseny d'investigació més apropiat.
- Seleccionar la mostra: Els alumnes de Batxillerat Artístic del IES. Infant Isabel que realitzen la matèria optativa de Cultura Audiovisual.
- Recollir les dades: Mitjançant un qüestionari.
- Analitzar les dades: SPSS.
- Presentar els resultats: Elaborar una memòria on quedaran reflectits els resultats i es determinarà quina és la seva possible extrapolació a altres entorns educatius.

Volem finalitzar aquesta primera part amb el pensament de Sami Naïr (1996)¹⁴, intel·lectual francès – filòsof, sociòleg, políticòleg– expert en immigració, d'origen algerià:

'Una conclusión demostrable históricamente es que cuando prevalecen las identidades prevalece el conflicto y cuando prevalece el intercambio lo hace la convivencia. No se trata de relativizar las identidades. Las culturas por definición son cerradas, pero se abren a través de la relación y el intercambio.'¹⁵

¹⁴ Sami Naïr és una de les personalitats més destacades en l'àmbit acadèmic en matèria de relacions euromediterrànies. L'any 1995 la Comissió Europea el va nomenar com a expert per a la selecció dels projectes candidats als programes Mediterranis (MED). Entre 1997 i 1998 va ser assessor del Ministeri de l'Interior francès.

¹⁵ Entrevista consultada al diari electrònic: <http://www.adn.es/internacional/20090720/NWS-0080-frustra-sur.html>. [Última visita Abril 2009].

PART SEGONA

MARC DE LA RECERCA

Per poder iniciar la nostra recerca primerament hem hagut de desenvolupar un marc teòric on justificar el perquè i poder trobar aquells elements teòrics conceptuals que ens ajudin a comprendre tot allò que és rellevant.

Hem sentit la necessitat d'establir tres marcs d'acció:

- Marc Teòric.
- Marc Referencial.
- Marc Contextual.

En el Marc Teòric hem volgut deixar ben clar què volem dir amb Orient – Occident: Mirades Creuades, ja que és un concepte que apareix al llarg de tota la investigació. A partir d'aquí hem definit què entenem per Orient i Occident, què és conèixer l'Oriental, com és Occident vist des d'Orient, els diàlegs entre Orient i Occident i què podem extreure d'ells que ens sigui útil per la nostra recerca. I finalment com establim nosaltres el diàleg entre Orient i Occident mitjançant el cinema.

En el Marc Referencial el que hem volgut és parlar de la relació que hi ha entre cinema i educació, quins han estat els antecedents, el perquè del cinema en els centres educatius, quina rellevància pren l'educació audiovisual a les nostres institucions educatives, com afrontar l'anàlisi d'un film per desenvolupar les competències del nostre alumnat i, què és un cine fòrum i, com organitzar-lo dintre de les nostres aules.

En el Marc Contextual situem el marc curricular i les competències generals del Batxillerat per poder saber què li podem demanar a un jove que estudia Cultura Audiovisual. I finalment com n'és d'important per a ells la relació que estableixen amb el cinema i l'ús que en fan. Com ho fan, què els hi aporta i cap a on dirigeixen la seva mirada.

A partir d'aquí anem a veure com realitzen l'anàlisi els experts i com defineixen els diferents conceptes que acabem d'enumerar.

‘No hi ha res millor que els jardins per explicar les diferències entre Orient i Occident. Els jardins d’Occident són visibles i envolten la casa, pel contrari els de Orient són invisibles i es troben dins d’elles. Però els dos jardins estan plens de grans tradicions i cultures, per tant són tots dos necessaris per enriquir el món’.

Nacer Khemir
Director de cinema. *Bab’aziz (El sabio sufi* film de Tunísia).2005

PART SEGONA A: MARC TEÒRIC

CAPÍTOL 2. ORIENT – OCCIDENT: MIRADES CREUADES

2.1 Definició dels conceptes Orient – Occident

2.2 Conèixer l'Oriental

- 2.2.1 Els orígens de la construcció d'una ideologia fins els nostres dies
- 2.2.2 Aclariments preliminars. Xoc de civilitzacions
- 2.2.3 Teoria del Xoc de Civilitzacions

2.3 Occident vist des d'Orient. La punta de l'iceberg

- 2.3.1 La diversitat en la semblança
- 2.3.2 Des de l'Orient Mitjà
- 2.3.3 Pintar l'Occident
- 2.3.4 La fotografia i els reis
- 2.3.5 Uns exemples reveladors: L'emir Abd el-Kader, l'emperador Meiji i altres
- 2.3.6 El viatge a Occident
- 2.3.7 La guerra de les imatges
- 2.3.8 Polítiques de la Imatge. Imatges de la Política
- 2.3.9 El cinema que ens ve de l'Orient

2.4 Els diàlegs Orient – Occident

- 2.4.1 Fundació i justificació
- 2.4.2 Inici dels diàlegs: Fòrum 2004
- 2.4.3 Segona edició: Diàleg entre cultures Orient – Occident
- 2.4.4 Tercera edició: Diàleg entre cultures sobre democràcia
- 2.4.5 Quarta edició. La seguretat humana en la globalització
- 2.4.6 Cinquena edició: Nous actors, Noves dinàmiques
- 2.4.7 Altres diàlegs transversals

2.5 Orient – Occident: Un diàleg mitjançant el cinema

- 2.5.1 Primera aproximació cinematogràfica entre directors d'Orient i Occident
- 2.5.2 Mirades cap a l'Índia
- 2.5.3 Mirades cap a Iran
- 2.5.4 Mirades cap a la Xina
- 2.5.5 Mirades cap a Japó
- 2.5.6 Mirades cap a altres escenaris asiàtics

CAPÍTOL 2. ORIENT – OCCIDENT: MIRADES CREUADES

INTRODUCCIÓ

L'anàlisi d'Eduard W. Said¹⁶ (1978) deixa ben clar que l'Orient, en rigor, no existeix i que és un producte europeu, una matriu conceptual a través de la qual es pensa un 'altre' que és justament l'inrevés de la identitat que els europeus estan d'acord a atorgar-se a si mateixos. I naturalment, l'orientalisme com a pràctica acadèmica sorgida de l'expansió colonial europea, és el medi on es produeix constantment aquest Orient. La qüestió no és tant les deformacions intel·ligents o ignorants que conté el disseny, sempre de límits imprecisos, d'aquest Orient sinó que, de fet, s'ha construït una entitat incapaç de tenir història. L'Orient i les societats musulmanes són l'Orient més pròxim i, per això, de comprensió més difícil i de disseny més deformat; és l'expressió social d'uns elements essencials i immutables que actuen com un codi generador. L'Orient així produït, és intel·ligible. Per reconèixer-lo cal descriure els seus elements essencials. L'Orient és, doncs, un model categorial tal com descriu P.F. de Moraes Farias (1986).

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

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

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

Però que entenem per Orientalisme? La designació més fàcilment acceptada d'orientalisme és l'acadèmica, i de fet l'etiqueta encara serveix per a un cert nombre d'institucions acadèmiques. Qualsevol que escrigui o investigui –com ara nosaltres– en relació amb l'Orient, tant en els aspectes específics com en els generals, és un orientalista. I això afecta tant si la persona és antropòleg, sociòleg, historiador com filòleg o educador. També hem de ressenyar que la paraula Orientalisme ha perdut vigència entre els especialistes d'avui dia, d'una banda perquè és massa vaga i de l'altra perquè té connotacions amb l'actitud executiva, despòtica

¹⁶ Edward Said. Talbiya, Jerusalem, 1 de novembre de 1935 – Nova York, 25 de setembre de 2003. Professor i intel·lectual nord-americà d'origen palestí. Format a escoles occidentals de Jerusalem i el Caire, es llicencià en literatura a la universitat de Princeton (1957), i es doctorà a la de Harvard (1964). Professor de la Universitat de Columbia, des del 1963, en fou catedràtic d'anglès i literatura comparada des del 1992. Especialista en teoria literària, en temes àrabs i de Palestina, fou editor de la revista "Arab Studies Quarterly". Presidí el consell de l'Institute of Arab Studies, i fou membre del Consell Nacional de Palestina.

dels colonialismes europeus del segle XIX i de principis del XX. Això no obstant, s'escriuen llibres i se celebren congressos amb l'Orient com a objectiu principal, i amb el mètode orientalista com a autoritat principal.

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

Per tant, Orientalisme és un mètode occidental per dominar, reestructurar i tenir autoritat sobre l'Orient. En aquest punt hem trobat útil fer servir el concepte de Michel Foucault tal com va descriure en *Arqueologia del Saber* (1969) i en *Surveilles et punir* (1961), per identificar l'Orientalisme¹⁷. Foucault examina l'Orientalisme no com un discurs sinó com una disciplina que la cultura europea va utilitzar per manipular l'Orient políticament, sociològicament, militarment, ideològicament, científicament i imaginativament durant el període de la il·lustració fins gaire bé l'actualitat.

'A més a més, estava tan ben assentada la posició de l'orientalisme que no crec que es pogués desenvolupar ni un sol escrit, pensament o acció sobre l'Orient sense tenir en compte les limitacions de pensament i acció imposades per l'Orientalisme'. (Miquel Foucault, 1996).

Les idees, la cultura i la història no es poden comprendre o estudiar seriosament sense estudiar també la seva força, o, més concretament les seves configuracions de poder. La relació entre l'Occident i l'Orient és una relació de poder i domini a diferents nivells d'una hegemonia complexa, i això s'indica amb força precisió al títol de l'obra clàssica de K. M. Panikkar *Asia and Western Dominance* (1959)¹⁸.

'La primera constatació d'aquesta primera aproximació ha estat que no els importem gaire, que històricament s'han fixat menys ells en els europeus que els europeus en ells. Si l'orientalisme és una tradició cultural a Occident, si els museus tenen sobreabundància d'obres, trasbalsades d'exotisme i fascinació, Occident és un objecte rar en la creativitat d'aquestes cultures. Per això el que hem fet és mostrar alguns artistes d'aquests països a provar de fer el que tradicionalment no han fet: donar la seva visió d'Occident. I els treballs resultants no sé si inauguren cap tradició però en tot cas són part destacada d'aquesta recerca, obres impossibles d'eludir si volem realment saber alguna cosa més sobre ells, però, també, sobre nosaltres mateixos'. (K.M. Panikkar, 1959).

La recerca doncs condueix a una pregunta: Per què un tema que ha estat tan important per Occident ho ha estat tan poc per a Orient? Segur que podem trobar moltes explicacions sociològiques i de psicologia política. Les cultures colonials tenen afany de posseir –sense deixar-se contaminar– les cultures ocupades. Tanmateix els testimonis que hi ha, els exercicis de mirada oriental sobre Occident que existeixen, permeten constatar una relació complexa feta de amor i odi, de fascinació i d'irritació; d'emulació i de rebuig, que és el que hem intentat que la nostra recerca no expressi. I l'enorme soroll que la guerra de les imatges provoca en l'univers mediàtic contemporani no ens ha de confondre. Sovint els arbres no deixen veure el bosc. I aquest n'és un cas: les traces de la humiliació són grans i han

¹⁷ Michel Foucault. Poitiers, Poitou, 15 d'octubre de 1926 – París, 25 de juny de 1984. Filòsof francès. Professor del Collège de France (1970-84), sol ésser considerat —bé que un xic impròpiament— el prototip de pensador estructuralista. En la seva obra conflueixen psicologia, història, filosofia i sociologia en un intent de superar les categories imposades per les diverses escoles d'aquestes disciplines.

¹⁸ Kavalam Madhava Panikkar (1895-1963) va ser un periodista, un historiador, un administrador i un diplomàtic. Va ser una dels primers estudiosos del colonialisme a l'Àsia. És va educar a la Universitat d'Oxford i després va retornar a la seva terra, l'Índia on va treballar a la Universitat de Calcuta.

provocat terribles respostes, però hi ha un tronc comú que, en certa manera, no es separa mai del tot. I en la recerca volem fer aparèixer alguns d'aquests senyals, algunes fites d'aquesta proximitat que a vegades passa desapercibuda, per sota de les grans confrontacions.

No era fàcil trobar un discurs que estructurés i donés sentit a aquest joc d'imatges en el qual les èpoques a vegades es confonen i els temes es fan recurrents. Per això hem tingut en compte els estudis d'un dels investigadors que més ha estudiat les relacions culturals entre Occident i el món àrab: el professor de literatura comparada Abdelwahab Meddeb, que té la perspectiva dels seus orígens i, a la vegada, el coneixement del món occidental adquirit en la seva experiència professional¹⁹. El seu treball ha permès lligar caps entre el passat i el present, convertint el relat en un vertader teixit sobre el qual és possible pensar i repensar: les relacions culturals i imaginàries entre universos culturals que, una vegada més, tornen a creuar-se en forma pacífica en sol europeu, que és el nostre i en forma tensa en la zona conflictiva del Pròxim Orient i en altres parts del món.

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

¹⁹ Abdelwahab Meddeb, escriptor, professor de Literatura Comparada a la Universitat París-X i director de la revista *Dédale*, comissari de l'exposició "Occident vist des d'Orient".

2.1 Definició dels conceptes Orient – Occident

Segons l'Enciclopèdia Catalana (2009) la significació dels dos termes són²⁰:
Orient.

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

Occident:

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

²⁰ Hem utilitzat aquesta definició ja que està a l'abast dels nostres alumnes i la podem donar com a vàlida dintre dels nostres contextos educatius.

semblants es desenvoluparen a l'interior de l'imperi Otomà, amb el seu ensorrament i la fundació subsegüent d'un estat laic el 1920 com a corol·lari. Al llarg del s XX l'occidentalització ha impregnat totes les societats, bé que sovint de manera fragmentària i contradictòria, i s'ha produït l'ascens dels EUA com a gran potència i principal dipositària dels trets que més comunament hi són associats (capitalisme, democràcia parlamentària, laïcisme, cientisme i llibertats individuals). Durant la guerra freda el terme designà sobretot aquells estats ('bloc occidental') capitalistes, amb un sistema de democràcia parlamentària i, sovint, membres de l'OTAN, per oposició als estats comunistes encapçalats per l'URSS i adscrits al pacte de Varsòvia. La desaparició del comunisme com a sistema econòmic i polític a la darrera dècada del s XX introduí nous matisos en el concepte d'"occident", a partir principalment de l'auge de l'islam com a ideologia politicoreligiosa, però també de l'ascens a la condició de gran potència de la Xina, estat que combina una economia de mercat amb un sistema polític autoritari. En aquest context, hom ha arribat a parlar fins i tot de 'xoc de civilitzacions', expressió amb la qual es vol indicar la incompatibilitat essencial dels valors occidentals amb els d'altres societats i, doncs, la seva col·lisió inevitable, afirmacions que han aixecat nombroses polèmiques²¹.

Des d'una perspectiva més orientalista, d'entrada, hem de dir que aquestes nocions també es fan servir en l'interior de l'Islam²². Des del principi es van percebre com conceptes cosmològics que expressen les lleis físiques de l'univers: Orient i Occident assenyalen els horitzons oposats dels dos crepuscles que delimiten el recorregut del sol des que s'alça fins que es pon; aquesta determinació apareixia segurament amb l'esclat de l'evidència, sobre tot en els temps del geocentrisme, el qual confirmava teòricament el moviment del sol segons l'aparença visible de la seva rotació. Aquestes consideracions cosmològiques, al seu torn, tenen repercussions en el pla geogràfic, cosa que en relativitza l'ús ja que qualsevol terra circumscrita té un Orient i un Occident.

En aquest capítol us mostrarem com hem estat i som vistos els occidentals –els europeus en particular– per part de l'Orient. Històricament els orientals s'han fixat molt menys en els europeus del que nosaltres ho hem fet en ells. **Si l'orientalisme és una tradició cultural a Occident, Occident és un objecte rar en la creativitat de les cultures orientals. El recorregut que inciem permet observar que l'Islam ha estat dividit en la seva manera de veure Occident, a la vegada que subratlla com les diferents mirades i actituds han conviscut simultàniament al llarg de la història. El conflicte, la solidaritat, l'intercanvi, la fascinació... no s'alternen en el temps, sinó que coincideixen.**

Segons Abdelwahab Meddeb (2005):

'La paraula Magreb, que significa Occident i que avui dia designa el nord d'Àfrica, des de les fronteres de Tripolitània fins a l'oceà Atlàntic, també la feien servir els geògrafs medievals per identificar els confins occidentals del conjunt de territoris islàmics, més enllà d'Ifrîqiya, adaptació àrab del nom de la província romana Àfrica, les fronteres de la qual corresponen a les de l'actual Tunísia i s'endinsen en l'est algerià. Ibn Khaldûn (segle XIV) anomena la resta d'Algèria al-Maghrib al-Jawwânî («l'Occident interior», és a dir, continental), i aquest mateix autor designa el Marroc amb el vocable al-Maghrib al-Aqçâ («l'Occident de l'extrem» o dels confins), una apel·lació que assimila l'extrem occidental de l'Islam a la fi del món conegut, delimitat pel mar de les tenebres, i que, sense que hagi caigut en desuetud, en els nostres dies s'entén en un sentit metafòric, degut a la inclusió del nou món en la representació cartogràfica quan aquesta no es troba interioritzada per una mentalitat especialment tosca' (Abdelwahab Meddeb, 2005, pàg. 35).

²¹ Consultat: <http://www.enciclopedia.cat/>. Definició d'Enciclopèdia Catalana. [Última visita Gener 2010].

²² Segons Mark Són és un camp de les humanitats que estudia les cultures d'Orient, sobretot les de la Xina, Índia i Japó. Adopten un enfocament interdisciplinar, de manera que estudien la literatura, la filosofia, l'art, les llengües, la història, l'economia i la sociologia d'aquests pobles per mirar d'assolir una visió de conjunt.

Segons la Wikipèdia (2009):

‘Orient prové del llatí orior, aixecar-se, néixer, d'on prové oriens, matí, lloc d'on surt el Sol. És un terme ambigu que s'ha utilitzat històricament per representar el conjunt de cultures contraposades a les d'Occident. Actualment, s'empra per designar aproximadament Àsia tot i que es considera un terme inexacte i etnocèntric’.

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

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

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

Segons la Wikipèdia:

‘Occident és un terme que prové del llatí occido, caiguda dels cossos celestes, d'on prové occident, lloc per on es pon el Sol. És un terme ambigu que s'utilitza històricament per significar el conjunt de cultures contraposades a les d'Orient’²³.

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

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

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

Segons Luis Racionero (1993):

‘La gran divisòria establerta entre Orient i Occident s'ha originat fruit de la cultura de la culpabilitat’ (Luis Racionero, 1993, pàg. 19)²⁴.

²³ Consultat: <http://ca.wikipedia.org/wiki/Occident>. [Última visita Desembre 2010].

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

‘És important recuperar aquest diàleg ancestral entre Orient i Occident. La recuperació d'aquest diàleg ens ha de servir, sobretot, per trencar amb la idea que ha servit durant molt temps a Occident per a reafirmar la seva posició de primacia i domini sobre Orient. Alhora, Occident ha entès que aquests països són diferents i que per això no han aconseguit el mateix nivell de desenvolupament i democràcia’.
(Luis Racionero, 2000, pàg. 45).

Si ens remuntem al passat, cal recordar que l'inici de les relacions entre Orient i Occident va estar marcat per l'establiment de rutes comercials i per la incipient globalització del mercat de la seda. Així doncs, no és d'estranyar que actualment continuï essent així, i realment l'establiment de relacions comercials signifiqui l'obertura d'un vincle més entre ambdues grans regions. Un vincle, però, que cal que controlin grans organismes internacionals com la OMC, per tal de garantir negociacions lliures de pressions sense l'ús de la força i amb la garantia d'igualtat de drets. Cal especialment una regulació a escala internacional de les relacions entre països i regions, que protegeixi els dèbils contra els forts, per tal d'eliminar les relacions de força i dominació existents durant anys.

²⁴ Lluís Racionero (La Seu d'Urgell, 1940). Estudià Enginyeria i Ciències Econòmiques a la Universitat de Barcelona i féu un màster d'Urbanisme als EUA on visqué la revolta cultural de Berkeley l'any 1968. Col·laborà amb certa assiduitat a la premsa amb articles sobre temes contraculturals i publicà reculls d'articles i estudis de divulgació sobre temes d'orientalisme. *Oriente y Occidente: Filosofía oriental y dilemas occidentales* (1993).

2.2 Conèixer l'Oriental

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

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

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

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

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

L'Orientalisme modern comença amb Ferdinand de Lesseps i la construcció del Canal de Suez es la metàfora del inici del orientalisme modern. El domini tècnic d'aquesta obra d'alta enginyeria apropa Orient i Occident i això comporta que les potències occidentals prenguin consciència de que s'obra la porta a un nou món. Aquest pas serà decisiu perquè comportarà la substitució progressiva de la recerca textual pels viatges, perquè suposarà la col·laboració dels historiadors per tal d'establir a través de la comparació de les identitats europea, i perquè posarà de moda una veritable passió classificatòria de tot definint tipus i categories morals i psicològiques sobre les diverses cultures. Seran Silvestre de Sacy²⁵, Ernest Renan²⁶ i William Lane²⁷ els qui, treballant sobre una base racional i científica, crearan el nou vocabulari

²⁵ President de la Société Asiatique i professor de l'École de langues Orientales Vivantes i del Collège de France, va treballar com a assessor en el Ministeri d'Affers Estrangers de França traduint i preparant documents que ajudarien la penetració francesa a Orient (1758-1838). Convençut que orient no tenia qualitat cultural, va analitzar a fons els principals arxius europeus que contenien textos orientals per tal de recopilar i revisar els manuscrits, amb el convenciment que els textos orientals només tenen valor després d'experimentar un procés de selecció i reelaboració per part d'un expert occidental. L'Orient mut adquiria així veu pública gràcies al treball de l'orientalista que esdevenia el mediador imprescindible entre els dos mons.

²⁶ Historiador i crític de les religions i filòsof francès. Representa la generació d'orientalistes que accedeixen a orient a través de la filologia. Educat en la mentalitat romàntica, creu en l'esquema cristià secularitzat de la caiguda i subsegüent redempció en una nova terra que seria el paradís recobrat (1823-1892). Orient té els seus profetes i occident els seus científics, de manera que es configuren com a civilitzacions oposades. Així Renan, des de la seva càtedra d'hebreu, proclama el deure europeu de disseccionar el món oriental en el laboratori occidental i postula unes diferències irreconciliables entre les dues identitats. Orient no interessa per ell mateix sinó només com a viver de materials per als investigadors europeus que pensen que les llengües semítiques han vist el seu desenvolupament interromput i ja no evolucionen. I si el món semític no és un món viu, tampoc els seus habitants no són plenament éssers vius.

²⁷ Serà qui aplicarà tot això sobre el terreny duent una existència escindida entre l'europeu disfressat d'àrab que s'infiltra a Egipte per a copsar de primera mà la vida quotidiana, i l'erudit occidental que va processant tota la informació recopilada. Actuant segons convingués com a interlocutor indígena o com a investigador científic, deixa ben clar que el seu objectiu últim no és conèixer millor els egipcis sinó assessorar les institucions europees. En efecte, els seus dossiers

i el nou cos doctrinal i normatiu per als estudis orientalistes.

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

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

Podem detectar aquest fenomen en:

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

Recentement a la nostra ciutat en pogut gaudir de l'exposició *Ukiyo-e imatges d'un món efímer* on hem pogut comprovar que aquests gravats japonesos dels segles XVIII i XIX han estat font d'inspiració a artistes com Modigliani, Gaudí i els caterllistes modernistes del segle XX²⁸. Aquesta segona generació d'orientalistes viatja amb una barreja d'esperit de conquesta i de la nostàlgia que suscita el descobriment de civilitzacions antigues, i segueix un itinerari ben precís; començant per Egipte, passant per Palestina, Síria, Líban fins arribar a Turquia on s'obre la porta cap a l'Índia.

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

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

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

enviats a la Royal Asiatic Society són un prodigi de dades organitzades sistemàticament dins dels camp especialitzat de l'orientalisme: gramàtiques, relacions de viatges, traduccions... En tot cas, de nou, som davant un orient reconstituït a partir d'aquests fragments recollits pels viatgers erudits.

²⁸ Ukiyo-e, imatges d'un món efímer. Gravats japonesos dels segles XVIII i XIX de la Bibliothèque Nationale de France. Exposició presentada a la Pedrera del 17 de juny al 14 de setembre de 2008. L'Ukiyo-e va ser un moviment artístic japonès sorgit durant el segle XVII i que va durar fins a principis del segle XX. A principis del XIX, l'ukiyo-e va ser renovat pels grans mestres Hokusai i Hiroshiga, capaços d'uns festins visuals que encara marquen el dibuix popular i el còmic d'avui, vingui o no d'Orient, i que van ser capaços de discernir la bellesa universal de la naturalesa amb una capacitat d'observació tan minuciosa que et deixa pàl·lid. A Europa, aquests gravats van fer-se molt populars a finals del dinou. Només cal veure els quadres de Modigliani, les vinyetes i cartellisme modernistes o la mateixa Pedrera. Aquest es va convertir en fons d'inspiració a Europa pel cubisme i altres artistes impressionistes, com Monet, Degas postimpresionistes, como Van Gogh, modernistes como Klimt, fauves como Matisse i molts d'altres. Aquesta influència és va anomenar Japonisme.

Per a Rudyard Kipling (1894) el color de la pell atorga una dignitat superior al blanc²⁹:

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

Per a T.E. Lawrence (1918), conegut per Lawrence d'Àràbia³⁰:

'ser àrab equivalia a ser primitius'.

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

Sylvain Lévi (1930) diu³¹:

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

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

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

Vet ací un dels nostres grans reptes d'avui: situar-nos en el lloc de l'altre, en la pell de l'altre, per a, des d'allí, rellegir la meua anterior visió sobre ell i sobre mi mateix. Un objectiu difícil per aconseguir en les nostres aules, però com a mínim volem obrir la porta per conèixer d'a prop a l'altre i poder intuir que ens agrada i fins a on som capaços de desenvolupar el nostre desig per situar-nos en un territori que ens és aliè, però que ens desperta curiositat. Volem ser autèntics aventurers.

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

²⁹ Bombai, 30 de desembre de 1865 – Londres, 18 de gener de 1936. Escriptor anglès. S'educà a la Gran Bretanya i el 1882 tornà a l'Índia, el seu país natal, on adquirí una ràpida popularitat com a periodista i autor de contes (Plain Tales of the Hills, 'Contes planers dels turons', 1887). Novament a Anglaterra (1889), fou el gran cantor de l'imperialisme britànic, en novel·les com The Light that Failed ('La llum que s'acabà', 1891) i els poemes de Barrack-room Ballads ('Balades de la caserna', 1892), tot i que les seves obres més reeixides són les que recreen ambients de l'Índia, com The Jungle Book ('El llibre de la jungla', 1894; traducció catalana de M& Manent, 1962) i, sobretot, Kim (1901). Obtingué el Premi Nobel de literatura el 1907.

³⁰ Durant la Primera Guerra Mundial, l'oficial britànic Thomas Edward Lawrence, durant els seus anys destinat a l'Àràbia, va aconseguir agrupar les tribus àrabs per lluitar contra els turcs i per la seva independència, convertint-se en un mite vivent i serà considerat com un cabdill.

³¹ Mark Sylvain Lévi (1863-1935) va ser un estudiós de l'Índia. Professor del Collège de France, membre d'honor de l'Ecole française d'Extrême-Orient.

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

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

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

A partir de la Segona Guerra Mundial, els EE.UU desplacen França i Gran Bretanya del centre de la política internacional. L'orientalista esdevé, a poc a poc, un expert en àrees culturals que treballa per a l'estat o per al món empresarial. Per tant. La visió de l'orient i dels àrabs es modifica contínuament per a adaptar-se a les necessitats polítiques de cada moment. Així, després de la guerra de 1973 entre palestins i israelians, els àrabs tornen a dibuixar-se com a una amenaça.

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

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

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

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

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

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

Tanmateix, la multiculturalitat és una constatació que ni l'etnocentrisme autocomplaent ni l'heterofòbia segregadora no poden negar. Cadascú de nosaltres és multicultural perquè és hereu de diverses tradicions. La cultura no és l'àmbit on s'originen els conflictes sinó la trama significativa on es justifiquen. Es tracta, per tant, de reflexionar sobre les relacions entre

igualtat bàsica i diversitat humana. La clau és el mutu reconeixement recíproc, és a dir, descobrir i acceptar que tenim la capacitat d'entendre'ns més enllà del fet que compartim o no cosmovisions. Només des de la corresponsabilitat que deriva del diàleg com a actitud bàsica de convivència pot orientar-se de forma positiva l'actual procés de globalització que, en cas contrari, perilla de desembocar en una convergència cultural en benefici de les civilitzacions més potents.

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

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

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

Contra les injustícies que malmeten la història humana i condemnen gran part de la humanitat a sobreviure enmig de situacions indígenes ens queda, però, l'humanisme com a forma de resistència: el pensament crític que no se sotmet tranquil·lament al dictat dels poderosos, la capacitat de diàleg com a forma de construir l'enteniment, i els principis morals com a reguladors de la convivència i del mutu creixement dels individus, les societats i les cultures. Només amb aquestes eines podem fer front, amb certes garanties de no fracassar en l'intent, als prejudicis, els estereotips i a la discriminació.

2.2.2 Aclariments preliminars. Xoc de civilitzacions

Actualment és difícil plantejar el diàleg Orient – Occident sense parlar del Xoc de civilitzacions. Primerament anem a definir la paraula civilització. Parlem de civilització quan es fa referència a la forma global de vida d'un poble; conté valors, normes, institucions, models de pensament, és a dir, un ampli conjunt de fenòmens culturals. Una civilització és com una super cultura, una cultura amb majúscules.

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

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

Quines són aquestes civilitzacions emergents³²?:

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

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

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

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

'intercanvi cultural entre Orient i Occident es basa en la mentalitat, els costums, la visió del món, la ideologia i el model social' i per tant, 'ni l'idioma ni les diferents religions que hi conviuen haurien de suposar un obstacle cap a l'entesa mútua'. (Zhao Qizheng, 2008 pàg 89).

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

Tanmateix va assegurar que:

'documents com la Declaració Universal de Drets Humans no han d'estar 'imposats' per part d'Occident, sinó que han d'estar reelaborats per les societats anomenades 'Orientals' perquè aquestes tingui una nova significació i una autèntica rellevància tant per la població com realment pels seus dirigents polítics' (Zhao Qizheng, 2008, pàg. 90).

Per la seva banda Wu Jianmin (2008), expresident del China Foreign Affairs University i de l'Oficina Internacional d'Exposicions de la R.P. Xina, ha basat la seva exposició en el potencial i el futur de les relacions entre la Xina i occident. Xina ha estat un dels principals actors d'aquest ressorgir asiàtic, amb un 9'6% de terme mitjà de creixement anual. Aquest ressorgir econòmic, ha destacat Wu Jianmin:

³² Ens interessa profundament aquesta classificació per la nostra recerca, ja qu en certa forma ens determina uns blocs cinematogràfics d'especial rellevància.

's'ha vist beneficiat per la globalització i les relacions amb occident, amb més de 800.000 milions de dòlars d'inversions occidentals a Xina' (Wu Jianmin, 2008, pàg. 101).

Nosaltres, des de la nostra recerca volem que la globalització no només tingui efectes econòmics, sinó també culturals. Davant el panorama que s'esdevé, Jianmin ha pronosticat que aquestes relacions seran encara més importants en el futur.

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

'En Occident sempre heu cregut tenir la raó', això ve donat en part perquè el pensament occidental es basa molt en el cristianisme, en el qual la dualitat i l'antagonisme són molt importants' (Wu Jianmin, 2008, pàg. 102).

Per això Wu Jianmin ha afirmat que:

'Occident ha d'entendre que la multiculturalitat és el patrimoni més important' (Wu Jianmin, 2008, pàg. 105).

Aquesta és la base del pensament xinès, 'la diversitat en l'harmonia', ja que segons les seves paraules 'a Xina mai intentem transformar als altres'. Jianmin ha il·lustrat aquesta afirmació amb la crisi econòmica de 1997 que va afectar al continent asiàtic, durant la qual les potències occidentals els van criticar i els van dir que havien de fer. No obstant això, ara que la crisi és d'origen occidental, l'enfocament asiàtic que ha defensat Jianmin és que 'en la crisi actual no donem receptes, els asiàtics cooperem, perquè compartir és part de la cultura xinesa' (Wu Jianmin, 2008, pàg. 108).

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

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

La teoria del xoc de civilitzacions està fortament representada per l'ideòleg i intel·lectual Samuel Huntington³³. Cal conèixer les línies ideològiques d'aquest pensador per poder entendre millor quins han estat els paràmetres que han seguit les societats denominades democràcies liberals, per així poder valorar quin és l'estat de la qüestió, d'on partim i cap a on hem d'anar si volem que els nostres entorns socials siguin realment interculturals i on la presència del diàleg sigui rellevant.

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

³³ Samuel P. Huntington, nascut el 1927 als EUA, és un polític de relleu internacional; avui exerceix de professor de Ciències Polítiques a la Universitat de Harvard. El 1970 fundà la revista Foreign Policy ("Política Exterior"), el 1977 entrà a formar part del Consell de Seguretat Nacional de la Casa Blanca. La seva primera obra important és de 1968: L'ordre polític en les societats en canvi.

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

La idea de la fi de la història, que té en Francis Fukuyama (1989) el seu creador; és una altra idea-forta³⁴. Enllaçant amb la recent apuntada importància dels contextos històrics, no deixa d'ésser significatiu que aquesta teoria coincidís amb la caiguda del mur de Berlín...Segons Fukuyama, la democràcia liberal havia demostrat ser el significat de la història, la seva mateixa naturalesa. D'aquesta manera, la història ja ha culminat en tant que s'ha assolit el punt final de l'evolució ideològica de la humanitat.

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

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

Huntington dóna la raó a Fukuyama pel que fa al punt axial de les seves teories: les ideologies ja no són rellevants per a entendre el món. Hores d'ara, segons ell, el que importa són les «cultures» enteses per tots dos com a glàndules immòbils, eternes, que xoquen entre elles com si de boles de billar es tractessin. Per cert: es tracta d'una visió essencialista de les cultures que, a més petita escala, també s'aplica en la promoció de polítiques multiculturals que legitimen taxonomies rígides destinades a perpetuar la marginació de les altres cultures.

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

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

³⁴ Francis Fukuyama (Chicago, 27 d'octubre de 1952) és un polític estatunidenc. Fukuyama, d'origen japonès, és membre del Consell Presidencial sobre la Bioètica i catedràtic Bernard L. Schwartz d'Economia Política Internacional en la Universitat Johns Hopkins en Washington, D. Fukuyama és conegut sobretot per haver escrit el controvertit llibre *La fi de la Història i l'últim home* de 1992, en el qual defensa que la Història humana com lluita entre ideologies ha conclòs, ha donat inici a un món basat en la política i economia neoliberal que s'ha imposat a les utopies després de la fi de la Guerra Freda. Alguns consideren que Fukuyama és un humanista que creu en la cultura, la ciència i la Il·lustració com base moral capaç de desplaçar a la religió, i que a través dels drets humans universals es pot arribar a uns deures humans igualment universals.

col·lectiu eufemístic per donar legitimitat a les accions que responen a interessos de les potències occidentals '(Huntington, 1996, pàg. 33)³⁵.

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

2.2.3 Teoria del Xoc de Civilitzacions

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

A grans trets, Huntington pensa que ens encaminem cap un món multipolar on les causes dels conflictes seran 'culturals' i 'religioses', no pas 'ideològiques'³⁶. Huntington argumenta, sense gaires bases, que les diferències culturals són més pregones que no pas les ideològiques i, davant d'aquest panorama, el que ha de fer Occident és unir-se, deixar de banda les divisions internes, i tornar-se a rearmar. Primera recepta d'actuació per al govern americà de torn...

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

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

- Occidental (Estats Units, Canadà, Europa Occidental, Austràlia, Nova Zelanda) caracteritzada per: individualisme, liberalisme, constitucionalisme, drets humans, igualtat, llibertat, estat de dret, democràcia, mercats lliures, separació església – estat i cristianisme protestant o catòlic.
- Confuciana (Xina, Taiwan, Corea, Singapur i Vietnam).
- Japonesa (curiosament, sense religió clara: confucianisme/budisme/xintoisme)
- Islàmica.
- Hindú.
- Eslavoortodoxa.
- Llatinoamericana (que diu que s'apropa a Occident... de vegades...).
- ...Possiblement... l'africana.

³⁵ Quan Huntington parla de «cultura» està utilitzant un terme molt ampli semànticament, i ho fa d'una manera força reductivista. De fet, tota producció humana és cultural, incloent-hi la economia o, fins i tot, la ideologia, doncs prioritzen certs referents en una graella classificatòria culturalment construïda.

³⁶ També el terme religió és emprat de forma confusa. Stricto sensu, considero que hi ha dos grans maneres de definir la religió: etimològicament, com l'esforç col·lectiu que cohesiona una societat (re-ligare); tradicionalment, com la disposició d'un corpus simbòlic que es basa, en darrera instància, en el reconeixement d'una unitat transcendental que abasta tota realitat. Quan aquest corpus és emprat per a la lluita per al poder, més que de religió en el sentit més noble del terme, estem parlant d'una altra cosa... quan la religió s'empra com a mitjà per a imposar el poder, esdevé ideologia, i quan s'empra com a eix diferencial de cohesió identitària, esdevé etnicitat. A més, el marxisme fou gairebé una doctrina religiosa, amb el seu panteó particular, el seu paradís, les seves imatges de veneració, i els sacerdots suprems que retenien la veritat revelada i que eren els únics que podien interpretar correctament les paraules del profeta malgrat lui: Karl Marx...



Figura 2.2_1. Mapa de les Civilitzacions, segons Huntington estret del llibre Xoc de Civilitzacions, pàg 26³⁷

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

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

Segons Huntington, una civilització és una entitat 'cultural'. Com veiem, novament apareix aquesta paraula cultura, que serveix com a comodí per a referir-se a quelcom que ja ningú no sap ben bé què és o, si més no, a una sort de presó simbòlica que determina inexorablement les conductes, pensaments i accions de les persones en elles encabides. Més concretament, S. Huntington apunta que una civilització és l'agrupament cultural de persones més gran, i el nivell d'identitat cultural de persones més ampli, fora del nivell que distingeix els humans d'altres espècies. Les civilitzacions inclouen elements objectius comuns: llengua, història, religió, costums, institucions i l'autoidentificació subjectiva de les persones (Huntington, 1996 pàg. 25-33).

Aquest darrer punt és un dels innumerables punts febles epistemològics de Huntington: ¿En quines dades s'ha basat per a considerar que les persones d'una regió del planeta s'identifiquen amb una o una altra civilització? La pregunta, evidentment, és purament retòrica: en cap ni una. Per la meua banda, considero que una 'civilització' és, fent-me'n ressò del que van dir fa més d'un segle Émile Durkheim³⁸ i Marcel Mauss³⁹, 'una espècie de medi

³⁷ Un mapa de les civilitzacions, sobre la base de Huntington "Xoc de Civilitzacions". Occidental (blau fosc), Amèrica (lila), japonès (vermell brillant), sínica (vermell fosc), hindús (taronja), Islàmica (verd), ortodoxa (blau clar), Àfrica (marró). Edició: Altres colors han d'indicar (de color verd clar, groc, turquesa) les línies de falla cultural on el xoc de civilitzacions es produiran. Edició: nota sobre el nivell d'Europa de l'Est; Transilvània (de Romania), Ucraïna occidental, el nord de Sèrbia i altres estan en el "món occidental", segons l'obra original de S. Huntington.

³⁸ David Émile Durkheim (15 d'abril de 1858 – 15 de novembre de 1917), va ser un sociòleg i antropòleg francès. Fill d'un rabí i estava destinat a seguir el camí de son pare, però el seu agnosticisme es va manifestar ben aviat. Com Auguste Comte, considerava que la sociologia s'havia d'estudiar amb mètodes científics, deia que els fenòmens socials s'havien d'estudiar amb la mateixa objectivitat que un científic estudia les lleis físiques o naturals.

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

En contraposició amb la postura de Huntington, postura vinculada, com ja hem comentat, amb l'estesa creença que les diferències són font de conflicte, defensem el mateix el que sociòleg alemany Georg Simmel va subratllar en el seu escrit *La Lluita*, publicat el 1908⁴⁰:

'En el terreny de les comunitats de parentiu, es produeix un antagonisme més fort que entre persones estranyes. L'odi mutu que es tenen dos estats veïns amb similars concepcions del món és sovint més apassionat i irreconciliable que entre nacions enterament estranyes entre elles espacialment i objectivament. Una hostilitat ha d'excitar la consciència d'una manera més violenta com més gran sigui la igualtat que es planteja entre les parts. A partir d'una igualtat molt gran de conviccions i d'inclinacions pot produir-se el fet que la separació referent a un punt completament insignificant, es faci perceptible, a causa de l'agudesesa del contrast, com a quelcom de completament insuportable' (Georg Simmel, 1908, Volum II, pàg. 230).

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

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

Segons Huntington, en països no – occidentals s'està produint una desoccidentalització i indigenització de les elits, alhora que cultures, estils i hàbits occidentals, normalment nord-americans, esdevenen més populars entre la majoria de la població. Més aviat, emperò, es tracta de tot el contrari: són les elits les que, d'ençà fa temps, s'han occidentalitzat i modernitzat, mentre que amplis sectors de la població s'han occidentalitzat mentre han romàs fidels a processos socials autocràtics, tradicionals. L'elit wahhabi o els talibans són un exemple perfecte d'estrats superiors profundament moderns, per no parlar dels occidentalitzats d'Àfrica, Amèrica Llatina o Àsia. Segons Huntington, la religió discrimina les persones i els territoris de manera més precisa i exclouent que l'etnicitat⁴¹. Ja hem suggerit

³⁹ Marcel Mauss (Épinal, 10 de maig de 1872 – París, 1 de febrer de 1950) ha estat considerat freqüentment com el "pare de l'etnologia francesa". Mauss estudia el ser humà en la seva realitat concreta, és a dir, sota el triple punt de vista fisiològic, psicològic i sociològic.

⁴⁰ Georg Simmel (Berlín, 1 de març de 1858 – Estrasburg, 28 de setembre de 1918) fou un sociòleg alemany. Simmel va estudiar filosofia i història a la Universitat de Berlín. Va obtenir el doctorat el 1881 amb una tesi sobre la monadologia física de Kant i entrà a formar part del cos de professors universitaris el 1885 a la mateixa Universitat de Berlín. Tot i el suport de Max Weber no va aconseguir assumir una posició professoral estable fins el 1901. Georg Simmel va ser cofundador, junt a Max Weber i Ferdinand Tönnies de la Societat Alemanya de Sociologia. Per Simmel, la sociologia s'ha dedicat a l'estudi de la interacció social. Ha d'esbrinar les pautes d'interacció que es repeteixen en les relacions humanes. La seua formació kantiana el porta a la recerca dels a priori sociològics, mitjançant un procediment intuïtiu. Els a priori sociològics de Simmel parteixen de l'individu però requereixen de la reciprocitat. El primer a priori és el de les accions recíproques i es refereix al fet que el sentit de la identitat individual es construeix necessàriament mitjançant el sentiment de pertànyer a diversos grups. El segon a priori és de la vida social empírica i es refereix a la particularitat que els individus han de ser al mateix temps actors i espectadors dels seus propis processos d'acció social. Finalment, el tercer a priori el denomina valor general de l'individu, principi que remet a la continuïtat que existeix entre la consciència que l'individu posseeix de l'estructura social i l'efectiva realitat d'aquesta estructura social.

⁴¹ Assumpció en un grau variable per part dels integrants d'un grup d'una sèrie d'elements en tant que en subratllen la pertinença i el diferencien o l'oposen a altres individus pertanyents a altres grups.

abans que, si exerceix un rol de matriu d'identificació social, la religió esdevé etnicitat ipso facto. Però és que, a més, resulta que novament el nostre autor s'equivoca de manera tangencial: la religió no ha marcat gairebé mai la història d'un poble de forma unívoca, ni ha discriminat entre persones de manera taxant.

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

Com a exemple de línia de fractura, Huntington exposa la que separa els àrabs dels negroafricans (animistes i cristians), reduint al absurd una frontera, el Sudan històric que ha estat sempre lloc de gènesi cultural, de comunicació social i de dinamisme humà, més que no pas de conflictes violents⁴². Aquests, quan es presenten en aquesta frontera dibuixada per Huntington, són conflictes derivats de les estructures dels nous estats nacions trasplantats en territori africà, uns estats artificials en mans d'elits occidentalitzades.

Pobles com els tekrurí, khashonké, wasulunka, lebug i un llarg etcètera, són el producte de la comunicació social densificada que s'ha esdevingut històricament en la frontera del Sudan històric entre musulmans i 'animistes'.

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

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

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

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

⁴² El Sudan històric (de l'àrab Bilad as-Sudan, 'país dels negres') ocupa una àrea que va des del Senegal fins al sud de l'actual Sudan, i des del desert del Sàhara fins els boscos tropicals i equatorials.

2.3 Occident vist des d'Orient. La punta de l'iceberg

En aquest punt volem fer una aproximació més precisa respecte el que suposa l'Orient Islàmic, ja que des d'una suposició molt intuïtiva sabem que els nostres alumnes presentarien un rebuig més gran a tot allò que està emmarcat en el països musulmans, i per tant, també en el seu cinema.

Per tant, hem cregut necessari realitzar un apropament als territoris del Pròxim Orient i els països àrabs, ja que estan tant injustament valorats i conseqüentment mal tractats. Des d'aquest marc teòric volem constatar que la cultura àrab té una rellevància històrica inqüestionable i que no sempre han estat països en conflicte, sinó més aviat tot el contrari; origen de cultures imprescindibles per la nostra pròpia i on Occident s'ha emmirallat més del que ens podem imaginar.

A més a més, tenint en compte que els nostres alumnes han valorat d'una manera molt baixa tot allò que prové dels territoris àrabs encara sentim més la necessitat de fer-ho. Per aquest motiu hem volgut dedicar un capítol a l'estudi i a la reflexió de la visió que tenen de nosaltres des de l'Orient islàmic.

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

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

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

L'Islam, doncs, s'ha trobat dividit en la seva manera de veure Occident. Per tal d'entendre millor aquesta visió complexa, comencem proposant algunes sondes arqueològiques destinades a il·luminar el present. Aquestes seqüències, que remetent als llegats del passat, han estat sotmeses al judici d'artistes i escriptors contemporanis que –independentment de si viuen a Europa o al seu país natal– s'han inspirat en la seva doble genealogia espiritual, entre Orient i Occident (Abdelwahab Meddeb, 2005, pàg. 6)'.

2.3.1 La diversitat en la semblança

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

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

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

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

2.3.2 Des de l'Orient Mitjà

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

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

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

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

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

2.3.3 Pintar l'Occident

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

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

‘La curiositat suscitada per l’Altre occidental il·lustra un cert tipus d’exotisme invertit. La fascinació es torna estimulante i lúdica quan el pintor islàmic inclou en la seva obra gravats occidentals de temàtica sacra o quan adopta la manera de pintar dels seus col·legues europeus, als quals dona rèplica de vegades (Meddeb, Abdelwahab; 2005, pàg. 9)’.

2.3.4 La fotografia i els reis

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

Ens interessa especialment aquest punt ja que representa l’inici de la fascinació per la imatge i tot allò que de significació que té per la nostra recerca.

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

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

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

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

2.3.5 Uns exemples reveladors: L’emir Abd el-Kader, l’emperador Meiji i altres

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

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

Un any després d’accedir al poder el 1876, el soldat otomà Abdülhamid implanta la seva revolució conservadora i aboleix el retrat oficial (pintat o fotografiat) que havien introduït els soldans precedents (Abdülmejid I i Abdülhaziz I). Recupera la figura del soldà reclòs i invisible

i fa servir les lletres del seu nom per expressar-ne simbòlicament la presència pública, mitjançant la recuperació monumental de la *tugra*, el segell que adapta en forma de voluta les lletres que componen el nom del soldà. La *tugra* en tota mena de suports per simbolitzar la seva omnipresència.

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

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

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

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

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

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

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

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

'Finalment, la transformació de l'espai polític i la introducció de la sàtira i la caricatura poden il·lustrar-se admirablement amb la figura del nacionalista egipci i jueu Abu Naddara, que s'enfrontà al protectorat anglès tot fent una crida a la concòrdia i al reconeixement mutu entre Orient i Occident (Meddeb, Abdelwahab; 2005, pàg. 14)'.

2.3.6 El viatge a Occident

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

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

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

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

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

La crispació identitària prohibeix l'art occidental i privilegia la tradició de l'art nacional. Aquesta mentalitat explica l'intercanvi dut a terme el 1994 entre aquest museu de Teheran i un col·leccionista nord-americà: Teheran aconseguia així una vintena de miniatures del Xâh Nâme de Tahmasp (final segle XV), a canvi de deslliurar-se de *Dona III*, un obra pintada per De Kooning el 1952, que mostra una dona nua insolent i joiosa. En aquest gest es pot observar una obsessió identitària que torna a l'estranger allò que li pertany i que li arrabassa allò que havia estat nostre.

2.3.7 La guerra de les imatges

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

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

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

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

2.3.8 Polítiques de la Imatge. Imatges de la Política

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

'El vincle històric entre Europa i l'Islam està fet d'ambivalències. En primer lloc, s'hi oposen les nocions d'Orient i d'Occident per designar aquests conjunts de territoris com espais separats, diferenciats, distingibles, tant en l'antagonisme com en la comunicació recíproca. És cert que aquesta oposició es veu matisada per la problemàtica de la identitat i la diferència, categories que circulen entre ambdues esferes i delimiten allò que tenen en comú i allò que les singularitza' (Meddeb, Abdelwahab, 2003, pàg. 120).

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

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

'Mai no oblidaré la sorpresa enriolada amb què vaig llegir el titular que ocupava la primera plana del diari marroquí en llengua àrab al-Alam, 'La Bandera', on els meus ulls, en adreçar-hi una mirada ràpida i furtiva, van descobrir unes grans lletres negres que escandien: 'Fins i tot quan diuen la veritat, els orientalistes menteixen'. Tan bon punt vaig descobrir aquesta paradoxa, ara fa trenta sis anys, vaig convertir-la en l'emblema d'aquells musulmans que han dut a un grau màxim la seva desconfiança respecte d'Occident. No oblidem que el diari on apareixia era l'òrgan del partit nacionalista Al-Istiqâl, profundament marcat per la ideologia salafista. I un dels fundadors del partit i del diari, Allâl al-Fassî, va ser el teòric més brillant d'aquesta darrera formulació del salafisme que es va girar cap a les fonts reformistes i fonamentalistes nascudes a mitjan segle XIX i va trobar els seus epígons tardans sota els cels que cobreixen les cimeres de l'Atlas i les riberes oceàniques, en les contrades que la geografia de l'Islam ha identificat des de l'Edat Mitjana amb els límits de l'Extrem Occident, identificació que encara és palesa en el significat del topònim Marroc' (Meddeb, Abdelwahab, 2003, pàg. 120).

Aquest és el primer jaló que posa de relleu la suspicàcia sobre Occident existent a l'interior de l'Orient. Cal situar aquesta posició en l'esfera de l'occidentalisme, el qual, dins la seva varietat de matisos, troba el seu element més característic en la manera com van tractar l'orientalisme els mateixos individus que en constituïen el subjecte i l'objecte. Tot ens du un

altre cop a les condicions que orienten la mirada. Occident observa Orient. L'orientalisme es desplega en una pluralitat de punts de vista que van de la fascinació a la repulsió. I Orient constata que Occident fixa la mirada sobre ell. La conclusió d'aquesta mirada contribuirà a l'emergència de l'occidentalisme en les seves diferents manifestacions, des de l'admiració mimètica fins al rebuig radical. A l'apreciació de la mirada que l'Altre occidental dirigeix sobre el Jo oriental (l'orientalisme), cal afegir la manera com l'individu oriental assimila la qüestió d'Occident. Si incorporem aquest interrogant podrem definir millor els contorns de l'occidentalisme.

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

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

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

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

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

Aquesta insistència en la imatge ens és útil per descartar les falses diferències entre Europa i l'Islam i establir el règim de comparació que al nostre entendre s'adapta millor a aquestes dues entitats, i que és el de la dissimilitud en la similitud. Al cap i a la fi, és sobre tot gràcies a la imatge pintada com s'introdueix la figura de la humanitat occidental en l'Islam. I la

seqüència dedicada a la iconografia religiosa és la que ens permet mesurar millor aquesta semblança que instaura quelcom de dissemblant.

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

Avui dia, quan la guerra de les imatges està plenament vigent, és important no oblidar que en altres moments s'havia expressat amb un intercanvi de pintures, com hem citat⁴³. Farah Diba, moguda pel seu amor a Occident, va ser la impulsora de la magnífica col·lecció d'art contemporani del Museu de Teheran, que posseïa obres molt belles de Max Ernst, Pollock i altres artistes occidentals del segle XX. En canvi, els *mul·làs* que la van succeir, moguts pel seu odi d'Occident, van amagar als dipòsits les millors teles exposades fins llavors a les galeries del museu. Amb l'objectiu de deixar encara més clar el seu rebuig d'aquest art, van fer un intercanvi amb un col·leccionista americà. Van canviar *Woman III* (1952-1953), de Willem de Kooning, un quadre immens (170 x 120 cm), per una vintena de miniatures extretes del Shah Nameh pintat a Tabriz cap al 1530-1535 (47 x 31 cm), i enregistrades com a propietat del Museu d'Art Contemporani de Teheran! En aquest gest es pot apreciar una obsessió identitària que envia a l'estranger allò que li pertany i que li arrabassa allò que havia estat seu.

'Un cop més i com sempre, en una i altra banda de l'espectre, en l'amor i en l'odi, en la fascinació o en la repulsió, en l'acceptació o el rebuig, en la superació o la regressió, veiem que és amb i per la imatge, en el posicionament que suscita i en la manera de concebre-la, entre allò que és lícit i allò que és il·lícit, allò prohibit i allò legítim, allò vedat i allò permès, entre el dret, l'estètica, la política i la metafísica, és amb i per la imatge com podem jutjar i valorar la mirada que l'Islam ha projectat sobre Europa, la seva gent i les seves coses, tant en la pau com en la guerra, entre Orient i Occident' (Meddeb, Abdelwahab, 2003, pàg. 132).

2.3.9 El cinema que ens ve de l'Orient

Durant molt de temps, el cinema asiàtic es limitava a tres o quatre noms: Akira Kurosawa, Kenji Mizoguchi, Yasujiro Ozu i Zhang Yimou⁴⁴. Eren els noms dels cineastes que arribaven a Europa per la via, de difusió limitada, dels grans festivals de cinema. Per als cinèfils, aquestes pel·lícules suposaven l'arribada d'aire fresc amb aromes exòtics. Per al gran públic, un cinema desconegut, tan difícil com pronunciar els noms dels seus directors o identificar els seus països de procedència. Però el cert és que, paral·lelament a la història del cinema occidental, l'Àsia Oriental ha desenvolupat una cinematogràfica pròpia tan rica i variada com la cultura i la societat d'aquesta part llunyana del món.

⁴³ No podem oblidar els efectes nocius de la representació de la imatge de Mahomà des d'occident i reinterpretat com una ofensa des d'orient.

⁴⁴ Més endavant li dediquem un capítol sencer a a questa disciplina, que és l'eix vertebrador de la nostra recerca.

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

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

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

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

2.4 Els diàlegs Orient – Occident

2.4.1 Fundació i justificació

El diàleg sorgeix de la crida de Nacions Unides per promoure 'El Diàleg entre civilitzacions' per promoure una discussió profunda sobre el paper que tenen els intercanvis entre civilitzacions en promoure el desenvolupament humà⁴⁵.

Per a nosaltres i per a la nostra recerca és de vital importància aquest punt del marc teòric, ja que havíem de trobar pensaments, opinions, reflexions, de diferents intel·lectuals, polítics, sociòlegs... d'arreu del món per poder dotar d'una base sòlida la nostra justificació del perquè de les Mirades Creuades: Orient – Occident.

Vàrem tenir l'oportunitat d'assistir a alguna d'aquestes conferències i taules rodones de les quals en vàrem poder extraure conclusions i especialment ens va permetre recollir pensaments i afirmacions que transcrivim a continuació⁴⁶.

Tots els participants han aportat alguna idea significativa que ens ha ajudat a construir el nostre pensament. Uns han aportat unes coneixements més polítics, econòmics i socials i d'altres coneixements més lligats a la cultura i al diàleg. Hem volgut fer un resum d'allò que ens ha semblat més rellevant i que ens ha fet deturar i pensar, per després elaborar i aplicar en el nostre context d'investigació.

Volem destacar especialment la intervenció de la periodista i professora de la Universitat de València Lola Bañón, a la qual li volem agrair les seves paraules, plenes de sensibilitat, de compromís, d'intensitat respecte a tot al que fa referència al diàleg intercultural. Ens volem emmirallar en la seva aportació. Però des d'aquesta recerca volem donar un pas més i ho traslladem als nostres centres educatius. Per aquest motiu, en un dels annexes, adjuntem tota la seva ponència, per a poder realitzar una mirada més profunda sobre el seu pensament i compromís que volem fer nostre.

El Diàleg Orient – Occident, l'antecedent del qual es troba en la resolució de Nacions Unides per promoure el diàleg entre civilitzacions, pretén impulsar un fòrum de discussió i d'anàlisi sobre el paper que tenen els intercanvis entre civilitzacions d'Orient i Occident⁴⁷. L'objectiu principal d'aquesta iniciativa se centra a promoure el desenvolupament sostenible, les relacions internacionals i la pau, i també a involucrar els dirigents polítics, els acadèmics, els intel·lectuals, els artistes, les ONG i els governs en la promoció d'aquest diàleg.

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

El Diàleg Orient – Occident té com a objectiu a curt termini vol afavorir un debat constructiu i

⁴⁵ Al novembre de 1998, l'Assemblea General de la ONU proclamava l'any 2001 com a "Any de les Nacions Unides per al Diàleg entre les Civilitzacions", amb l'objectiu de recalcar que l'actual procés de globalització no només comprèn els aspectes econòmics i financers, sinó que també ha de concentrar-se en les dimensions humanes, culturals i espirituals, així com en la interdependència del gènere humà i en la seva rica diversitat. En aquest context, la República Islàmica de l'Iran, recolzada per un gran número de països, convidava "als governs, al sistema de les Nacions Unides, inclosa l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura, a planificar i portar a terme els corresponents programes culturals, educatius i socials amb vistes a fomentar el concepte de diàleg entre les civilitzacions, mitjançant l'organització de conferències i seminaris i difonent la informació i el material escolar existent sobre aquesta qüestió" (Resolució GA/RES/53/22).

⁴⁶ Els diàlegs estan disponibles en el seva versió íntegra a la Mediateca de Casa Àsia.

⁴⁷ Consultat: <http://www.unfpa.org/> [Última visita Desembre 2010]. Resolució 1325 (2000). Aprobada per el Consejo de Seguridad en su sesión 4213ª, celebrada el 31 de octubre de 2000.

crític sobre els temes que separen i acosten Orient i Occident, que impliqui la societat civil per tal que aquesta hi participi activament.

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

La crida del President del Govern espanyol, José Luís Rodríguez Zapatero, en la 59a Assemblea General de la ONU (Nova York, setembre 2004), a favor d'una Aliança de Civilitzacions entre el món occidental i el món àrab i musulmà va ser⁴⁸:

'ha caigut un mur –va afirmar el president–. Hem d'evitar ara que l'odi i la incomprensió aixequin un altre'.

Aquesta aliança té com a finalitat fonamental la d'aprofundir en la relació política, cultural, educativa, entre el món occidental i l'oriental.

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

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

'en un món en què l'ordre té més possibilitats que mai de constituir-se entorn a la llei i no a la força, l'Aliança és una condició necessària per a què aquest objectiu es consolidi' (Zapatero,2005).

2.4.2 Inici dels diàlegs: Fòrum 2004

El primer Diàleg Orient – Occident organitzat per Casa Àsia va tenir lloc a Barcelona en el marc del Fòrum Barcelona 2004, de l'1 al 3 de juliol⁴⁹. El Diàleg es va estructurar entorn a sis taules rodones sobre qüestions referents a la història, la política, l'economia, la globalització, la filosofia i la religió, l'art i la cultura. Participaren, entre d'altres experts i polítics, Fidel Ramos (ex president de les Filipinas), Tun Mahathir bin Mohamad (ex primer Ministre de Malàisia), Shirin Ebadi⁵⁰ (premi Nobel de la Pau 2003), Robert Cooper (Director general per a Afers Exteriors i Polítics de la secretaria general del Consell de la Unió Europea), Hans d'Orville (director de l'oficina de planificació estratègica de la UNESCO), Giandomenico Picco⁵¹

⁴⁸ Al pavelló de Sant Manuel de l'Hospital de Sant Pau de Barcelona serà rehabilitat per a convertir-se en la seu Espanyola de la Universitat de les Nacions Unides (UNU). És tracta del primer organisme d'aquest tipus que la ONU obre a Espanya i en tot l'arc mediterrani i estarà dedicat a fomentar estudis e invetigacions relacionades amb l'Aliança de Civilitzacions.

⁴⁹ Tots els diàlegs, des dels seus inicis l'any 2004, es troben enregistrats a Casa Àsia, on podeu consultar-los a la seva Mediateca.

⁵⁰ Shirin Ebadi. Advocada, Premi Nobel de la Pau 2003. L'advocada iraniana i activista pels drets humans Shirin Ebadi va obtenir la llicenciatura en dret de La Universitat de Teheran. Shiri Ebadi representa l'Islam reformat, i parla d'una nova interpretació de la llei islàmica en pau i harmonia amb els drets humans i d'acord amb la democràcia, la igualtat davant la llei, la llibertat de religió i d'opinió. Ebadi ha estat empresonada en diverses ocasions. Amb l'Islam com a punt de partida, les campanyes d'Ebadi per tal d'aconseguir solucions pacífiques als problemes socials, promouen una nova manera de pensar sobre l'Islam. Ha demostrat un gran coratge com a advocada defensant individus i col·lectius víctimes d'un poderós sistema legal i polític legitimat a través d'una interpretació inhumana de l'Islam.

⁵¹ Giandomenico Picco. Conseller del secretari general de Nacions Unides, La seva experiència del cas de l'hostatge del Líban va ser publicada en format de llibre sota el títol de Man without a Gun.

(conseller del secretari general de Nacions Unides), Jusuf Wanandi⁵² (cofundador del Centre per a Estudis Estratègics i Internacionals CSIS d'Indonèsia), Willy Wo-Lap Lam (periodista, Hong Kong, Xina), Frank Jürgen⁵³ (ex director per a Àsia del Fòrum Econòmic de Davos), Mario Artaza (director executiu d'APEC), Nguyen Dang Quang (director general d'ASEM V), Tu Weiming (director del Harvard Yenching Institute de la Universitat de Harvard, EE.UU.) i Sekhar Kapur⁵⁴ (cineasta, Índia).

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

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

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

Per al director del diàleg, Rafael Bueno (2004), el procés de globalització ha comportat, a més d'oportunitats, desafiaments enormes per a l'ésser humà, que requereixen solucions concretes, que siguin compartides per la societat civil i els governs, per tal de reforçar la seguretat humana i construir un món en pau. Bueno assenyala que, a través del diàleg i d'uns actors representatius, d'ambdós costats, podem impulsar una presència més activa d'Àsia i Europa en el món globalitzat⁵⁵.

Una de les taules rodones més interessants i que es relaciona més directament amb la nostra

⁵² Ha estat durant molt temps l'analista indonesi més conegut sobre regionalisme del sud-est asiàtic i sobre polítiques tant nacionals com exteriors d'Indonèsia i els Estats Units. Encapçala la companyia que publica el diari més conegut en anglès d'Indonèsia, The Jakarta Post.

⁵³ Frank-Jürgen Richter. Director, Asia, World Economic Forum.

⁵⁴ Shekhar Kapur ha treballat com a actor però la fama li va venir com a director. Les seves pel·lícules Masoom i Mr. India van tenir molt bona crítica i van ser un èxit de públic tan a l'Índia com arreu del món. Es va introduir a l'àmbit internacional amb la seva pel·lícula Bandit Queen. Més tard, amb Elizabeth (rodada en anglès) va ser nominada amb 7 Oscars i 12 BAFTAs. Ha estat conferenciant i participant regular al World Economic Forum a Davos i Nova York.

⁵⁵ Rafael Bueno, director del Diàleg Orient-Occident. Rafael Bueno és director del Diàleg Orient-Occident des de la seva primera edició. Va ser investigador visitant entre el 1995 i el 1997 a l'Escola Diplomàtica Xinesa (Col·legi d'Afers Exteriors) a Pequín.

recerca va ésser 'Migracions i identitats: una visió intel·lectual des d'Orient i Occident'. Es va centrar en els nous fluxos migratoris als quals porta la globalització, fluxos transformadors de les societats d'origen i d'acollida que plantegen alhora el doble repte del manteniment de la pròpia identitat i la construcció d'una nova i compartida. Entre els intel·lectuals que s'asseuren en la darrera taula rodona destaquen l'escriptor indi Vikram Chandra, el director de l'Institut Cervantes de Nova Delhi, Òscar Pujol, i a Fred Halliday, professor de relacions internacionals a la London School of Economics. Segons Vikram Chandra (2004)⁵⁶:

'Cal una visió instructiva del diàleg entre les cultures i les civilitzacions anomenades sovint occidentals i orientals i, en especial, al diàleg respectuós i a la comprensió mútua. Els plantejaments maniqueistes tendeixen sempre a buscar enemics, i si s'escau a fabricar-los' (Vikram Chandra, 2004, pàg. 20).

Òscar Pujol ens diu (2004):

'Al cap i a la fi, les cultures i les religions les viuen els éssers humans i tant la genòmica moderna com l'anàlisi rigorosa de la història i de la realitat actual tendeixen a mostrar que les diferències entre nosaltres són petites. La divergència sorgeix quan s'inciten al desconeixement recíproc com a medi de cultiu de conflictes que durant massa segles han suposat un cost enorme per a tota la humanitat' (Òscar Pujol, 2004, pàg. 35).

Segons Joan Tugores i Ques (2004)⁵⁷:

'A mesura que avança el coneixement de totes les dimensions de les cultures humanes, més a prop és l'objectiu de Pau a la terra a tots els homes de bona voluntat' (Joan Tugores i Ques, 2004, pàg 41).

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

El Fòrum, que va reunir més de 35 ponents i 600 participants de l'1 al 3 de juliol del 2004, va ser el primer dels encontres que se celebraran tots els anys a Barcelona entre líders polítics, empresaris, ONGs i altres actors representatius dels diferents països de les dues civilitzacions, amb l'objectiu d'entaular ponts de col·laboració i interculturals per a construir un món millor', segons va explicar la directora dels diàlegs del Fòrum, Mireia Belil, en la sessió de clausura.

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

Fidel Ramos (2004) va sorprendre l'auditori al convidar-lo a descarregar-se el seu discurs de la pàgina web de la Casa Àsia (<http://www.casaasia.es/>), centrat en el tema de 'com combatre el terrorisme fent front a la pobresa' i va pronunciar en el seu lloc una locució breu i

⁵⁶ Vikram Chandra (Nova Delhi, 1961) és bramari; o sigui, de la classe alta de l'Índia, l'única que ha produït escriptors i artistes en general, fins ara. La mare, Kamna Chandra, és una notable guionista de Bollywood, indústria on també es guanyen les chapatis les seves germanes Anupama i Tanuja, i un cunyat. Chandra va créixer amb les històries explicades per dones de la seva família, i després va barrejar sense pudor la lectura de clàssics indis com Prem Chand i Manto, amb autors victorians --"sobretot Thackeray, però també Dickens"---; passant per Faulkner, Hemingway, T. S. Eliot, i tot el realisme màgic llatinoamericà. Va pensar que en el seu futur hi havia el cine i va encaminar els seus passos a la novaiorquesa Universitat de Columbia, finançant-se els estudis amb el sou d'informàtic en una asseguradora (va arribar a treballar al Zoo de Houston).

⁵⁷ Joan Tugores i Ques (Palma de Mallorca, 1953). Licenciado en Derecho (1975) y en Ciencias Económicas (1975) por la Universidad de Barcelona. Doctor en Ciencias Económicas(1980) por la Universitat de Barcelona.

senzilla, en la qual va convidar a abraçar – se a les persones presents com a exemple d'allò que ha de ser un encontre 'entre l'Est i l'Oest'.

'Hem d'aprendre a escoltar, però també a actuar, perquè, al final de tota retòrica, l'ésser humà ha de buscar l'altre ésser humà', va sentenciar (Fidel Ramos, 2004, pàg. 47).

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

'La lluita contra el terrorisme no pot justificar la guerra i la violació dels drets humans'. Segons la seva opinió, correspon als musulmans de ment oberta la tasca de demostrar a la població que les seves creences són compatibles amb la cultura democràtica'. 'Perquè uns terroristes interpretin malament l'Islam no podem pensar que tots els seguidors d'aquesta religió són fanàtics, –va asseverar– de la mateixa manera que pel fet que Israel no respecti les resolucions de l'ONU no direm que tots els jueus aprovin les accions del seu govern' (Shirin Ebadi, 2004, pàg. 54).

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

'Hem travessat el planeta per venir en representació d'una regió de 2.500 milions d'habitants, la majoria budistes. Si incloem l'Índia, som mig món, però vostès s'entesten a parlar de Bush i de l'Iraq. Hem de posar bombes perquè ens tinguin en compte?' (Eric Teo, 2004, pàg. 67).

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

En aquesta línia va ser, per exemple, el discurs de l'exprimer ministre de Malàisia, Mahathir bin Mohamad, durant la jornada inaugural, qui va subratllar que⁵⁸:

'globalització sense ètica és quelcom que no funciona en una època en la qual ens vanagloriem de ser civilitzats', per la qual cosa 'espero que els observadors prenguin

⁵⁸ Dr. Mahathir Bin Mohamad. Primer Ministre de Malàisia (1981-2003) El Doctor Mahathir va començar la seva carrera política l'any 1945. Abans d'esdevenir el quart Primer Ministre de Malàisia el 16 de Juliol de 1981, va ocupar el càrrec de ministre d'educació, vice primer ministre i ministre de comerç. També el 1981 va ser nomenat President de "United Malays National Organization" (UMNO). El Doctor Mahathir és considerat com la persona que va fer passar l'economia malaia de purament agrícola a industrial, al mateix temps que elevava el país a la dissetena posició mundial respecte al comerç. Durant la crisi asiàtica de 1997/1998, Mahathir va saber resistir amb l'ajuda del Fons Monetari Internacional i va aplicar una fórmula de recuperació econòmica que encara avui és un model de triomf econòmic pel país. Sota la presidència de Mahathir, Malàisia ha ocupat un lloc important a l'àmbit polític internacional. Avui dia, Mahathir és president de la "Organisation of Islamic Conference" i el "Non-Aligned Movement", càrrecs que ocupa des de l'any 2003. Mathathir és també autor de diversos llibres sobre política malaia, globalització i l'Islam. Durant dues dècades, el Doctor Mahathir ha arribat a ser considerat un dels líders polítics més crítics i benivolent de l'escena política dels nostres temps.

nota de les mesures que es parlin en aquest i altres fòrums futurs' (Mahathir bin Mohamad, 2004, pàg. 70).

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

'a Orient hem après moltes coses d'Occident, però ara esperem que vostès puguin aprendre de nosaltres i aquest és un objectiu del diàleg' (Eric Teo, 2004, pàg. 67).

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

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

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

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

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

'no serà un club cristià, sinó un espai realment multicultural i pont entre els dos móns' (Yasemin Congar i Omer Taspinar, 2004, pàg. 72).

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

cultures respectives i les idiosincràsies nacionals.

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

'comptar amb una visió més plural del món'. De la mateixa manera, va remarcar que 'Europa és un exemple positiu d'haver sabut aprofitar la globalització per enriquir-se culturalment' (Willi Wo-Lap Lam, 2004, pàg. 74).

En relació a les qüestions d'ordre religiós, el filòsof d'origen indi i professor de la Universitat de Califòrnia Joseph Prabhu⁵⁹ va palesar també una idea, denominada religions interconnectades, que engloba els valors de l'ecumenisme, la multiculturalitat, la tolerància i el respecte envers totes les civilitzacions i les seves religions i que es va preconitzar unànimement durant aquest diàleg⁶⁰. El concepte, tractat de formes diferents per altres ponents, com el filòsof catalano – indi Raimon Panikkar, parteix de la base que 'cap religió està en possessió de la veritat absoluta' ja que 'són creacions humanes' i, per tant, 'amb tots els seus defectes, però totes tenen en comú la recerca de la virtut'⁶¹.

Davant la divisió entre la religió i la secularitat, imposada pels principis de la Il·lustració, aquest pensador indi reivindica que 'cal que estiguin separades, però coexistir, sense que impliquin una disjuntiva' ja que, lluny del dogma i de les ideologies, el paper de la religió és el d'ajudar-nos a comprendre la dimensió espiritual de l'home i la seva interrelació amb el cosmos'. Com a creació humana, 'totes les religions són parcials, oferint-nos cares múltiples de la veritat', per la qual cosa Joseph Prabhu defensa aprofitar les oportunitats que ens brinden cada una per aprendre i assolir la saviesa, alhora que som plenament conscients que:

'la diferència no és una amenaça, sinó que enriqueix' i que, lluny dels radicalismes, els prejudicis i la intolerància, hem d'entendre que 'l'altre no és una amenaça, és un amic en el camí que volem recórrer en la recerca de la veritat, la virtut i el coneixement' (Joseph Prabhu, 2004, pàg. 76).

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

⁵⁹ Joseph Prabhu, el filòsof d'origen indi i professor de la Universitat de Califòrnia, preconitza la idea denominada religions interconnectades, que engloba els valors de l'ecumenisme, la multiculturalitat, la tolerància i el respecte envers totes les civilitzacions i les seves religions. El concepte, tractat de forma diferent per altres filòsofs com el catalano-indi Raimon Panikkar, parteix de la base que "cap religió està en possessió de la veritat absoluta" ja que "són creacions humanes" i, per tant, "amb tots els seus defectes, però totes tenen en comú la recerca de la virtut".

⁶⁰ També volem mencionar aspectes religiosos, doncs ens ajuden a entendre millor aspectes culturals i identitaris.

⁶¹ Mark Raimon Panikkar i Alemany (Barcelona 1918) és un filòsof i teòleg català que desenvolupa una filosofia interreligiosa i intercultural, amb una nova obertura respectuosa al diàleg amb altres subjectes i tradicions no-occidentals. La seva filosofia té com a objectiu transformar la nostra civilització, que està determinada per un sistema occidental imposat com a una única alternativa. El seu pensament és un punt de trobada entre Orient i Occident. En la seva obra convergeixen múltiples realitats: la realitat humana amb el seu múltiple origen hindú-cristià, la realitat acadèmica i intel·lectual interdisciplinària, però també intercultural i interreligiosa. D'aquí, la importància que en el seu pensament té el diàleg. Una de les exigències fonamentals és la coincidència en un mateix llenguatge. Té un llenguatge ric, plural i obert, on les paraules no són mers termes conceptuals, objectius i unívocs, sinó veritables símbols. Entenent al símbol com a l'expressió de la realitat, i així, la paraula (simbòlica) expressa l'arquetip mateix de la realitat simbolitzada. No és un vocable objectiu i intemporal; sinó temporal, compromès i que expressa el seu propi significat. Per a Panikkar la realitat és sempre més rica que qualsevol teorització o conceptualització seva. Tot concepte és una parcialització, i aquesta és inevitable en l'evolució dels múltiples universos culturals.

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

Les principals conclusions d'aquest diàleg van ser que cal incrementar aquest tipus d'encontres interculturals i que és possible una globalització en la qual els països asiàtics puguin modernitzar –se sense haver d'occidentalitzar-se, és a dir, mantenint els trets culturals propis en el marc d'un món cada cop més multicultural⁶².

2.4.3 Segona edició: Diàleg entre cultures Orient – Occident

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

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

Les reflexions i el diàleg es van centrar al voltant als tres temes:

- **Diàleg entre cultures / Aliança de Civilitzacions.**
- Racisme i xenofòbia.
- La democràcia com a punt de trobada: instruments i mecanismes regionals per protegir i promoure la democràcia.

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

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

Ion de la Riba en la presentació dels diàlegs del 2005 va destacar la importància del diàleg Orient– Occident, doncs és una porta oberta a altres diàlegs tant necessaris com el Diàleg entre Amèrica Llatina i Àfrica. I sense cap dubte és Espanya qui té la clau per obrir aquesta porta. A continuació citem un breu resum de les seves paraules –hem transcrit només les idees exposades que ens semblen d'especial rellevància per la nostra recerca-⁶³:

⁶² La modernització pròpiament dita és un procés soci-econòmic d'industrialització i tecnificació. Però nosaltres volem ampliar aquesta definició i també tenir en compte els aspectes socials i culturals.

⁶³ No realitzem la traducció, doncs és obvi el domini de les dues llengües i tanmateix defensem la mostra de documents, tant bibliogràfics com filmogràfics, en la seva versió original.

'Ha habido un Diálogo Este-Oeste en la época de la guerra fría que dio paso después a un Diálogo Norte-Sur del mundo desarrollado a un mundo en desarrollo y al final rescatamos de nuevo el concepto Oriente-Occidente con connotaciones muy distintas a las que pudieron dar en su momento Rudyard Kipling que dijo que Oriente y Occidente nunca se encontrarían o Eduard van Goethe que dijo lo contrario, que Oriente y Occidente estaban llamados a encontrarse...El Diálogo entre Culturas, la Alianza de Civilizaciones, tienen además su origen y creo que también es importante mencionarlo en la iniciativa del Gobierno de Irán. Casa Asia mantuvo durante varios años desde su nacimiento, encuentros en Teherán, en Madrid, en Barcelona, en Toledo incluso sobre el Diálogo de Culturas y de Civilizaciones con Irán... El año pasado estuvo aquí Shirin Ebadi, premio Nóbel de la Paz, en un contexto además muy difícil, el de la guerra de Irak, en el que dijo que no son las civilizaciones ni las culturas las que están en conflicto o las que están en guerra sino que las guerras y los conflictos los encadenan los gobiernos y que, en último término de la política, hay que llevar la responsabilidad de las guerras y de los conflictos y no extrapolarlo y hablar de guerras de religión o guerras de civilización. Creo que las palabras de Shirin Ebadi apuntan en la buena dirección porque devuelven a la política una responsabilidad última en estos conflictos y en otros que tiene el mundo, el subdesarrollo, las pandemias, el terrorismo, sin mezclar conceptos. Yo creo que es peligroso entrar en conceptos de religión, de cultura o de civilización, hablando de guerras. Las guerras, como decía Shirin Ebadi, las definiciones de los ejes del mal, son cuestión de gobierno, son cuestión de política...' (Ion de la Riba, 2005, pàg. 32).

No hem d'oblidar que Àsia és un mosaic de cultures i de religions i que molt sovint quan es parla del món musulmà i s'apunta a l'islam com a problema, s'oblida que existeix un islam a l'Àsia que conviu amb unes altres religions i amb unes altres cultures de forma molt diferent: Malàisia, Indonèsia, Singapur, etc. a com passa a la resta del món.

Quan parlem del diàleg Orient – Occident, no ho fem fent de qüestions molt llunyanes, sinó de qüestions molt properes, ja que Àsia i Orient són ja a Europa mitjançant la immigració. A Barcelona ho sabem molt bé. Existeixen comunitats importants del Pakistan, de Bangladesh, de l'Índia, de Filipines, de la Xina... en aquesta ciutat.

2.4.4 Tercera edició: Diàleg entre cultures sobre democràcia

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

- Promoure el Diàleg entre cultures entre Orient i Occident i servir com a instrument per l'Aliança de Civilitzacions.
- Promoure els intercanvis d'Espanya i Europa amb Àsia a àrees com la política, la economia i la cultura i donar una major visibilitat a la seva dimensió global mitjançant la creació d'un fòrum permanent per al Diàleg entre Orient i Occident en Barcelona.
- Contribuir al progrés dels països i pobles que conformen Orient i Occident a través de un major enteniment mutu i desenvolupar una cooperació activa, constant e igualitària entre ambdós per a l'aprofundiment de la democràcia, la eradicació de la pobresa i la cooperació internacional a favor d'una globalització més justa a través del multilateralisme eficaç.

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

- Drets de la dona i empoderament.
- **Diàleg entre cultures sobre democràcia.**
- Valors universals, religió i drets humans.
- La ciutat, espai de convivència global.

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

Jordi Hereu, alcalde de Barcelona i Ion de la Riba, director general de Casa Àsia i ambaixador en missió especial per Àsia i Pasqual Maragall, president de la Generalitat de Catalunya varen coincidir en la presentació de la tercera edició del Diàleg, enfront la necessitat de trobar un nou discurs contra la tensió social envers els enfrontaments religiosos com la cancel·lació de l'òpera de Berlín o les caricatures de Mahoma. A continuació citem un breu resum de les seves paraules –hem transcrit només les idees exposades que ens semblen d'especial rellevància per la nostra recerca-:

'La Alianza de Civilizaciones, desde la que nació la iniciativa del Diálogo Oriente-Occidente, quiere dar luz a una visión ilustrada que evite la confusión de conceptos rechazando el maniqueísmo y el bipolarismo para acercar las diferentes culturas del mundo. El objetivo de estas jornadas es no quedarse en un discurso vacuo sino, como señala el título de esta edición, proponer una 'llamada a la acción'. En esta línea, Ion de la Riba no cree en el conflicto de civilizaciones que van a la guerra, sino en una democracia que puede unir oriente y occidente y ser nuestro mejor valor. El diálogo como forma de entendimiento y acercamiento mutuo se erige, para De la Riba, como una forma de rechazar la 'banalización del mal' que los fundamentalismos de oriente y occidente quieren imponer en su ideología cultural, religiosa y social...' (Jordi Hereu, 2006, pàg 35).

S'ha destacat també el valor del Diàleg com a punt de reflexió permanent per combatre una ignorància cultural que només produeix por. Per aquest motiu el Diàleg ha de generar debat que desperti la veu i la consciència mundial.

El president de la Generalitat de Catalunya, Pasqual Maragall, ha reconegut la necessitat mundial de disposar d'iniciatives com el Diàleg i l'Aliança de Civilitzacions per no oblidar ni perdre l'accent i la diversitat en un mon globalitzat. Per al president, massa sovint només s'arriba a allò concret i particular des del més universal, com els drets humans, i a la vegada des del més petit es pot aconseguir una aproximació al genèric i a allò que és universal. Per últim també ha destacat que Orient i Occident es necessiten mútuament, encara que en alguns aspectes se està produint un retrocés de l'enteniment.

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

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

'procesar la diversidad' en la democracia para, de esta forma, llegar a una democracia global que responda a los objetivos que se marca la mayor parte del mundo. Para procesar esta diversidad, Lagos señala que no debe haber 'ninguna cultura, religión o civilización que pueda sentar cátedra' ya que, además, siempre hay que desconfiar de 'paradigmas absolutos'. La función de la Alianza de Civilizaciones, debe centrarse en la contribución de un marco conceptual para compartir valores y experiencias comunes y conversar de forma transparente. De esta manera se conseguirá un avance necesario hacia la acción ya que cada día existe más un 'diálogo de sordos' donde la diversidad se complica y las reglas desaparecen (Ricardo Lagos, 2006, pàg. 46).

Vigdís Finnbogadóttir, expresidenta de Islandia, ha alertat de:

'la identidad peligrosa es la que no compartimos' estableciendo su discurso en el diálogo como la única vía hacia la paz mundial. Finnbogadóttir cree que la ignorancia nos lleva a quedarnos con lo nuestro ya que entonces somos más temerosos' y por ese motivo 'hay que introducir diversas culturas en la vida de cada uno'. 'No forzar a la democracia a aquellos países que no lo deseen buscando un diálogo abierto entre todos los actores mundiales. Para conseguir una sociedad integradora y multicultural, ha proseguido Finnbogadóttir, se deben enseñar, aunque suene utópico, los valores de igualdad, libertad y fraternidad para que cada nueva generación tenga el sueño de cambiar el mundo' (Vigdís Finnbogadóttir, 2006, pàg. 56).

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

'Ha exemplificado el proceso de convivencia de la diversidad cultural que ha vivido satisfactoriamente su país como un posible camino para la mayoría de países del mundo, ya que cada día existen menos 'países homogéneos'. Para Uteem aceptar el multiculturalismo 'desde la voluntad política' implica libertad de elección, la cual cosa que fomenta la democracia y la igualdad, contraponiéndose a otras democracias que utilizan 'la tiranía de la mayoría'. Mauricio conviven iglesias, mezquitas y templos budistas y otro sinfín de religiones y etnias gracias al papel de un estado laico que busca 'la unidad desde la diversidad de lengua, etnia y religión'. Uteem ha apuntado que 'sin laicismo no hay libertad'ya que es la única manera de gestionar el pluralismo social (Cassam Uteem, 2006, pàg 78).

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

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

'introducir un 'pensamiento crítico' en la educación y enseñar también en las escuelas a utilizar los medios de comunicación. Esta propuesta para promover un 'pensamiento crítico, con capacidad autónoma' pasa por cambiar la forma de educar a través de 'la cultura del prestigio' por una nueva forma que 'analice la cultura de masas' en la nueva sociedad de la información'. 'Els valors universals han de prevaldre enfront qualsevol societat, religió o cultura' (Katharina Mclarren, 2006, pàg. 89).

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

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

'por la existencia de ciertos valores universales que, reconociendo la diferencia, establezcan lazos de unión entre las diferentes culturas y religiones del mundo. No creer en la existencia de ciertos valores universales puede conllevar, según Pujol, a un 'laissez-faire peligroso'. Pujol ha propuesto un sistema ético a diferentes niveles que pueda gestionar la diversidad a través de una triple ética: 'la macroética referente a los valores universales, la mesoética, correspondiente a los estados-nación y religiones y finalmente una microética, aplicable a pequeños grupos'. Ha destacado el actual resurgimiento de la figura de Gandhi en la India con su concepto de la no-violencia, la desobediencia civil a través de la resistencia pasiva. 'No hay que valorar las sociedades sólo a través de su PIB, sino que hay que valorar y promocionar un civismo universal a través de la hospitalidad, la solidaridad, la compasión e incluso la ternura'. El papel de las religiones 'no como teísmo sino como vía de conocimiento' a través de un 'secularismo democrático que sea guardián ante el absolutismo'. Para Pujol, la religión 'pretende dar satisfacción al dolor vital y contribuye al civismo ya que valores universales y religión son compatibles' (Oscar Pujol, 2006, pàg. 94).

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

'la importancia que los países occidentales están dando al diálogo de civilizaciones después de los atentados del 11 de septiembre de 2001. La especificidad, según Kian Woon, es básica en este nuevo panorama mundial ya que aunque los 'derechos

humanos son uno de los mayores logros de la humanidad basados en la creencia de la dignidad humana' hay que observar cada 'contexto cultural concreto porque universal y particular no se excluyen'. Kian Woon ha criticado una globalización como arma de doble filo ya que a pesar de la 'interdependencia electrónica' no existe ninguna 'interdependencia moral o de valores', lo cual puede llevar a la fragmentación cultural. Para Kian Woon el choque de civilizaciones es, en todo caso, 'un choque de definiciones ya que las civilizaciones no son monolíticas, y responden a una diversidad social, cultural y religiosa' (Kwok Kian Woon, 2006, pàg. 102).

Finalment, Pan Guang, director i professor de la Shanghai Academy of Social Science (R.P. Xina) i membre del Grupo de Alto Nivel de Naciones Unidas sobre la Alianza de Civilizaciones ha remarcat:

'que el mundo debe 'perpetrar políticas económicas, analizar las tensiones políticas y religiosas y estudiar los medios de comunicación, la educación o fenómenos como la migración'. Guang ha señalado los diversos puntos calientes en los que el diálogo y el acercamiento deben hacer especial hincapié como la diferencia Norte-Sur, las disputas históricas de religión, los medios de comunicación y la libertad de prensa, Internet, la emigración y sus desequilibrios o los intercambios culturales educativos. Guang ha definido el mundo globalizado como una 'diversidad de civilizaciones' donde 'el colorido es un motor de progreso' aunque, sin embargo, se producen 'visiones unilaterales y conflictos deliberados ante los que hay que tomar medidas preventivas y corregir palabras y hechos'. Según Guang, 'civilizaciones y culturas reflejan el patrimonio de la humanidad y se solapan, no hay jerarquías, y por ese motivo hay que establecer líneas de conexión buscando la cooperación de todos los países'. Conflictos deliberados ante los que hay que tomar medidas preventivas y corregir palabras y hechos'. Según Guang, 'civilizaciones y culturas reflejan el patrimonio de la humanidad y se solapan, no hay jerarquías, y por ese motivo hay que establecer líneas de conexión buscando la cooperación de todos los países' (Pan Guang, 2006, pàg. 132).

2.4.5 Quarta edició. La seguretat humana en la globalització

La quarta edició del Diàleg Orient – Occident va tenir lloc a Barcelona els dies 21 i 22 de novembre de 2007. El Diàleg Orient – Occident va arribar a la seva quarta edició amb l'atenció posada en la dimensió de la seguretat humana en la globalització. A través de quatre taules rodones, destacats acadèmics, intel·lectuals i polítics van analitzar temes d'actualitat vinculats amb aquests dos eixos conceptuals del diàleg, com són el debat nuclear, les migracions i les identitats, la veu dels joves i el paper de la dona en els conflictes del segle XXI. Un any més, el fòrum va mantenir el seu compromís a favor de l'Aliança de Civilitzacions i per això va tenir com a convidat d'honor a Jorge Sampaio, alt representant del Secretari General de les Nacions Unides per a l'Aliança de Civilitzacions i expresident de Portugal, que realitzarà el discurs inaugural.

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

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

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

- Les dones per la pau i pel desenvolupament sostenible.
- Energia i lideratge democràtic: el debat entorn a la seguretat humana.
- El debat nuclear.
- **Migracions i identitats: una visió intel·lectual des d'Orient i Occident.**

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

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

'hoy en día tenemos la idea de que la identidad es algo fijo, monolítico, que tiene consecuencias y es causa de ideas políticas. Sin embargo, deberíamos ser 'metodológicamente más duros' y comprender que cada persona tiene identidades múltiples, que van cambiando en función del contexto político y social. De todas maneras, la sociedad actual ha caído en un 'determinismo cultural' de comportamiento cultural-social que se ha de evitar, en opinión de Halliday. La cultura, inevitablemente, tiene consecuencias de 'solidaridad emocional' entre personas de diferentes comunidades que comparten el mismo idioma o rasgos culturales, y eso puede tener consecuencias políticas. La religión, según Halliday, puede legitimar dictaduras políticas, defender los derechos humanos, la igualdad entre hombres y mujeres, pero no da prescripciones políticas o económicas de ningún tipo. Al igual que los idiomas, da recursos con los que construimos lo que queremos construir: 'no se puede buscar la respuesta en los textos religiosos'. Halliday concluyó que en política internacional los intereses materiales y de seguridad resultan mucho más importantes que la cultura, 'la cultura es algo necesario, pero flexible' (Fred Halliday, 2007).

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

'al igual que numerosos especialistas internacionales', que 'lo que lleva al terrorista a poner una bomba es un grave problema de identidad', por lo que la ecuación entre migración, que produce problemas de identidad, y estos problemas de adaptación, posteriormente genera todo tipo de extremismo. Pujol se pregunta por qué la inmigración provoca problemas de identidad y, entre otros motivos, destaca el abandono de los antiguos lazos sociales, la disonancia contextual, es decir, la discrepancia entre el país emisor y el país receptor. La aculturación, según Pujol, es la respuesta psicológica a un estímulo, lo que provoca al inmigrante a acercarse – adaptarse e integrarse-, ir en contra, –rechazo y segregación-, o apartarse, cuando el individuo no se siente parte de la cultura emisora ni de la receptora. Actualmente, se ha pasado de una sociedad colectivista a una sociedad individualista, donde se promueve la conciencia del yo, frente a la conciencia del nosotros. En este sentido, Pujol afirma que es 'necesaria' una tercera vía en la que se cimienten las bases de un sujeto pluricultural, que va más allá de la contradicción histórica entre sujeto individualista y sujeto colectivista' (Óscar Pujol, 2007).

Per finalitzar l'escriptor indi Vikram Chandra va considerar:

'que se ha convertido en un lugar común afirmar que 'los inmigrantes no tienen identidad', por lo que son susceptibles a ideologías peligrosas y radicales. 'Los seres humanos nos reconstruimos constantemente vivamos donde vivamos'. Chandra señaló que, en su opinión, la identidad no es el problema principal, sino que cada individuo se ha de cuestionar si la ciudad en la que se despierta encaja con esa ciudad tantas veces llamada 'casa' (Vikram Chandra, 2007).

2.4.6 Cinquena edició: Nous actors, Noves dinàmiques

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

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

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

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

- L'auge dels nous actors internacionals, en especial de la Xina i l'Índia.
- La igualtat de gènere a Àsia.
- La diversitat cultural i el diàleg intercultural des d'una perspectiva històrica.
- Àsia en el Mediterrani i els nous ponts a través d'Àfrica.

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

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

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

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

Aquesta cinquena edició del Diàleg Orient – Occident emmarcada en l'Any Europeu per al Diàleg Intercultural és producte de la col·laboració entre prestigioses institucions com UNESCO⁶⁴, la Fundació Tres Cultures⁶⁵, la Fundació Àsia-Europa (ASEF)⁶⁶, la Fundació CIDOB⁶⁷, l'Institut Europeu del Mediterrani (IEMED)⁶⁸, el Club de Madrid i el suport de l'Ajuntament de Barcelona. Com en edicions anteriors, aquestes jornades pretenen servir com a instrument per a fomentar el diàleg entre cultures i a favor de l'Aliança de Civilitzacions, atorgant un major protagonisme a Àsia en el debat sobre temes clau per a la seguretat internacional, la pau mundial i el desenvolupament sostenible. La continuïtat i el suport institucional del Diàleg Orient – Occident posiciona a Barcelona com a ciutat de diàleg intercultural, en què Àsia té un paper destacat any rere any.

⁶⁴ Consultat: <http://www.unescocat.org> [Última visita Desembre 2009].

⁶⁵ Consultat: <http://va.www.mcu.es> [Última visita Desembre 2009].

⁶⁶ Consultat: <http://www.asef.org/> [Última visita Desembre 2009].

⁶⁷ Consultat: <http://www.cidob.org/> [Última visita Desembre 2009].

El Diàleg Orient – Occident destaca la diversitat com a instrument per construir la pau. La V edició del – Diàleg Orient – Occident, celebrada els dies 28 i 29 d'octubre, era una 'cita imprescindible' per a Jordi Hereu, alcalde de Barcelona:

'Orient vol sentir més a prop la veu d'Europa', ha explicat en l'acte d'inauguració del Diàleg, ja que 'tenim més interessos que ens apropen, que no conflictes que ens allunyen'. Amb aquestes paraules Hereu ha destacat 'la necessitat d'establir una agenda d'acció comuna amb els països asiàtics creant, d'aquesta manera, una nova dinàmica en el sistema internacional. La Xina i l'Índia estan canviant les regles del panorama actual', continuava, 'un panorama on Orient i Occident han d'estrènyer els seus vincles' (Jordi Hereu, 2008, pàg. 23).

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

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

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

'L'intercanvi cultural entre Orient i Occident es basa en la mentalitat, els costums, la visió del món, la ideologia i el model social', explicava Qizheng, i per tant, 'ni l'idioma ni les diferents religions que hi conviuen haurien de suposar un obstacle cap a l'entesa mútua'. Segons Qizheng, cal instaurar un nou ordre financer on 'el desenvolupament pacífic i el diàleg civil ens portin a una societat en harmonia' (Zhao Qizheng, 2008, pàg. 44).

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

'aquesta societat en harmonia ha de tenir en compte la convivència entre cultures, una diversitat que s'hauria de veure com una riquesa i no com una amenaça. La joventut és l'avantguarda de la societat', continuava González Román, i per tant, 'cal fomentar el diàleg intercultural de manera positiva' (Maria Victoria González Román, 2008, pàg. 46).

2.4.6.1 Diversitat cultural i diàleg intercultural des d'una perspectiva històrica

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

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

'que el model indi de gestió de la multiculturalitat no s'adapta a cap dels models exposats anteriorment per Darío Marimón. Segons Malhoutra, la cultura índia és una cultura de cultures, ja que la seva particular història de migracions i contactes entre diverses ètnies i religions ha forjat una relació de multiculturalitat única al món, basada en l'acceptació de la diversitat ajudada pel caràcter integrador de d'hinduisme, compatible amb la resta de cultures i religions. Després de la independència de l'Índia el 1947, el país va aconseguir forjar una identitat nacional mantenint el sentiment local segons paraules de Malhoutra, que a més ha definit alguns dels trets d'aquesta identitat: el laïcisme en el govern a nivell estatal; la comprensió dels perills del nacionalisme cultural a l'europea (que ja van comprendre pensadors com Nerhu, Gandhi o Tagore); i el sistema de govern indi que fa que cada comunitat pugui triar entre el dret civil laic o un dret civil cultural propi. Per finalitzar, Malhoutra no ha evitat reconèixer alguns dels problemes que es plantegen per l'Índia en el present i el futur, com són les tensions fruit de la diversitat cultural i la democràcia, les polítiques identitàries amb la religió (provinents de països occidentals) o el terrorisme. Malgrat tot, Malhoutra ha sentenciat que 'l'Índia ha d'aprendre del seu llegat, evolucionar i jugar el seu paper en el diàleg intercultural' (Manmohan Malhoutra, 2008, pàg. 65).

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

'Aquest ressorgir econòmic, s'ha vist beneficiat per la globalització i les relacions amb occident', amb més de 800.000 milions de dòlars d'inversions occidentals a Xina. Davant el panorama que s'esdevé, Jianmin ha pronosticat que aquestes relacions seran encara més importants en el futur. Wu Jianmin ha volgut primer deixar clar que a la història la cultura occidental ha estat dominant durant molt de temps, i que el món li deu molt. Segons Jianmin, Àsia sempre pot aprendre d'occident, i per això la Xina envia cada any uns 100.000 estudiants a l'estranger. Malgrat això ha volgut definir alguns dels trets negatius que al seu judici han definit en part la cultura occidental: 'En occident sempre heu cregut tenir la raó', ha afirmat Jianmin, 'això ve donat en part perquè el pensament occidental es basa molt en el cristianisme, en el qual la dualitat i l'antagonisme són molt importants' (Wu Jianmin, 2008, pàg. 125).

Per això Wu Jianmin ha afirmat que:

'Occident ha d'entendre que la multiculturalitat és el patrimoni més important'. Aquesta és la base del pensament xinès, 'la diversitat en l'harmonia', ja que segons les seves paraules 'a Xina mai intentem transformar als altres'. Jianmin ha il·lustrat aquesta afirmació amb la crisi econòmica de 1997 que va afectar al continent asiàtic, durant la qual les potències occidentals els van criticar i els van dir que havien de fer. No obstant això, ara que la crisi és d'origen occidental, l'enfocament asiàtic que ha defensat Jianmin és que 'en la crisi actual no donem receptes, els asiàtics cooperem, perquè compartir és part de la cultura xinesa'. Per acabar Jianmin ha volgut ressaltar 'les bones relacions amb Espanya, no sense abans recordar el dèficit comercial d'Espanya amb la Xina i la crítica dels mercats occidentals davant la competitivitat del mercat xinès i els seus baixos preus' (Wu Jianmin, 2008, pàg. 127).

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

Lola Bañón ha considerat que en occident encara mirem el món des de dalt, però que estem assistint a la fi de l'imperi d'occident i a l'emergència de l'Àsia, que en poc temps ha fet grans avenços (en aquest sentit ha destacat la reducció de 600 a 200 milions de pobres a la Xina). Segons la periodista abans a l'Àsia solament sobresortien i es tenia en compte a Israel i Japó, però recentment han emergit la Xina i l'Índia, encara que els falti la reputació política. Bañón

considera que en occident domina el pessimisme, però no a l'Àsia: la nostra por dificulta el diàleg i la cessió de poder a Orient, i això que no tenim cap signe que Àsia ens vulgui dominar.

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

Segons Lola Bañón (2008) en la seva ponència: *Diversidad cultural y dialogo intercultural desde una perspectiva* històrica. Los nuevos intercambios de información en el diálogo entre Orient y Occidente. Obstáculos para la cercanía cultural i personal ante las nuevas formas de consturir al otro, ens diu⁶⁹:

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

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

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

...Cuando hablamos de diálogo no podemos olvidar que estamos hablando en buena parte de emociones. Solemos discutir de cosas: de decisiones que hay que tomar, de proyectos que hay que concretar...Pero en el diálogo estamos tratando sobre lo que sentimos los unos respecto de los otros. Y en las artes de la negociación se dice que antes de discutir nada se ha de dialogar mucho. En periodismo, en comunicación, antes de hablar, hay que preparar el territorio para la recepción del mensaje. Sin ese trabajo previo, no se produce la transmisión que esperamos, no se concreta el contacto...

⁶⁹ Presentem una versió abreujada de la ponència. Malgrat la seva extensió pensem que les idees que apunta són de vital importància per la nostra recerca.

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

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

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

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

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

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

...Y al final, es esa emoción la que nos puede generar el cariño necesario para afrontar el camino del diálogo. La más intensa de nuestras fuerzas internas es el pensamiento y siempre antes de una palabra hubo una idea. Definitivamente, necesitamos seguir sintiendo que tenemos la opción de pensar un mundo de conversación entre diferentes (Lola Bañón, 2008, pàg 129-131).

Aquesta ponència va ser realment rellevant per a la construcció del nostre marc teòric. Es va manifestar com quelcom imprescindible per justificar la nostra intervenció a l'aula. La saviesa de la Dra. Lola Bañón es va transformar en emoció i en desig de voler afrontar com més aviat millor la part empírica de la tesi per donar una resposta pràctica al plantejament conceptual sobre Orient i Occident que tan brillantment i amb tanta intensitat va realitzar la conferenciant. Podeu consultar la conferència íntegra a [l'Annexe 2](#).

2.4.6.2 Àsia a la Mediterrània: nous ponts a través de l'Àfrica

La presentació ha vingut a càrrec de Senén Florensa, directora general de l'Institut Europeu del Mediterrani (IEMed), que abans de presentar als ponents ha afirmat que aquest debat és un dels llegats del passat Fòrum de les cultures de 2004 i que la creixent influència de l'Àsia a l'Àfrica es ve produint especialment en el nord del continent africà (Magrib)⁷⁰.

⁷⁰ Hem considerat oportú incloure les conclusions d'aquesta taula rodona sobre Àfrica, ja que serà un dels blocs filmogràfics que més endavant analitzarem i la seva vinculació amb el Magreb.

El primer a parlar ha estat Li Anshan, professor de la School of International Studies de la Universitat de Pequín. Aquest ha volgut fer un breu resum dels resultats i dels principis seguits per a la cooperació entre la Xina i el continent africà. En primer lloc ha destacat que Àfrica ha tingut un creixement del 5% i que malgrat la seva imatge de pobresa és necessari tenir una relació d'igual a igual amb Àfrica. 'No només han de ser recipients de donació' ha sentenciat Anshan. En les relacions entre la Xina i l'Àfrica s'han aconseguit grans assoliments seguint una sèrie de principis des de 1964, entre els quals Anshan ha destacat: l'equanimitat i el respecte mutu; el bilateralisme i el co-desenvolupament; la no existència de fils polítics i la no interferència en els assumptes domèstics (per no repetir l'experiència del colonialisme); així com una gran atenció en mantenir la independència de cada part. En resum les accions de cooperació entre ambdues regions s'han basat, segons Li Anshan, en dues preguntes bàsiques: En què és millor la Xina? Què necessita més Àfrica? Seguidament Anshan ha destacat alguns dels beneficis assolits en aquests anys de relacions entre la Xina i l'Àfrica, com han estat la reducció de la pobresa, les polítiques mediambientals o l'agricultura (amb el cultiu d'arròs híbrid provinent de la Xina). Malgrat això Anshan no ha evitat reconèixer que també s'han vingut produint alguns conflictes entre treballadors xinesos i africans. La solució per això, no obstant, 'passa per crear més confiança i un afany de cooperació en el futur' ha finalitzat Li Anshan (2008).

Després ha estat Ridha Kéfi (2008), redactor en cap de *L'Expression*, qui ha tractat sobre aquestes relacions de cooperació des del punt de vista de la comunitat magrebina. Kéfi ha volgut repassar primer el passat, i ha explicat que històricament hi ha hagut una relació d'interès cultural i científic entre Àfrica i Àsia. Aquesta s'ha donat en gran mesura mitjançant l'expansió de l'Islam d'occident a orient, ja que la comunitat musulmana va tenir una gran influència en països com l'Índia i la Xina. No obstant això, amb la decadència de l'Islam en els segles XII-XIII també es va produir una certa ruptura entre el món àrab i la Xina. Encara que Xina va ser un dels primers països a reconèixer la independència d'Algèria després de la colonització, hi ha hagut certa desconfiança creada per la guerra freda i la presència del règim comunista a la Xina. Durant aquest període només es pot parlar d'una relació d'assistència tècnica (com en el sector mèdic, amb més de 2.500 professionals) i per damunt de tot de construcció d'infraestructures. Va ser a partir de la dècada dels 80 que a la Xina es va produir una sèrie de reformes polítiques i econòmiques que van acostar ambdós països.

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

La tercera intervenció ha estat la de Christopher Alden (2008), professor de Relacions Internacionals de la London School of Economics (LSE), que ha destacat alguns dels punts forts del comerç entre la Xina i l'Àfrica. Segons Alden les relacions entre ambdues regions ja vénen de llarg, el que demostra que quan Vasco de Gama va arribar a l'Índia en el segle XV els tunisians ja duien temps allà. Però en la història contemporània les principals motivacions de les relacions entre l'Àsia i l'Àfrica han estat el suport anticolonial i el comerç del petroli, que Alden ha volgut exposar basant-se en la penetració financera de la Xina a l'Àfrica que s'ha vingut donant últimament. En aquest sentit Christopher Alden ha destacat que un terç de les importacions de cru que es produeixen a l'Àsia va a parar a la Xina, el principal soci comercial de l'Àfrica. I aquestes exportacions africanes a la Xina, pronostica, seguiran creixent en el futur. La raó d'això segons Alden és que el paquet econòmic que ofereix la Xina resulta molt atractiu per Àfrica i que, d'altra banda, la Xina és crucial per a la construcció d'infraestructures a l'Àfrica. 'L'impacte final de la Xina sobre les economies africanes és que es revigoritza l'interès de les inversions en el continent africà' ha volgut resumir el professor de la LSE.

Després del tercer ponent es va unir a la taula, sense que aquesta intervenció estigués prevista en el programa previ, Pilar Fuertes (2008), sotsdirectora general del Pacífic, Sud-est Asiàtic i Filipines del Ministeri d'Afers exteriors i que actualment ostenta la segona prefectura en l'ambaixada del El Caire. Fuertes va voler donar el colofó al debat des del punt de vista de la diplomàcia, destacant que el món està canviant molt i que les regions del món ja no necessiten a occident per relacionar-se entre si.

2.4.6.3 Regionalisme i interregionalisme a Àsia-Europa: noves dinàmiques i nous actors

Yeo Lay Hwee (2008), Senior Research Fellow del Singapore Institute of International Affairs, ha estat el primer en parlar de regionalisme, el segon dia del Diàleg Orient – Occident. Tot i explicar que la integració europea és vista per Àsia com el model a seguir, Yeo Lay ha descrit el regionalisme asiàtic com⁷¹:

'un concepte socio-polític i no només geogràfic. A Àsia, la diversitat és molt més gran que a Europa, ha explicat, hi ha sistemes polítics diversos, diferències històriques i econòmiques entre les regions i, per tant, progressar cap a una entitat més cohesionada que pugui ser més competitiva seria un assoliment real molt important, però de moment difícil d'aconseguir. Si més no, Yeo Lay ha assegurant que algun dia, veurem la pau i l'estabilitat a l'est del continent' (Yeo Lay Hwee, 2008, pàg. 152).

Per a Shaun Breslin, professor de Ciències Polítiques i Estudis Internacionals de la Universitat de Warwick (Regne Unit), Àsia conté molts obstacles per al regionalisme.

'No crec que el present d'Europa sigui el futur d'Àsia, ha comentat Breslin, hi ha una tendència a l'eurocentrisme que és un problema per al regionalisme asiàtic. Tot i això, la Xina ha passat a ser un motor clau i, des de fa uns anys, el país pensa que no pot obviar els regionalismes existents al seu continent i, per tant, ha canviat la seva política regional molt ràpidament, continuava. La Xina és un poder respectable i vol demostrar que és una plataforma per a la pau, l'enteniment i l'harmonia, ha explicat Breslin, ara, la Xina promou la seva identitat com un agent clau per a la integritat regional' (Shaun Breslin, 2008, pàg. 153).

Muttiah Alagappa, distinguished Senior Fellow i director del East-West Center (EUA), ha assegurat, per la seva part, que:

'Àsia té el potencial per arribar a ser la regió més important del món, tot i que tampoc creu que Europa sigui el model a seguir. La Xina i l'Índia tenen molts conflictes regionals interns i, per tant, no hem d'acceptar una única regió com a representant, ha explicat. Alagappa s'ha mostrat convençut quan explicava que aquests conflictes interns són únicament problemes locals de minories que, a part de tensions, no portaran la guerra a Àsia. Vivim en un món globalitzat, ha sentenciat Alagappa, i hem de veure el regionalisme d'Àsia dins d'aquest món' (Muttiah Alagappa, 2008, pàg. 155).

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

Sami Naïr, catedràtic de Ciències Polítiques de la Universitat de París VIII, ha estat l'encarregat d'encetar l'acte de clausura del Diàleg Orient-Occident 2008:

⁷¹ Hem considerat oportú incloure les conclusions d'aquesta taula rodona sobre el concepte dels nous regionalismes, ja que Catalunya està íntimament lligada a aquesta idea. Per tant, cal que des dels nostres centres ho tinguem present.

'Hem de ser sincers entre nosaltres per poder avançar cap a un món millor, deia Naïr recordant al públic la situació gravíssima de crisi actual. No ens sortirem sense sanejar l'economia nord-americana, ha remarcat Naïr, sense que els Estats Units aprenguin a no viure de l'endeutament dels altres països, sinó del seu propi estalvi. El catedràtic d'origen algerià ha assegurat que cal una reforma del sistema monetari internacional, 'trobar un taló monetari comú per poder competir en bones condicions, explicava. Hem de tenir una discussió franca amb tots aquests països que han d'integrar-se a la mundialització, continuava, trobar coses en comú i cooperar (Samir Naïr, 2008, pàg 160)'.

Wu Jianmin, expresident de la *China Foreign Affairs University* i expresident de l'Oficina Internacional d'Exposicions de la Xina, no hi podia estar més d'acord amb Sami Naïr.

'La gent està reflexionant sobre el nostre món, ha explicat, hem de col·laborar els uns amb els altres i adaptar-nos als canvis que s'estan vivint' (Wu Jianmin, 2008, pàg. 161).

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

2.4.7 Altres diàlegs transversals⁷²

2.4.7.1 Modernització front a Occidentalització

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

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

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

Per tant, Àsia, es pot modernitzar sense occidentalitzar-se, és a dir, conservant els trets distintius de les seves diferents civilització. Segons Jusuf Wanandi la problemàtica es que els països asiàtics s'estan occidentalitzant per adaptar-se als reptes de la modernització imposats per la globalització. La proposta és introduir les tecnologies, els moderns avenços tecnològics, però respectat la tradició cultural de cada país. Segons Jusuf Wanandi:

'els nostres joves s'han americanitzat, és necessari que adoptin altres valors d'occident. Ha parlat de l'occidentalització i modernització de l'Àsia. En aquest sentit ha recordat que a la dècada dels noranta hi va haver un diàleg a l'Àsia oriental sobre els valors asiàtics i els occidentals, que defensava l'obertura de la cultura a occident sense oblidar les pròpies tradicions i cultura. Per a Wanandi (2004) l'ideal és la combinació entre la tradició que hem heretat d'occident però incorporant-hi elements analítics i el nostre propi sistema de valors. Nosaltres tenim un gran sentit comunitari, respectem les jerarquies i l'antiguitat i donem molta importància a

⁷² Aquests diàlegs transversals els hem considerat de vital importància –com passa també en el món educatiu- la transversalitat és un aspecte que no hem d'oblidar ni deixar de banda. Per aquest motiu li dediquem un capítol. A més a més, cal mencionar i donar les gràcies a la Fundació Fòrum Universal de les Cultures que m'han permès consultar el seus arxius i poder consultar les conferències i taules rodones que és van dur a terme al llarg del Fòrum 2004 de Barcelona.

l'educació mentre que a occident és tot més racional' (Jusuf Wanandi, 2004, pàg. 180-182).

També ha parlat de l'islam del qual ha dit que la moderació és possible si es vol lluitar contra el terrorisme global i es vol acabar amb l'extremisme. El ponent ha defensat una col·laboració creativa entre l'islam i occident sempre que hi hagi voluntat de diàleg. Wanandi ha explicat que al seu país la religió és molt personal i creiem que l'estat no pot ser-hi indiferent, en el nostre cas tenim un comitè que no pretén promoure les religions sinó que intenta facilitar les necessitats dels grups religiosos del país. Per a Wanandi el diàleg basat en la tolerància i el respecte entre religions és fonamental. En relació amb l'obertura a la globalització i modernització, Wanandi és partidari dels dos aspectes. En aquest sentit, ha explicat que el model de modernització asiàtic s'ha basat en l'economia i s'ha deixat de banda la política.

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

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

Per a Lam, els mitjans poden tenir gran força per centrar l'atenció dels governs en temes tan importants com la sida, l'escalfament global o l'escassetat d'aigua i petroli. A més, les grans xarxes de comunicació com la CNN o la BBC podem promoure la feina d'ONG, ajudar a la humanització i construir un ordre mundial multipolar. Lam ha criticat la ponderació dels mitjans dels Estats Units que transmeten només els valors americans i que són poc crítics amb el govern fins al punt que el *New York Times* es va disculpar per dir que no hi havia evidències palpables que el règim de Sadam Husein tingués armes de destrucció massiva. Per a Lam, televisions com *Al-Jazeera* són molt positives perquè donen altres informacions i opinions. Lam ha explicat que la manca de finançament provoca que no hi hagi més mitjans com *Al-Jazeera*.

Lam ha proposat la creació d'una CNN xinesa que pogués emetre en anglès però que naixés a l'Àsia i que per tant 'pogués tenir una visió més equilibrada que la CNN americana'. Tot i això Lam s'ha lamentat de la censura que avui dia segueix existint a la Xina tot i que la nova administració és més tolerant amb els mitjans de comunicació'. Lam s'ha referit a la indústria cinematogràfica índia, el Bollywood i ha afegit que Àsia és la locomotora de la recuperació econòmica mundial (Willy Wo-Lap Lam, 2004, pàg.190-195).

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

King ha parlat del concepte de virtut cosmopolita que parteix de l'ètica necessària per poder reconèixer la idea del pluralisme. En aquest sentit King ha explicat que:

'cal buscar vincles humans integradors per poder crear una base per al diàleg, no hi ha lloc per al etnocentrisme. Hem de preservar la nostra identitat cultural però no hem de ser gelosos de la nostra pròpia sobirania. De la seva banda el catedràtic d'Economia Política Internacional, Jonathan Story, ha parlat de la importància de la memòria del passat que ens ha de remetre al futur. En aquest sentit, Story ha dit

que els valors seculars no serveixen per a tot i cal buscar-ne d'altres. Story ha parlat també de la vulnerabilitat de la cultura americana després de l'11-S i també de la cultura francesa i del món musulmà. La religió és el brou de cultiu dels dogmes, ha conclòs Story (Ambrose king,2008, pàg. 199-202).

Wanandi (2008) diu:

l'obertura a occident ha provocat que durant molt de temps i fins avui dia els joves s'han americanitzat; és necessari que en el futur s'adoptin altres valors d'occident més generals i no tan centrats en els Estats Units (Jusuf Wanandi, 2004, pàg. 180-182).

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

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

Salim ha expressat la necessitat de donar responsabilitat a la societat civil i que hi hagi un equilibri entre l'home i la societat i entre l'home i el medi ambient. Salim ha apuntat que les mesures que es prenguin a Orient i Occident no poden ser les mateixes, ja que són societats amb característiques diferents i no tenen les mateixes capacitats ni recursos. En aquest sentit Salim ha demanat que Occident obri els ulls i ofereixi la seva ajuda per fer créixer l'Orient perquè arribi a ser la locomotora econòmica global (Emil Salim, 2008, pàg. 203-204).

L'exdirector per a Àsia del World Economic Forum, Frank Jürgen Richter, ha fet una reflexió econòmica i ha explicat els diferents models econòmics, com l'anglosaxó i l'asiàtic. El primer és un model intervencionista, basat en el sector privat i les inversions per mantenir la competitivitat, mentre que l'asiàtic es caracteritza pel foment de les exportacions i la fabricació de productes nacionals. Richter creu que en tots dos models hi han aparegut inconvenients i ha proposat un model xarxa. La globalització no equival a un cococolització sinó a una desnacionalització. Richter ha explicat que aquest model centra els seus esforços en una visió àmplia del desenvolupament en els diferents actors econòmics entre els que s'hi inclouen les empreses, la societat civil i els governs. És important que la preocupació sigui no només individual sinó també col·lectiva; cal defensar el multilateralisme en la presa de decisions (Frank Jürgen Richter, 2008,pàg. 204-207).

El director del projecte PNUD per a Mercosur, Carlos Moneta, ha relacionat Àsia amb Amèrica Llatina i la relació cada vegada més estreta entre totes dues. En aquest sentit Moneta ha dit que Amèrica Llatina ha d'aprendre molt d'Àsia en relació a la seva història i construcció estratègica, i alhora Àsia ha d'aprendre encara molt de la nostre capacitat d'improvisació, creativitat i innovació.

Moneta ha explicat els projectes d'integració que du a terme l'Àsia-Pacífic Economic Cooperation (APEC), que ha proporcionat acords entre Xile i Corea, Japó i Mèxic. Moneta ha destacat els processos d'autoafirmació i d'integració interregional de l'Àsia. Aquesta unió entre les dues zones pot ajudar a tenir una major autonomia enfront dels Estats Units i que hi hagi una recuperació del lideratge i l'orientació (Carlos Moneta, 2008, pàg. 209).

Mario Artaza, ambaixador director executiu d'Àsia-Pacífic Economic Cooperation (APEC), ha parlat més extensament dels projectes de l'organització. Artaza ha explicat que els seus projectes es duen a terme a molt nivells, entre els que ha destacat les finances, el desenvolupament sostenible, el transport o la dona. En aquest sentit, Artaza ha explicat que els objectius de l'APEC són la discriminació de les tarifes, la supressió de les traves del comerç i obtenir benefici de la liberalització. Estem fent molts esforços per construir ponts entre Orient i Occident i en aquest sentit les exportacions, les inversions i la creació de llocs de

treball s'han incrementat considerablement. En la seva tasca per fomentar la cohesió social de grups i de cultures l'APEC pretén reforçar les capacitats per contrarestar el terrorisme (Mario Artaza, 2008, pàg. 210).

El director general del procés ASEM-5, Nguyen Dang Quang, ha explicat que són necessàries la pau i la cooperació en el món. Quang ha dit que la globalització està afectada per amenaces dures com podria ser el terrorisme i per amenaces toves entre les quals es troba la pobresa, la degradació del medi ambient, els desplaçaments o les malalties contagioses. En aquest sentit Quang ha afirmat que la cooperació entre països és imprescindible, ja que cap país pot sobreviure a aquestes amenaces amb aïllacionisme (Nguyen Dang Quang, 2008, pàg. 211).

Quang aposta pel diàleg entre Àsia i Europa sobretot després de l'ampliació del vell continent que ha fet augmentar les oportunitats i reptes d'Àsia. Per a Quang les dues zones tenen interessos comuns com la construcció de la pau i l'estabilitat. Quang ha proposat un diàleg basat en tres fronts: l'econòmic, el social i el polític. La cooperació només tindrà èxit si és multilateral i en aquest sentit les Nacions Unides tenen un paper important com a coordinador internacional per tal de promoure el diàleg i la comprensió, ha afegit Quang. El director general del procés Asem-5 ha recordat que la propera reunió de l'ASEM, que tindrà lloc a Vietnam el proper mes d'octubre, revitalitzarà la cooperació entre Àsia i Europa (Nguyen Dang Quang, 2008, pàg. 212).

Emil Salim (2008) diu:

'Europa a d'obrir els ulls i ajudar-nos a créixer' (Emil Salim, 2008, pàg. 203-204).

2 4.7.3 Ponts entre Orient i Occident

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

Eric Teo ha explicat que tot i les diferències entre cultures estem vivint una aproximació en relació a la cultura, l'entorn històric i la situació geopolítica. Per a Teo és important crear ponts entre nosaltres per tal d'aprendre els uns dels altres i fer front al fonamentalisme musulmà que va en augment (Eric Teo, 2008, pàg. 215).

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

D'Orville ha recordat algunes de les actuacions que s'han dut a terme per aproximar les dues cultures. Entre elles ha parlat de l'esforç de la Casa Àsia per comprendre la cultura de l'altre, els programes de traduccions i la revisió que es fa dels programes d'ensenyament. Tot i això, ha recordat que ara que tenim els valors, els mecanismes i conceptes, ens fa falta passar a l'acció i les noves tecnologies ens poden permetre compartir experiències a l'instant. A més, D'Orville aposta pels valors islàmics i africans que sovint estan oblidats. D'Orville s'ha referit a la globalització, de la qual ha dit que hi és indispensable el diàleg i només tindrà èxit si es tenen en compte les necessitats de cada grup i sobretot als joves (Hans d'Orville, 2008, pàg. 219).

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

El sistema totalitari del Nord de Corea, imposat després de la guerra, ha allunyat posicions amb Japó i els Estats Units, que s'han posat al costat del Sud. En aquest sentit l'arma nuclear és l'única forma que té Corea del Nord de salvaguardar la seguretat i negociar amb els Estats

Units, tot i que el món en general ho odii profundament. Young-Kwan ha justificat aquesta política afirmant que Corea del Nord no fa això al marge de la seva situació econòmica sinó a causa d'ella', un aspecte que oblidava Occident en general i que genera incomprensió. Young-Kwan ha conclòs dient que 'un bon exemple de resolució de conflictes està en el que hem après d'Europa (Yoon Young-Kwan, 2008, pàg. 221).

La periodista de la CNN de Turquia, Yasmin Congar, ha parlat de l'exili entre Orient i Occident i de com la seva ciutat natal (Istanbul) és el lloc de trobada entre l'Oest i l'Est. Congar ha parlat de la possible integració de Turquia a la Unió Europea i de que si això fos així moltes persones exiliades podrien tornar a casa seva. Congar ha parlat de com Istanbul s'ha remodelat amb els anys a causa de la immigració i de com avui en dia es poden trobar postures properes a la occidentalització, així com també postures més nativistes. En aquest sentit, Congar ha dit que no tots els problemes es redueixen al xoc de civilitzacions. Congar aposta per un diàleg que reflecteixi la realitat de les dues cultures per poder comprendre i respectar (Yasmin Congar, 2008, pàg. 223).

El professor de la Universitat de Texas, Philip Bobbitt, ha parlat de les generalitzacions que des d'Occident es fan d'Orient, i viceversa. Bobbitt ha defensat la reforma de la Llei Internacional de Versalles per tal que contempli les noves necessitats i problemàtiques actuals. En aquest sentit, Bobbitt ha dit que cal tenir en compte aspectes com la proliferació nuclear, el terrorisme i la intervenció humanitària. Bobbitt ha afegit que aquests aspectes no estan contemplats en la llei actual i que la seva reforma és necessària perquè 'l'universal esdevingui particular i així sigui més sensible a la diversitat cultural'. 'Per superar les diferències entre Orient i Occident cal cooperació i treball, no són els nostres enemics sinó els nostres amics no convençuts', ha conclòs Bobbitt (Philip Bobbitt, 2004, pàg. 224).

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

L'emergència de l'antisemitisme polític del règim nazi va provocar la necessitat de crear un Estat jueu; el problema és que als àrabs se'ns exigeix que tinguem aquest sentiment però nosaltres no vam formar part d'aquella història d'Europa. Per a Corm el problema no té a veure amb la religió ja que aquesta per si sola no és causant d'una guerra. Corm ha defensat que el diàleg ha de tornar a l'època de la Il·lustració i el secularisme en què es tractaven temes que realment interessaven a la gent, ja que es parlava del seu patiment. El trauma cultural occidental és el millor regal per als fonamentalistes islàmics, ja que els valors democràtics es manipulen (Georges Corm, 2008, pàg. 225).

Enric Teo (2008) diu:

'És important crear ponts entre Orient i Occident per aprendre els uns dels altres' (Eric Teo, 2008, pàg. 215).

2.4.7.4 Un nou diàleg per a un nou món

El conseller del secretari general de Nacions Unides, Giandomenico Picco, ha fet una reflexió sobre el diàleg basada en la seva experiència com a negociador en alliberament d'hostatges al Líban. En aquest sentit, Picco ha explicat que tot i que el diàleg amb els segrestadors semblava difícil, finalment va ser més fàcil que amb els seus companys de l'ONU. Picco ha afegit que després de l'11-S un sector de líders mundials va aprofitar l'ocasió per demonitzar l'altre ja que era més fàcil això que no pas dialogar. Picco ha proposat la creació d'un manifest per a les noves generacions que demani responsabilitat a les institucions, que accepti la diversitat, la identitat múltiple i que no tingui el monopoli de la veritat. Picco ha explicat que si no hi ha diàleg es pot donar un context hegemònic i d'exclusió.

A més, Picco ha demanat una coalició mundial per conscienciar els joves contra els extremistes de les seves pròpies societats. Hem de reconèixer els herois que viuen entre nosaltres i donar-los a conèixer, ha afegit Picco (Giandomenico Picco, 2008, pàg. 229).

El director de projectes sobre Turquia i membre de la Brookings Institution de Washington,

Omer Taspinar, ha parlat de la Teoria del Xoc de Civilitzacions de Samuel Huntington que 'després de l'11-S s'ha convertit en una profecia'. Una teoria que contradeia la de Francis Fukuyama, assessor de Ronald Reagan, que defensava una època de consens després de la Guerra Freda.

Taspinar ha parlat de les teories que relacionen l'aparició del terrorisme amb les dificultats econòmiques i la pobresa, de les quals ha dit que 'si realment fos així el fonamentalisme hauria nascut a l'Àfrica i no a l'Orient Mitjà'. Per a Taspinar, la oposició islàmica ha aparegut perquè les mesquites 'són el punt de reunió de l'associacionisme'⁷³.

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

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

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

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

Giandomenico Picco (2004) diu:

'Si no hi ha diàleg es pot crear un context hegemònic i d'exclusió' (Giandomenico Picco, 2004, pàg. 226).

2.4.7.5 Per què els japonesos no confien en els principis ètics 'universals'?

James Heisig, professor i investigador establert al Japó, ha explicat que ells prefereixen eliminar el jutge dels judicis perquè cada situació aporta en si mateixa un principi espontani i correcte. Ha assenyalat que els japonesos creuen que la seva cultura és incomprendible per als altres i que per això solen renunciar a ensenyar-la al món. Ha reconegut, no obstant, que

⁷³ Teoria psicològica i filosòfica segons la qual les sensacions constitueixen els elements originaris de la consciència, dels quals deriven, gràcies a llurs combinacions, totes les altres activitats psicològiques (imaginació, memòria, pensament, sentiment). David Hume i David Hartley són considerats els fundadors de l'associacionisme. El primer, situat en la perspectiva de la teoria del coneixement, dins la línia de l'empirisme anglès iniciat ja per John Locke, establí uns tipus de connexió de les sensacions (semblança, contigüitat, causa-efecte), transformades per Hartley, Herbert Spencer, John Stuart Mill, i d'altres en les lleis clàssiques de l'associacionisme psicològic (contigüitat, semblança, contrast, associació d'idees). Combatut especialment per la psicologia de la forma i actualment superat, l'associacionisme té el mèrit d'haver estat el primer intent d'establir una psicologia científica i estrictament objectiva, la qual cosa, però, n'ha determinat el caràcter mecanicista. L'associacionisme també influí profundament en les teories clàssiques de l'aprenentatge.

la cultura tradicional japonesa cada vegada se circumscriu a un racó més petit i que, relacions humanes al marge, la vida cultural a penes té influència en la vida dels japonesos. Heisig ha qualificat d'esquizofrènia l'ideal japonès basat a fer conèixer la seva pròpia manera de ser amb la tècnica occidental que, per exemple, apliquen en el món laboral: Hi ha una divisió enorme en la seva ànima, ha afirmat.

James Heisig, expert orientalista establert al Japó des de fa més de 25 anys, ha reflexionat dient que cada situació té la seva veritat, la seva harmonia, i això és el principal... Heisig, nascut als Estats Units i amb orígens austríacs, ha expressat el seu desig de sembrar una llavor de dubte sobre la universalitat dels principis ètics. Al llarg de la seva intervenció, ha reiterat que per als japonesos els principis universals són secundaris i ha subratllat que ells prefereixen ensenyar als seus fills un conjunt de virtuts que han d'exercitar-se. Es tracta d'unes virtuts exemptes de principis, on prima el desig de conèixer-les. Les regles que es practiquen en família després no s'apliquen en altres llocs i ambients: És difícil entendre la passivitat japonesa. Ells s'estimen més convertir-se en un mirall perquè l'altre pugui veure's a si mateix.

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

La intervenció de James Heisig s'emmarca en la celebració del Diàleg Orient – Occident que s'ha desenvolupat al Fòrum (James Heisig, 2008, pàg. 229-230).

2.4.7.6 Els ritmes de les democràcies

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

'Occident és massa impacient quan reclama canvis cap a la democratització dels països orientals, i hauria de tolerar el ritme lent i conservador inherent a la nostra pròpia cultura. És el punt de vista expressat per l'exprimer ministre de Malàisia, Mahathir Bin Mohammad, durant l'acte de presentació del Diàleg del Fòrum Orient – Occident. Mahathir ha apuntat que comprendre en què consisteix la democràcia porta el seu temps, i per això els canvis s'han de fer gradualment. No obstant això, s'ha declarat detractor de la democràcia nord-americana que anteposa la llibertat individual a la col·lectiva. No volem que els nostres valors morals siguin destruïts per salvaguardar la llibertat d'una sola persona, ha afegit' (Mahathir Bin Mohammad, 2008, pàg. 231).

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

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

A l'acte també ha intervingut l'expresident de Filipines, Fidel Ramos, qui ha reclamat que el Diàleg del Fòrum continuï fins a la formació d'una densa xarxa integrada per joves dels dos costats perquè al final s'arribi a un consens destinat a resoldre els grans conflictes que el món

té avui plantejats, com seria el cas de la pobresa o del terrorisme. Sobre això, Ramos també ha denunciat que Occident no aplica la paraula democràcia quan es parla de pobresa a Orient, un lloc que sovint s'identifica només com a objecte turístic.

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

'Occident ha de respectar el ritme d'evolució democràtica d'Orient (Mahathir Bin Mohammad, 2004, pàg. 231).

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

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

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

En relació als fonamentalismes, Boroogerdi ha dit que el vertader musulmà no està a favor del terrorisme. Al-Qaeda i altres grupuscles, finançats per les potències imperialistes, mai no representaran la comunitat islàmica internacional de mil milions de musulmans. Així, Boroogerdi ha dit que també podríem dir que la Màfia i les Brigades Roges són grups cristians.

Boroogerdi ha explicat que l'Islam i el Cristianisme neixen d'un tronc comú i que els dos persegueixen els valors de la igualtat i estan en contra de l'esclavitud i l'explotació. Les diferències es troben en la forma i no el fons, la pobresa, la desigualtat i el militarisme posen en perill la convivència i el diàleg, ha afegit Boroogerdi. El president ha advocat a favor del diàleg perquè la civilització d'Orient no està tan separada de la d'occident pel fet que abans de ser musulmans o cristians tots érem part de la comunitat internacional i d'un món global (Mahmood Boroogerdi, 2008, pàg. 232).

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

Per a Heisig la cultura que ha trobat l'ideal de l'equilibri entre la raó i l'esperit és la japonesa. El país asiàtic té la raó i espiritualitat suficients, en aquest sentit ha sabut avançar en tecnologia i coneixement sense deixar de banda les tradicions, ha explicat Heisig. Per a l'investigador l'aspecte místic i espiritual té un marge de llibertat sempre que no interfereixi en el progrés. Heisig ha apuntat que la dicotomia entre la raó i l'esperit radica en què no és una relació de paritat, quan la racionalitat s'institucionalitza tot allò irracional s'ha d'amagar (James Heisig, 2008, pàg. 233).

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

Weiming s'ha referit a la globalització i als efectes perversos d'homogeneïtzació i

universalització de valors. Weiming, però, també ha explicat que la globalització pot ser bona per crear un sentiment de comunitat i unió entre els homes. La mundialització pot convertir-se en homogeneïtzació però pot donar lloc a una vertadera comunitat que només s'aconseguirà amb el diàleg', ha conclòs Weiming (Tu Weiming, 2008, pàg 233).

Mahmood Boroojerdi (2004) diu:

'El vertader musulmà no està a favor del terrorisme' (Mahmood Boroojerdi, 2008, pàg. 232).

2.5 Orient – Occident: Un diàleg mitjançant el cinema

El món cada cop més està convulsionat. Sembla que les diferències són cada cop més marcades. Els conflictes sorgeixen massa sovint de manera irracional i amb fortes conseqüències per a la nostra societat. Els aspectes sociopolítics i econòmics incideixen cada cop més en els culturals i tenim la impressió que el mosaic del món s'esmicola cada cop més. Agrupant aquesta infinitat d'illes, el territori el podríem emmarcar en dues grans plaques tectòniques que aparentment van a la deriva i alhora massa sovint xoquen entre elles originant terratrèmols i erupcions volcàniques. Aquesta gran activitat, aparentment contradictòria entre les cultures, la podem dividir en dos grans blocs: Orient i Occident.

La present investigació pretén demostrar que, malgrat les aparences, aquestes diferències són menys importants i significatives del que en un principi tant governs, com mitjans de comunicació i fundamentalismes religiosos, ens volen fer creure. Si realitzem una anàlisi en profunditat de la cultura actual ens adonem que les mirades creuades que es produeixen entre Orient i Occident no són pas ni tan conflictives ni tan diferenciadores com sembla. Més aviat és al contrari, sempre parteixen d'una mútua admiració i d'un profund coneixement d'allò que es diferent, però en cap moment contradictori ni mancades de respecte. Es tracta de demostrar, que des de sempre els corrents culturals han fluït i han estat capaços de sobrevolar sense necessitat de motor per totes les àrees i regions més inversemblants del nostre planeta, intentant trobar un punt de cruïlla que ens permeti alimentar-nos d'aspectes diferenciadors per així potenciar la nostra pròpia identitat i poder obrir nous horitzons a la nostra creativitat.

Analitzar tots els gèneres culturals seria massa ambiciós i probablement hauríem de traçar moltes rutes. El perill de pèrdua seria fàcilment inevitable. Per tant, he optat per centrar-ho en el món del cinema perquè és l'últim art inventat per l'home –sense tenir en compte les noves tecnologies que evidentment es basen en l'audiovisual– i que en poc temps ha esdevingut en quelcom popular i a l'abast de totes les cultures i que planeja en tots els racons del món.

2.5.1 Primera aproximació cinematogràfica entre directors d'Orient i Occident

Actualment, les diferències entre Orient i Occident, cada cop són més grans; especialment a nivell polític. És evident que aquesta fractura és cada cop més ample i que afecta tant a aspectes socials, polítics, econòmics, com als culturals. Tot això ho hem d'agrair als renovats esforços de determinades personalitats que governen el món i que pretenen, un cop més, allunyar i disgregar la diversitat i l'eclecticisme social i cultural que de forma natural trobem en tota pràctica creativa.

En aquesta recerca es pretén demostrar que massa sovint les influències entre ambdues cultures són més importants del que en un primer cop d'ull ens podríem imaginar.

Des de fa temps, les mirades creuades entre cineastes orientals i occidentals és més versemblant i significativa, del que aparentment pot semblar. Les creacions artístiques beuen de diferents fonts i diferents procedències geogràfiques. És fàcil descobrir estils narratius semblants, llenguatges cinematogràfics que es comparteixen, experimentació visual coincident...

Aquesta investigació parteix d'aquest punt i vol demostrar que les influències són evidents i que no només trobem exemples analitzant les diferents cinematografies de l'última dècada, sinó que des dels mateixos inicis del cinematògraf podem trobar exemples que donen resposta a la nostra hipòtesi 'Orient – Occident: Mirades Creuades'.

Malgrat que partim de cultures oposades a priori, podem estar tranquils perquè, almenys en l'aspecte cultural, pot haver-hi una mirada distanciada, realista, curiosa, irònica o assimilada, però mai enfrontada.

A tall d'exemple, pensem en Ang Lee, que va disseccionar meravellosament la societat nord-americana a *The ice storm* (1997). El director taiwanès Ang Lee fa una adaptació superba de la novel·la de *Rick Moody* que dissecciona diverses famílies americanes de classe mitjana-alta de principis dels anys setanta, partint del sentiment de pèrdua i desorientació d'uns personatges immadurs i hipòcrites. Cal destacar l'excel·lent fotografia de Frederic Elmes, inspirada en l'art del fotorealisme (fotos pintades), molt habitual en la cultura oriental, aconseguida mitjançant materials transparents i reflectius que donen una sensació de buidor a les imatges i que van ajudar a crear l'efecte de gel i fredor que mostra tot el film. Podem afirmar que amb aquest film Ang Lee va realitzar una autèntica radiografia de la societat occidental.

També pensem en Jim Jarmusch, que adapta els rituals dels samurais japonesos a la magnífica *Ghost Dog, The Way of the Samurai* (1999). En aquest film es mostra com un assassí professional treballa d'acord amb l'estricta codi d'honor dels samurais japonesos. Està al servei d'un capo de la màfia i, quan se sent traït per la família, actua en conseqüència, però seguint els seus principis de comportament. El darrer film de Jarmusch és un thriller estilitzat i negre, ple d'amargor; amb un ritme narratiu precís i lent, que és inusual en el cinema americà. Podem afirmar que Jim Jarmusch va conèixer perfectament la filosofia dels samurais i ens ho explica mitjançant una història americana, però amb marcada presència de les influències del cinema oriental. A tall d'exemple la filla del mafiós està casualment llegint el llibre *Rashomon* (1915), conte oriental molt popular al Japó.

O al film *Windtalkers* (2001) on el cineasta John Woo s'acosta a l'estil contundent del cinema bèl·lic més clàssic (Fuller o Anthony Mann, per exemple). Durant la Segona Guerra mundial, els americans van utilitzar la llengua dels indis navahos com un codi militar indesxifrabable pels japonesos. El film està farcit de violència i explosions que mostren l'absurd de la guerra. Aquest és el seu mèrit, el qual no ens dona una visió triomfalista de les tropes americanes, sinó que més aviat denuncia la poca validesa de les guerres. Per tant, partint d'uns fets històrics, podem afirmar que es mostra una mirada neutra, que només pot haver estat així pel fet d'haver estat rodat per un director oriental. La pel·lícula està muntada amb un rigor excel·lent, que permet a l'espectador un domini permanent de l'espai, de l'emplaçament de les tropes i de l'enemic. Que ens demostra d'on procedeixen les influències de John Woo, com hem dit anteriorment.

No hem d'oblidar que ja en els inicis del cinema, aquesta mirada es produeix de forma natural i a la vegada com a necessitat d'apropament, com a símbol de curiositat. Així Segundo de Chomón, cineasta català, filma l'any 1907 i 1908 *Les papillonees japonais* i *Ki ni ki acrobates japonais*.

La jove cineasta neo zelandesa Niki Caro filma *Memory & Desire* (1997). Dos japonesos de classes socials oposades però desesperadament enamorats, decideixen fugir de Tòquio cap als paisatges imponents de Nova Zelanda. Així tracten d'evitar les interferències familiars en la seva relació. La jove cineasta Niki Caro mostra en el seu primer llargmetratge una història d'amor fou, que indaga en la intensitat del desig i la força dels records entre dos joves japonesos en el Tòquio actual. En certa manera, remet a films com ara *Breaking the Waves* (1996) o *The piano* (1993).

Wim Wenders l'any 1985 realitza un diari filmat anomenat *Tokyo-Ga* (1985). Aquest film és tant un documental sobre Tòquio com un homenatge al cinema de Yasujiro Ozu, ja que Wenders barreja fragments dels films del director amb imatges del Japó modern, a la recerca d'allò que hi pugui restar del mestre.

Chen Kaige, el director més representatiu de l'anomenada cinquena generació del cinema xinès i autor de films com *Farewell My Concubine* (1993), o *The Emperor and the Assassin* (1999), va debutar a Hollywood amb *Killing me softly* l'any 2001, amb aquest thriller sexual atreu, sobretot, pel seu contingut eròtic, el qual li hagués estat censurat al seu país. És un film que recorda a Alfred Hitchcock tant en l'argument com en els personatges.

Peter Greenaway l'any 1996 en el seu film *The pillow book* realitza una recerca metafòrica de la literatura i la pintura a flor de pell, del cos humà com a pàgina en blanc. Aquesta indagació

en la cultura oriental li permet a l'exquisit Greenaway 'desplegar tota la seva erudició sobre l'Orient, l'art, l'abstracció, la representació gràfica, els estats d'ànim, l'estètica del negre sobre blanc, de la tinta sobre la pell, i la relació mística entre l'essència sexual i la visual'.

Doris Dörrie l'any 1999 filma *Sabiduria garantizada* (2000). És la història de dos germans en crisi que decideixen aïllar-se una temporada en un monestir zen del Japó a la recerca de la pau interior. Aquest film té la particularitat que segueix les pautes de *cinema verité*, on una de les característiques més important és, a part de filmar camera en mà, fer-ho en els entorns naturals i no a l'estudi. Segons la pròpia directora: 'És fascinant el fet de poder entrar a la realitat mitjançant la ficció, com si fossis un turista. Filmar la *verité* és realment això. I al Japó és especialment fàcil, perquè la gent es passa el dia filmant-ho tot: Un director de cinema no crida gens ni mica l'atenció, i nosaltres ens vam aprofitar d'això per filmar.' En aquesta pel·lícula queda reflectit perfectament com l'home europeu va a la recerca de la filosofia oriental per trobar-se a si mateix.

A *The chinese box* (1997), Wayne Wang ens explica el moment històric del retorn de la colònia britànica de Hong Kong –paradigma del capitalisme més brutal– a la Xina comunista el juny de 1997. És el rerefons de la història protagonitzada per un periodista anglès malalt de leucèmia, una dissident xinesa que ha refet la seva vida, un home de negocis atrapat entre les dues cultures i una noia sense llar. Jean-Claude Carrière, el guionista, va definir el film com 'la carta d'amor de Wanyne Wang a la seva ciutat natal'.

Els exemples que podem anar trobant al llarg dels aproximadament 100 anys de producció cinematogràfica són molts. Nosaltres pretenem anar-ne posant damunt de la taula uns quants, per poder així demostrar que les Mirades Creuades entre Orient i Occident són reals i estan presents des de molt aviat. És evident, que intentar abarcar cent anys d'història és gairebé impossible, aquest és un treball d'aproximació. També cal matisar que el fet de comparar dos blocs cinematogràfics com són orient i occident, pot comportar un baix aprofundiment de les respectives filmografies. Per tant, l'objectiu és simplement sobrevolar per damunt de les diferents produccions orientals, per així poder veure quines són les característiques comunes.

Davant la immensitat de films tant d'Orient com d'Occident, s'ha optat per fer una petita introducció de les diferents cinematografies per després poder concretar en el moment actual i especialment en la darrera època. Per tant, els films que es comparen, majoritàriament són de finals del segle XX i principis del XXI.

Tots sabem que el 85 % del que arriba a les nostres pantalles és de producció americana, però d'aquest 15% restant actualment ens arriba una diversitat tal, que fa 20 anys era difícil d'imaginar. Quelcom està passant. L'Orient està de moda? Si més no, culturalment és important que ens adonem que les influències del nostre imaginari cultural es basen en la imatge i en el so. L'audiovisual és més important del que en un principi podríem intuir.

Actualment a ningú li sobta que pel·lícules provinents d'altres parts del món triomfin i tinguin un pes significatiu en el desenvolupament de les nostres creacions audiovisuals. Però aquestes mirades creuades no s'han iniciat des de fa poc temps, sinó que es vénen produint des del mateix inici del cinema. Des de fa molt temps aquestes influències han esdevingut un fet, però és potser en aquests moments en què es fa palès d'una forma concreta i arriba en part a un gran públic.

A partir del anys 90 els espectadors espanyols han començat a familiaritzar-se amb el cinema xinès o iraní. Aquest fet li ha permès establir un cordó umbilical que l'alimenta i l'oxigena de noves visions.

Fins llavors, el cinema asiàtic era purament una anècdota i quelcom exòtic. Per sort, aquest aspecte està canviant.

En aquest moment, podem afirmar que fins fa poc la història del cinema ha estat durant dècades una història del cinema europeu – americà. Amb poques excepcions, fins els anys 60 els films d'altres parts del món eren com petits tresors que només estaven a l'abast d'uns quants privilegiats. Cal remarcar que potser el que arribava a les nostres pantalles no era més que petites composicions audiovisuals d'un marcat aire folklòric. I com molt bé diu Franz Fanon (1961): 'El folklore és la missa de difunts d'una cultura'.

No és fins els anys 50 que es produeix l'autèntic, però incipient, descobriment de la nova cinematografia asiàtica. Va ser en els festivals europeus de cinema on es va produir aquest inici de valorització del cinema asiàtic. Va ser l'any 1951, amb la presentació del film de Akira Kurosawa, *Rashomon* (1950) a la Mostra de Venècia.

Va ser una italiana Giuliana Stramigioli la que es va interessar per recuperar una nova imatge del Japó i de les relacions polítiques socials, tan deteriorades en aquell moment, després del cru final de la Segona Guerra Mundial.

Quan *Rashomon* va guanyar la cobdiciada estatueta, el lleó d'Or de la Mostra, ni el mateix Kurosawa estava assabentat que el seu film s'havia presentat en un festival europeu. És a partir d'aquest moment que el film es distribueix per Europa i fins i tot per Nord-Amèrica. En aquests moments no només es va descobrir una obra mestra, sinó un autèntic continent cinematogràfic.

Aquest èxit continuaria amb *Ugestu Monogatari (Cuentos de la Luna pàlida)* l'any 1953, que tornaria a triomfar a Venècia amb el Lleó de plata, revelant aquesta vegada Kenji Mizoguchi, mentre que *Jigokumon (La porta de l'infern)* de Teinosuke Kinogasa, l'any 1953 obtindria el Gran Prix del Festival de Cannes i l'Óscar a la millor pel·lícula en llengua estrangera al 1954.

Aquesta esplèndida confirmació dels nous llenguatges fílmics provinents del Japó no és més que la punta d'un gran iceberg, que a poc a poc s'anirà descobrint. Però no hem d'oblidar que una cinematografia més poderosa i amb més producció estava encara per descobrir. Es tracta del cinema indi.

El descobriment del cinema de l'Índia no tindrà lloc a la mostra de cinema de Venècia, sinó al festival de Cannes. Una modesta producció independent provinent de l'Índia, *Pather Panchali (La cançó del camí)* de Satyajit Ray, l'any 1955. Per poder mostrar aquest film va haver-se de demanar permís al primer ministre de l'Índia, Nehru, per poder ser projectat, ja que mostrava les mancances socio-econòmiques d'aquest gran país. Un any després la pel·lícula *Aparajito (L'invicte)* de l'any 1956, guanyaria el Lleó d'Or de Venècia i així es produïa la veritable consagració de Satyajit Ray. Cal remarcar que malgrat aquest mestre era el representant d'una nova cinematografia oriental i es va constituir com el nou abanderat de la cinematografia índia, al seu país era gairebé un autèntic desconegut i podem també afirmar que fins i tot un veritable *outsider*.

Els anys 60 es van caracteritzar per l'obertura del cinema provinent d'Orient mitjà o del Magrib, també anomenats els nous cinemes àrabs.

Ens trobem a l'era de la descolonització i del processos revolucionaris i això també ens deixa entreveure l'inici de noves cinematografies, més compromeses socialment. A finals dels anys 80 i inicis dels anys 90 es produeix una nova eclosió al cinema xinès on també incloem a Hong Kong i Taiwan, per més tard prestar molta atenció al nou imaginari del cinema iranià.

Després d'aquest petit resum introductori no hem d'obviar que malgrat que aquests nous cinemes es van començar a conèixer a partir dels anys cinquanta, no podem oblidar que aquestes cinematografies posseeixen un alt grau de desenvolupament industrial en els seus països, molt especialment en el cas de l'Índia i del Japó. El fet que aquí siguin poc conegudes no significa que no hi hagi una llarga tradició i una important infraestructura per portar a bon termini les seves pròpies produccions.

Hem de saber que la difusió del cinematògraf per part dels germans Lumière, no es va produir només a nivell europeu, sinó a molts altres mercats com ara Bombay, el Caire o Xangai. Aquest fet ens ajuda a comprendre que des de l'inici del descobriment del cinematògraf, la màquina es posés en funcionament a totes les parts del món. Per tant, l'encís de la nova manera d'entreteniment i d'art es va produir arreu del món.

L'any 1916 la distribuïdora americana Universal obre les seves portes als nous mercats asiàtics. Així, ven els seus productes al Japó, l'Índia i a Singapur. És a partir d'aquest moment que el mercat de Hollywood comença a penetrar en aquesta regió.

És ja en els anys 20 que cap indústria cinematogràfica pot competir amb la fàbrica de somnis

que és Hollywood. En aquestes circumstàncies es fa francament difícil el desenvolupament d'una cinematografia asiàtica o d'altres part del món, inclòs l'europea. El que realment fa sobreviure aquestes indústries marginals és la necessitat que té cada població autòctona per veure i consumir aquell cinema que parla d'ella i que va adreçat a ella. L'emergència d'aquests cinemes populars, clarament amb unes arrels provinents del teatre i de la música popular, va necessitar de l'arribada del cinema sonor per poder gaudir d'un desenvolupament més eficaç i permeable. I el que és més important, per construir fórmules i gèneres propis de la seva cultura i de la seva identitat, i per tant, més allunyats de l'habitual mimetisme de les produccions de Hollywood.

El cas que més crida l'atenció són els films mitològics rodats a l'Índia a partir de 1916. Van tenir en compte, des d'un primer moment, un gran recolzament per part del públic indi, ja que aquest, en molts casos analfabet, coneix al peu de la lletra les narracions explicades a través de les imatges. Quan l'Índia es va adaptar al cinema sonor, aquest va experimentar una interessant transformació, es va decantar pel melodrama i pels musicals. El que en un principi va resultar un adoctrinament espiritual i religiós, després es va mutar cap al pur entreteniment i en certa manera també educatiu.

Hem de mencionar que, malgrat tot, el cinema mut mai va ser del tot mut; és a dir, la projecció dels films anaven acompanyats d'uns narradors que anaven explicant i emfasitzant els diferents trets narratius i descriptius dels films. Així alguns d'ells es van transformar en autèntics herois tan coneguts com els propis actors.

Al Japó aquesta figura de l'explicador (*benshi*) es va fer enormement popular i la gent fins i tot arribava a escollir el film a partir de qui era el que explicava la trama. La influència del narrador en la intenció del film va arribar a ser tan gran que a Corea, durant l'ocupació japonesa, el film *Arirang* (1926) es va convertir en una autèntica peça de propaganda independentista.

L'aparició del cinema sonor, marca l'inici d'una profunda dificultat de comprensió per part del gran públic, que es va suplir per la proliferació de films musicals.

Els musicals indis o egipcis es van fer ràpidament coneguts pel gran públic. Un film podia incloure fins i tot setanta cançons. Per exemple, *Indra Sahha (La corte de Indra)* realitzat per J.J. Madanel l'any 1932.

L'aparició del cinema sonor va portar una important barrera de difusió que va ser la lingüística o idiomàtica. Fins ara qualsevol film podia triomfar i ser comprès en qualsevol part del món. Ara es feia palès que l'intercanvi es feia cada cop més difícil i amb unes limitacions frontereres fins i tot dins d'un mateix país. Això queda perfectament reflectit en el cas del cinema indi, on el calidoscopi lingüístic és pràcticament inabastable. Així la producció en indi es va concentrar en la ciutat de Bombay, mentre que Madràs va ser el centre de producció de films en llengua tamil, i Calcuta en llengua bengalí.

Alguna cosa semblant va passar a la Xina. Una part de la producció es va fer en mandarí. A Hong Kong sorgeix una significativa producció de films en cantonès. Aquesta línia idiomàtica en els films continua vigent en l'actualitat.

És a partir d'aquest moment que la sòlida indústria cinematogràfica Índia, Japonesa, Xinesa, d'Egipte... començaria a ésser oblidada. Com ja hem dit anteriorment no seria fins els anys 50 o 60 que aquesta cinematografia tornaria a irrompre en els mercats europeus i americans, que evidenciaven una quantiosa producció local i l'existència d'uns magnífics mestres de la cinematografia oriental. Noms com Akira Kurosawa, Kenji Mizoguchi, Yasujiro Ozu, Satyajit Ray, Ritwik Ghatak, Sala Abu Seyf, calia prestar-los molta atenció, ja que marcaven la diferència del models narratius americans.

Les diferències entre el llenguatge cinematogràfic occidental i l'oriental no són tan òbvies com en un primer moment podrien semblar. Els primer estudis d'investigació referents a aquest tema s'inicien l'any 1979 per part de Noël Burch en la seva publicació de *To the Distant Observer*. Ens diu que el cinema japonès difereix de manera important en el model narratiu clàssic imposat per Hollywood. Per primera vegada, un teòric emprèn l'estudi, en aquest cas de les diferències, entre ambdues cinematografies, l'oriental i l'occidental. La finalitat nostra és justament la contrària, però també cal conèixer aquestes diferències, encara que siguin de

passada, per comprendre millor les semblances.

Continuant en aquesta línia d'anàlisi podem mencionar que l'enquadrament en films com *Tierra Amarilla (Huang tu di)* de Chen Kaige, 1984 o *Sorgo rojo (Hong Gao)* Zhang Yimou, 1979, on la figura humana queda empetidida dins dels grans plans generals, preferentment de la part superior del quadre, com si estiguessin penjades del paisatge; contrasta perfectament amb l'emfàtic primer pla de la cinematografia occidental.

Dos exemples significatius:

- Al film *Pather Panchali* de Satyajit Ray, 1955, hi ha una seqüència, quan el pare pren consciència de la pèrdua del seu fill, la camera s'allunya del rostre del pare a mida que la intensitat dramàtica augmenta.
- Al film de *El trono sangre (Kumonosu jo o Throne of Blood)* de d'Akira Kurosava, 1957; quan la protagonista es torna boja, la camera pren la decisió de apartar-se d'ella.

El cinema popular de l'Índia, tant en els seus inicis com actualment, és un clar exemple de contraposició amb l'estil narratiu clàssic de Hollywood, on poques vegades es barregen gèneres. El cinema americà busca desesperadament una identificació amb l'espectador en contraposició al cinema hindú que el que busca és un collage de gèneres amb predomini del musical, angulacions artificioses, moviments de camera tan espectaculars com innecessaris i una utilització peculiar del color i del so. Tot això recolzat per un muntatge aliè a les convencions establertes en el cinema occidental.

Queda palès que la pluralitat d'estratègies narratives i de maneres de representar els móns orientals i occidentals és tan variable i diversa, que es fa difícil un estudi. En primer lloc, cal fer una primera classificació de procedències i de cultures per després també poder destriar allò que és significatiu del que és purament anecdòtic. És conegut el fet que la producció cinematogràfica oriental és immensa i que es fa imprescindible una primera tria, que ens ajudi a veure clar en aquest bosc tan immens, desconegut i dens. Aquest és un dels objectius d'aquest primer article d'aproximació.

Però malgrat aquestes diferències, el que ens ocupa és trobar les similituds, que com a poc a poc anirà demostrant, són més importants del que en un principi ens podem imaginar.

Com be diu Antonio Weinrichter (2003), quines narracions autòctones estem disposats a acceptar?, què s'espera d'un autor de cinema oriental?, què li està permès i què se li rebutja? Es pot confeccionar un cinema ideològic i polític o només ens interessa pel seu caire costumista i exòtic, proper al reportatge de viatge i d'estètica de postal?

Qui realment organitza i fa la tria del cinema que ens ha d'interessar als occidentals són els crítics i especialment, els festivals de cinema europeus. A partir dels anys 70 a Europa, li interessa fortament el cinema militant i de denúncia social. Com exemple podem mencionar la dura pel·lícula *Salam Bombay* de Mira Nair l'any 1988, paradigma d'un enfocament realista i humanista que va passar totalment desapercibuda en el seu país, l'Índia, on la població només consumeix exhuberants musicals. Aquest film va tenir una acollida esplèndida en el mercat occidental i això va permetre a la seva directora continuar una carrera professional cinematogràfica exitosa, fora de les seves fronteres. Només després de molt de temps fora del seu país i del seu entorn social, tornà a recuperar les seves arrels i la seva identitat en el seu últim film *La boda del monzón (Monsoon Wedding)* de l'any 2000, guanyadora del Lleó d'Or a la millor pel·lícula en el festival de Venècia del 2001.

Altres exemples poden ser els refinats melodrames de Zhang Yimou o els exquisits treballs d'orfebreria cinematogràfica d'Abbas Kiarostami. Aquests treballs molt acceptats pel públic europeu i americà contrasten amb les propostes més radicals d'Edward Yang que fa una radiografia de la societat urbana taiwanesa o les primeres pel·lícules de l'iraní Mohsen Makhamalabaf, més extremes i de difícil digestió pel món occidental.

El descobriment i posterior coneixement del cinema oriental està, doncs, molt lluny de ser una normalitat. Però, malgrat aquest fet, constantment aquest cinema ens proporciona sorpreses. També observem com la indústria de Hollywood, cada cop més, importa tant professionals com narratives i històries provinents d'aquestes latituds. Per tant, podem afirmar que les

mirades creuades cada cop són més intenses i més fructíferes. O serà, potser, que la mirada d'occident està terriblement desgastada i ha de trobar inevitablement altres matisos i punts de vista diferents.

L'exemple potser més significatiu d'aquest fet és la influència del gènere de terror, el qual ja no troba noves fórmules a occident i ha anat en busca, tant de directors com de narratives, al món asiàtic.

Així *El sexto sentido* (*The Sixth Sense*, 1999) ha estat filmada per un director indi, obtenint un èxit no esperat. La seva mirada proporciona al film un estil força diferenciat del que últimament s'està cuinant a Hollywood, proporcionant intensitat, elegància i misteri fins l'últim moment, consignes que feia temps que s'havien oblidat.

Un altre exemple d'importació és el film japonès *The ring* de Hideo Nakata del 1999, a partir del qual es va filmar una segona versió, feta en els estudis de Hollywood.

Però més enllà dels plantejaments crítics i historiogràfics d'inqüestionable interès, encara que limitats als especialistes, les relacions cinematogràfiques entre Orient i Occident tenen un valor encara incipient. O potser, com ja apuntava anteriorment, són aquests aires de renovació que provenen de l'altra part del planeta, el que occident necessita per renovar-se i no morir en la repetició, fins l'autèntic avorriment, del seu cinema.

Per tant, ens veiem en l'obligació de revisar i reavaluar les cinematografies perifèriques per comprendre millor cap a on va el nou cinema i, si més no, per conèixer-nos millor. Aquest inici d'enteniment intercultural és una porta que s'obre per poder així eliminar fronteres. Encara que els nostres dirigents estiguin encallats a fer-nos veure que les diferències entre Orient i Occident són immenses i insalvables. Com sempre, és a partir de l'art i de la creació que la diversitat és possible i podem trobar magnífics exemples. Llavors, per què no extrapolar-lo als altres àmbits de la societat? Per què no fer intents de confluir diferents punts de vista tant en aspectes polítics, com econòmics?

Només cal que els nostres dirigents s'ho proposin. Caldria, si més no, que aquesta diversitat cinematogràfica arribés de forma més natural a les nostres sales d'exhibició i no únicament la infinitat de films de Hollywood que consumim sense cap mena d'interès.

Últimament s'està comprovant que el gran públic està disposat a veure aquests films si se'ls mostra. Dos èxits clars dels últims temps són *Tigre i Dragón* (*Wo hu cang long*, 2000), d'Ang Lee i *Hero* (Ying Xiong, 2002) de Zhang Yimou. També triomfen pel·lícules americanes directament influenciades pel cinema asiàtic, com l'última del Quentin Tarantino, *Kill Bill* (2003), on segons les seves pròpies paraules rendeix un homenatge al cinema de Bruce Lee. Alguns crítics de cinema asseguren que hi ha més d'una escena del film directament plagiada. Altres films a mencionar són *La habitación del pánico* (*Panic Room*, 2002) de David Fincher marcadament influenciada pel thriller de Takashi Ishii *Freeze me* (2000). Tom Cruise acaba de comprar els drets d'autor del film de terror *The eye*. Com molt bé diu el crític de cinema Quim Cases: 'el cine asiático es un auténtico vivero para el nuevo cine americano' (Quim Cases, 1998).

Al Festival de Cinema Asiàtic de Barcelona vam poder veure dues pel·lícules que reforcen una vegada més la nostra hipòtesis. *Untold scandal* (*Chosun Nam Sang Yeol Jisa*, Corea del Sur, 2003). Una sorprenent i sofisticada producció sudcoreana que trasllada la clàssica novel·la *Les amistats perilloses* al segle XVIII coreà, al llarg de la dinastia Chosun, una magnífica posada en escena amb gran riquesa de detalls, des del vestuari fins als decorats, converteixen aquest film en un autèntic plaer per als sentits. Evidentment no té res a envejar a la també magnífica pel·lícula americana *Las amistades peligrosas* (*Dangerous Liaisons*, 1988) de Milos Forman.

Ja en el BAFF del 2003 es va presentar a la secció oficial *Infernal Affairs*. Un film policíac renovador del gènere, que ja ha despertat l'interès de la indústria de Hollywood, un remake que difícilment podrà igualar l'impacte causat per l'original. Aprofitant l'èxit comercial de la pel·lícula, els seus directors Andrew Lau i Alan Mak, tornen a rodar una segona part *Infernal affairs II* i una tercera anomenada, com no, *Infernal Affairs III*. La versió americana *Infiltrados* (2006) que ja ha passat per les nostres pantalles, dirigida pel gran realitzador americà Martin Scorsese.

La invenció del cinematògraf no només van revolucionar Europa i els Estats Units, sinó que ràpidament la seva difusió va arribar a totes les geografies possibles i a qualsevol racó del món. Fora d'occident l'invent del cinematògraf es va convertir ràpidament en una revolució industrial i també d'entreteniment.

En l'àmbit asiàtic el cas de Filipines és digne de ser anomenat. Amb l'arribada del cinema sonor els espectacles musicals anomenats *sarsuela*, es transcriuen ràpidament en suport de cel·luloide. Així, tant el Teatre de la Sarsuela de Manila, com la gran Opera House es van transformar ràpidament en excel·lents sales de cinema.

Aquest fenomen es va anar repetint en diferents escenaris orientals com per exemple a Jakarta. La influència de les narratives occidentals va ser tan important que el nou estil de fer cinema, que provenia d'antigues representacions més folklòriques i místiques, es va deixar ràpidament influenciar pels codis narratius occidentals, més propensos a tractar temes més actuals i amb unes interpretacions més naturalistes.

En un principi, va ser occident qui va començar a envair els diferents països orientals amb les seves produccions. Com a exemple, cal mencionar, el cas de Siam (Tailàndia). En els anys 20 els consellers britànics aconseguiren imposar una còmoda circulació de films occidentals en nom de la llibertat de comerç.

En aquest marc d'intensa dependència respecte a Occident, el cinema Oriental se centra en crear una infraestructura industrial que li permeti fabricar les seves pròpies històries, però sense cap aspiració creativa, artística ni cultural. Es tractava de fomentar estructures narratives purament d'entreteniment.

És important deixar constància que la pràctica majoria d'aquestes obres, per altra part molt abundant, s'han perdut de manera irremeiable i només es conserven comptats films. Com exemple, només es conserven unes quantes dotzenes de films japonesos, tretze pel·lícules mudes de l'Índia, i han desaparegut completament cinematografies com la de Filipines, la d'Indonèsia i la de Corea. De la Xina només es conserven quatre films dels anys 20.

Per tant, escometre l'estudi de les cinematografies asiàtiques a l'època muda, seria una tasca interessant però realment molt poc significativa d'aquella època, pel que fa referència a l'estudi de narratives, de llenguatge cinematogràfic o de gèneres. En canvi, sí que es pot emprendre l'aventura d'un estudi del que varen ser la producció, distribució i exhibició de les seves produccions.

Les primeres projeccions del cinematògraf a indrets tan desconeguts com Xangai, Istanbul, Bangkok, Kuala Lumpur, Seül, Manila, Colombo es va produir de la mà de tècnics europeus. Només Japó va conèixer el cinema mitjançant l'industrial japonès Shotaro Inahata. A Iran va ser el fotògraf real Mirza Ebrahim Khan Akkhas Bashi qui organitza les primeres projeccions privades a palau.

El primer cineclub asiàtic el va crear el rei Vajiravudh, primer monarca educat a Europa, en el seu palau de l'antiga Siam. L'emperador xinès Pu Yi es va fer projectar al seu Palau de la Felicitat de Pequín, films de Chaplin i de Harold Lloyd.

Les primeres projeccions es van realitzar dintre dels palaus, dels teatres, d'hotels, de cases de l'alta burgesia, però ràpidament es van començar a obrir sales d'exhibició. Com cal esperar, aquestes sales depenien dels capitals que provenien d'occident. Només Japó va escapar d'aquesta colonització. L'any 1925 al Japó hi havia 813 sales.

Així, als anys 20 el sector de l'exhibició es va convertir en un bé tan cobdiciat com disputat per empresaris majoritàriament provinents del mercat occidental.

També es van imposar els films de procedència americana com per exemple *El ladron de Bagdad* (*The Thief of Bagdad*), de Raul Walsh de l'any 1924 que va assolir un gran èxit en el món oriental.

Un altre fenomen que va dificultar el desenvolupament d'una indústria autòctona va ser la compra de paquets de pel·lícules americanes, ja que resultava més econòmic que produir les pròpies, encara que aquestes tenien més èxit de públic.

Com a excepció tenim el cas xinès el qual tenia un ampli mercat on vendre les seves produccions, i els japonesos que sempre van ser els més independents en tots els seus aspectes, tant a nivell de producció com a nivell artístic.

Però les influències occidentals es deixen entreveure molt aviat. A tall d'exemple podem mencionar el film *El rey de los cómicos visita China* de l'any 1922, dirigit per Zhan Schichuan, el qual pretén imitar els films de Chaplin, en especial pel que fa referència a la interpretació dels actors. En contraposició ja des de ben aviat a l'Índia va crear el seu propi *star system*.

També en el cinema filipí la influència del cinema de Hollywood va deixar marca ràpidament. A partir dels anys 20 les pel·lícules es van començar a rodar en anglès i ho van deixar de fer en tagalo o espanyol.

Les primeres passes de la producció a Àsia van venir també en molts casos de la mà de creadors estrangers. Així, l'espanyol Ramos va rodar ja a l'any 1898 algunes imatges de la vida quotidiana de Manila. A Xina, el napolità Enrico Lauro farà bàsicament el mateix l'any 1907 i el nord-americà Benjamin Brodsky iniciarà l'any 1909 la producció de petits curtmetratges de ficció a Hong Kong.

Japó va destacar des dels seus inicis com un gran productor de films de ficció. Però va ser a partir dels anys 20 que van començar a filmar gran artistes que posteriorment serien mundialment coneguts i que la seva particular forma de filmar i explicar històries seria més important del que ens imaginem en el cinema occidental. Cal citar noms tan importants com: Teinosuke Kinugasa, Kenji Mizoguchi, Daisuke Ito Heinosuke Gosho, Yasujiro Ozu...

Alguna cosa semblant va passar a la Xina. Al voltant dels anys 30 el volum de films rodats a la Xina és impressionant. Aproximadament uns 700 títols al llarg de la dècada. Alguns d'aquests varen ser retocats, és a dir, es van tornar a muntar, originant versions substancialment bastant més curtes per poder-les exportar a Europa.

L'Índia britànica des dels inicis del segle XX es va convertir ràpidament en una gran productora de cinema mut. El pare del cinema indi, Dhundiraj Govind Phalke, va importar tot el material necessari d'Anglaterra per poder emprendre la gran primera pel·lícula índia *Raja Harischandra (El rey Harischandra)*, l'any 1913.

L'any 1924 es roda la primera coproducció entre Índia i Itàlia. És el film *Savitri* de J. F. Madan. Però va ser Himansu Rai –un advocat indi format a Europa– qui crearia la més ambiciosa campanya de difusió del cinema indi amb una important companyia alemanya. Així van rodar l'any 1925 *Buda, el profeta d'Àsia* una coproducció indo-germànica rodada a l'Índia pel director alemany Franz Osten. Aquest film va assolir un gran èxit tant a l'Índia com a Europa.

Respecte la Indoxina francesa, la producció arrenca l'any 1923 amb el film *Kim van Kieu* produït per la societat Indoxina i realitzat pel francès E. A. Famenchon.

Les Índies holandeses actualment conegudes com Indonèsia també començarien la seva producció l'any 1926 amb *Loetoeng Kasaroeng (El mono encantado)*. Es tracta de la filmació d'una llegenda javanesa a càrrec d'un holandès –L. Heuveldorp– i un alemany –G. Krüger–.

És evident que les mirades creuades entre Orient i Occident es van iniciar des dels mateixos orígens del cinema. Per tant, no es tracta únicament d'un fenomen propi dels nostres temps.

2.5.2 Mirades cap a l'Índia

Qui no coneix la important indústria cinematogràfica de l'Índia? Tothom sap que la Índia té actualment l'índex de producció de cinema més alt no només d'Orient sinó també d'Occident.

La seva indústria se centra en diferents punts de la geografia del subcontinent hindú. Començant per Bombay (64 % de la producció) que és el centre més important i continuant

per Calcuta, (32%) i Madràs (10 %) configuren un panorama cinematogràfic inigualable a la resta del món.

Però la rivalitat entre Bombay i Calcuta no és només l'exponent d'un antagonisme cultural o econòmic, sinó que reflexa el gran problema de la Índia, la diversitat lingüística del subcontinent. Aquest fet es va fer palès amb l'arribada del cinema sonor. Fins els anys 30 qualsevol film realitzat a la Índia era perfectament exportable a qualsevol indret del mateix país, fins i tot traspassava fronteres a altres països com ara Birmània i Ceilan.

L'arribada del sonor va provocar un gran terrabastall, es van haver de prendre grans decisions. Així, cada centre de producció cinematogràfica, va haver-se d'especialitzar en una llengua en concret: indi, tamil, bengalí, telugu, marathi... També es rodarien films en birmano i persa.

Al voltant de l'any 24 trobem la primera col·laboració entre el cinema oriental i occidental. Es produeix amb el film *Buda, el profeta d'Àsia* dirigit pel cineasta alemany Franz Osten i produïda pel realitzador hindú Himansu Rai.

Més tard es va rodar Karma una nova fantasia oriental rodada en anglès. Però va esdevenir un fracàs. Així el productor Rai va decidir deixar de realitzar aquestes primeres coproduccions, però no va voler renunciar a col·laborar estretament amb tècnics provinents d'Europa. Tanmateix va continuar rodant films amb una forta temàtica social, rodats amb indi i amb actors indis però amb tècnics de fotografia, so i realitzadors provinents d'Europa. Però l'esclat de la segona guerra mundial va trencar amb aquestes bones relacions. Van detenir a Franz Osten com a presoner de guerra i al van deportar al seu país.

Els films més representatius d'aquest moment varen ser *Achhutkanya (La intocable, 1937)*, *Janan Bhoomi (Tierra Nativa, 1936)*, *Izzat (La reputación, 1937)*, *Jeevan Prabhat (El comienzo de la vida, 1938)* i finalment *Kangan (El brazalete, 1939)*.

També es varen realitzar altres films com *Amrit Manthan (La agitación del océano, 1934)*; *Dharmatma (Alma santa, 1935)*; *Sant Tukaram (El santo Tukaram, 1936)*. Tots tres films mostren una clara influència del cinema expressionista alemany. *L'últim film* va ser la primera pel·lícula índia premiada en un festival internacional (Venècia, 1937) i amb el temps va esdevenir un dels primers títols de culte pels representants de l'anomenat nou cinema dels anys 70.

Un altre director Nintin Bose va filmar l'any 38 *Deshar Mati (Madre Tierra)* una ardent defensa de la col·lectivització i les noves tecnologies agràries, obertament inspirada en el cinema soviètic contemporani.

L'any 1946 Chetan Anand filmaria *Neecha Nagar (Los bajos fondos)* una versió molt lliure del text de Gorki. Però la gran aposta pel realisme arribaria aquest mateix any amb *Dharti Ke La (Los hijos de la tierra)* òpera prima de K. A. Abbas, important periodista i dramaturg. El film denuncia els efectes de la fam a Bengala en els anys 43, on va combinar hàbilment una versemblança documental amb un inesgotable component melodramàtic. Tot això, vehiculat en base a un discurs d'inspiració marxista.

La influència del cinema soviètic, per un costat, i del neorealisme italià per un altre, va permetre que es consolidés aquesta orientació de realisme dins de la indústria índia, bastant abans de l'aparició de Satyajit Ray amb el seu primer film *Pather Panchali (La canción del camino, 1955)*.

I Chinnamul (Los desarraigados, 1951 de Nemaï Ghost), *Nagarik (El ciudadano, 1953 de Ritwik Ghatak)* i *Do Bigha Zamin (Dos hectáreas de tierra, 1953 de Bimal Roy)* són tots ells films de marcat component social i de denúncia que pertanyen a aquesta influència del cinema soviètic i italià. Tots ells varen tenir molt poc èxit nacional i només *Do Bigha Zamin* aconseguiria repercussió internacional. Va obtenir premis als festivals de Cannes i el de Karlovy Vary.

De totes maneres, aquesta orientació realista del cinema indi continuaria sent marginal fins i tot després de l'aparició de Satyajit Ray. Podem assegurar que neix el nou cinema independent de la Índia, el qual marca unes clares diferències amb el cinema de Bollywood.

El film *Jaipur* de Ramesh Saigal un documental realitzat a mena de noticiari l'any 1950 va obtenir un premi important en la Mostra de Venècia de 1951.

Un altre èxit internacional va ser *Awara (El vagabundo)* de Raj Kapoor, 1951, després de la seva presentació en la Unió Soviètica.

La voluntat de millorar la seva imatge a Occident portaria al govern a organitzar l'any 1952 el primer Festival Internacional de Cinema de la Índia. L'objectiu era que en aquest festival es mostressin films realitzats a occident, els qual servissin d'estimulació creativa pels cineastes indis. Així segons va declarar Nehru en el missatge d'inauguració del festival: 'El cine debería introducir valores artísticos y estéticos en nuestra vida, así como fomentar la apreciación de la belleza en todos sus aspectos (...). Si nuestra industria cinematográfica se guía por ese ideal, contribuirá a la creación del buen gusto y ayudará también, a su manera, a la construcción de la Nueva India. El Festival y la Exposición nos traerán ideas nuevas de otros países: confío en que sabremos aprovecharlas' (Jawaharlal Nehru, 1952).

Si la unió soviètica va portar la representació més nodrida i de més alt nivell, seria Frank Capra la personalitat que més gran interès va despertar entre tots els visitants del festival. Però, el més important és que el festival permetria als cinèfils indis poder familiaritzar-se per primer cop amb l'important moviment neorealista italià. Es varen veure films com *Roma, città aperta*, de Roberto Rossellini (1945), *Ladri di biciclette*, de Vittorio de Sica (1948) i *Miracolo a Milano*, també de Vittorio de Sica (1950). Tots aquests films van significar una descoberta molt important i varen deixar una forta petjada en alguns dels joves aspirants de cineastes com Mrinal Sen que varen protagonitzar una renovació estètica en la cinematografia índia. Però, lamentablement, aquest festival no es va tornar a repetir fins a deu anys després. L'any 1961 es realitzaria la següent edició.

The river, de Jean Renoir –director francès– (1951) i *India Matri Bhumi* de Roberto Rossellini –director italià– (1958) no són només coproduccions. Les facilitats que van obtenir els seu realitzadors per filmar a l'Índia es pot encabir en el projecte d'obertura internacional de la indústria cinematogràfica.

Serà, però, la política de coproducció amb la Unió Soviètica la que millor defineix els esforços indis per establir relacions internacionals. Així es van filmar *Khozneniye Za Tri Morya (El viajero)*, de K. A. Abbas i Vasili Pronin, 1957) amb molt bona sintonia política entre ambdós països.

Al marge de tals iniciatives, el cinema indi que es va consolidar i que es va fer mundialment conegut, va ser l'anomenat All-India film. Es tractava de pel·lícules amb una clara influència americana; productes comercials, adreçats a les masses. Es tractava de històries convencionals escrites pel lluïment de les gran estrelles, esquitxades de nombrosos números musicals. Bollywood apostaria per la hibridació de formes musicals amb fortes influències occidentals com per exemple el film *Shri 420 (El señor 420)* de Raj Kapoor, 1955) que introduïa temes musicals amb fortes influències flamenques o ritmes de vals. En els anys 70 els compositors musicals indis s'obririen als ritmes procedents dels Estats Units com el pop, el rock and roll, el jazz...

Però no oblidem el cinema independent de l'Índia. Es continuaven produint petits films d'alt contingut social encara que la seva repercussió era molt limitada i només interessava a un petit grup de cinèfils. Cal destacar *Bharat Mata (Madre India)* de Mehboob Khan, de 1957). Afortunada combinació de realisme soviètic, espectacularitat hollywoodiense i sentit melodramàtic made in Índia. Juga hàbilment amb diferents gèneres cinematogràfics com ara el cinema d'aventures, el drama social i el sentimentalisme més melodramàtic.

Raj Kapoor hereu del cinema made in Capra i de Sica, va donar als seus films un to social i melodramàtic alhora. Cal destacar *Awara* de 1951, on combina perfectament les inquietuds socials i l'entreteniment de masses que tan famós el van fer.

Però la gran revelació va ser el cineasta Guru Dutt, prematurament desaparegut al suïcidar-se abans dels 40 anys. Va debutar amb *Baazi (La apuesta)*, 1951) un thriller molt influenciat pel cinema americà. Les seves dues obres mestres *Pyaasa (Ansiedad)*, 1957) i *Kaagaz Ke Phool (Flores de papel)*, 1959). La primera és la història d'un poeta incomprès que es troba immers

en la pobresa i que únicament troba recolzament per part d'una prostituta de bon cor. Un film profundament pessimista amb un formidable sentit visual. El segon és el decliu –tant artístic com econòmic– d'un famós director de cinema. Film profètic de la seva futura situació personal.

Satyajit Ray, per a molts el millor realitzador d'Orient i uns dels més grans cineastes de la història, va néixer en una acomodada família burgesa bengalí relacionada amb el món de l'art. Després de diferents estudis artístics l'any 1950 realitza una estada de sis mesos a Londres que el posen al dia en matèria cinematogràfica i el fan declinar definitivament respecte la seva vocació artística, cap a l'art cinematogràfic. El seu primer film *Pather Panchali*, adaptació cinematogràfica d'una coneguda novel·la, es va estrenar l'abril de 1955 en una sessió de gala del MOMA de New York, que des dels inicis s'havia interessat per la seva originalitat.

El seu segon film *Aparajito* (El invicto, 1956) va obtenir el Lleó d'Or a la Mostra de Venècia del 1957. Aquest film el consagraria definitivament a nivell internacional. Per finalitzar amb *Apur Sansa* del 1959, finalitzant la trilogia d'*Apu Ray* i es revela com un cineasta inquiet i innovador.

Ray nascut i criat en un populós medi urbà, compromès amb l'ideari nehuista del progrés científic i tecnològic i la visió d'una Índia moderna i oberta a Occident. Tot això ho va plasmar en els seus films. En la pel·lícula *Jalsaghar* (El salón de música, 1958) autèntica obra mestra, ens relata els conflictes entre el que és vell i el que és nou, entre la tradició i el progrés.

A Devi (La diosa, 1960) ens torna a mostrar el talent lliberal i progressista, més enllà de la seva fascinació per la cultura tradicional Índia. El film és un al·legat contra la superstició i el fanatisme religiós. Un altre tema recurrent en el seu cinema va ser l'emancipació de la dona. Dos exemples *Charulatta* de 1964 i el *Mundo de Bimala* 1984.

L'any 1969 realitza *Aranyer Din Ratri* (Días y noches en el bosque) un espectacular ajustament de comptes amb la seva mirada posada en la *Nouvelle Vague*, és un clar exemple de les mirades creuades entre Orient i Occident.

En la seva extensa filmografia cal destacar *Pratidwandi* (El adversario, 1970) i *Jana Aranya* (El intermediario, 1975) que mostren una amargura i ofereixen una visió autènticament ombrívola de la situació contemporània de l'Índia i més concretament de Calcuta.

L'any 1992 li concedeixen un Oscar honorífic per la seva brillant carrera com a realitzador cinematogràfic.

Un altre director a destacar es Mrinal Sen el qual va dirigir obres fortament influenciades per la *Nouvelle Vague* com *Akash Kusum* (En la nubes, 1965). És la història d'un arribista que vol superar les barreres de classe, mitjançant un matrimoni de conveniència. Té molt de la influència de Truffaut. A *I Bhuvan Shome* (El señor Some, 1969) exhibeix una gran influència de Godard. És la radiografia d'un rígid funcionari de ferrocarrils que acabarà sucumbint a la corrupció. Film construït a base de *flashbacks* i amb un muntatge fragmentat, on inserta material documental a la narració fictícia.

Posteriorment afronta una trilogia de gran contingut social on afronta la misèria, l'explotació i l'atur existent a la societat de Bombay.

Són Kolkata 71 (Calcuta 71, 1972), *Padatik* (El guerrillero, 1973), i *Chorues*, de 1974. Aquests tres films estan considerats com els més compromesos políticament dels realitzats fins aquells moments a la Índia.

Sen és certament un dels grans del cinema Indi que va estar fortament influenciat per Godard i Bresson, Rocha i Solans, Menzel i Jancsó, cineastes occidentals considerats *undergrounds* i amb una forta component experimental.

Un cop més se'ns demostra que les mirades creuades estan permanentment en acció. A continuació ja ens endinsem en el panorama contemporani del cinema Indi.

D'aquest moment cal destacar *Bandit Queen* (La reina de los bandidos) de Shekhar Kapur, 1994. És la història real de la proscriu més temuda de tota la Índia. Era una dona i es deia

Phoolan Devi, la Diosa de la Flores, la Reina de los bandidos. El 12 de febrer de 1983, després de realitzar diferents assassinats, entre ells la matança de *Behmai*, en la què van perdre la vida més de vint-i-dos homes de casta superior, es va entregar a la policia. Al mateix temps més de deu mil persones es congregaven per oferir-li un homenatge a qui consideraven el seu àngel venjador, la protectora de les castes inferiors i dels pobres.

Aquest film va ser presentat en el Festival de Cannes de 1994 i en la Setmana Internacional de Cinema de Valladolid del mateix any.

Segons paraules del seu director:

'Fer una pel·lícula sobre una dona que és encara una llegenda és un treball molt difícil. Si a aquest fet li afegim que encara està viva i és objecte de controvèrsia hi ha encara molta més responsabilitat' (Kapur, 1994)⁷⁴.

'Era una nena petita que sorgia com una flor i va ser aixafada malgrat que el film és d'una cruessa extrema, el seu to no és èpic. L'heroïna es presenta com un ésser humà' (Kapur, 1994)⁷⁵.

Amb tots aquests ingredients, en un país dominat pels melodrames i el cinema musical, aquesta filla proscrita de la venjança va ser per més de 750 milions de hindús la reencarnació de la Diosa Durga. L'èxit del film va ser evident, malgrat que no s'adaptava als patrons dominants del moment. El film obeeix més al que coneixem a occident com a cinema Dogma. Segons el seu director: 'No volia treballar amb actors coneguts. Ni tampoc volia escenes boniques. Vaig agafar la meua pròpia camera i vaig treballar sense una estructura prèvia. El film està ple de violència i sexe dur. *La reina de los bandidos* és un film massa perillós, ja que treu a la llum molts aspectes de la societat índia i especialment, perquè desafia a la jerarquia de castes'.

Aquest film denuncia un arcaic sistema de castes i l'opressió brutal i sistemàtica de les dones a les quals se'ls hi nega tot dret. Un país on totes les dones assumeixen amb resignació el seu destí. Phoolan Devi era una nena, encara no havia fet els dotze anys quan el seu pare la va oferir com a esposa a un home molt més gran. Però Phoolan es revela contra això i abandona al seu marit. Aquest fet mai se li va perdonar. A partir d'aquest moment començarà un calvari sense final, per qui ha comès el pecat de no deixar-se sotmetre pels homes.

Segons Shekhar Kapur 'La venjança no és la solució als problemes però si reflexa la necessitat de la protagonista de prendre represàlies contra els seus botxins' .

La visibilitat internacional del cinema indi és avui dia molt menor, ja que els seus realitzadors no estan presents en les llistes de distribució del mercat Occidental. Des d'aquest punt de vista un dels fenòmens més característics de la dècada dels noranta ha estat l'aparició de diferents pel·lícules índies rodades per cineastes expatriats. El cas més conegut és sense dubte el de Mira Nair, autora de la celebrada *Salaam Bombay*, 1988. Probablement l'únic èxit internacional del cinema indi dels últims anys, que ni tan sols la seva pròpia realitzadora ha tornat a assolir amb posteriors films com *Mississippi Masala*, 1991 o *Kama Sutra: una història d'amor*, 1996.

Inevitablement aquest últim film va xocar frontalment amb la censura Índia, tal i com va passar anteriorment amb *La reina de los bandidos*, per la seva presentació de cossos despallats i escenes d'amor d'alt contingut eròtic.

Tant *Salaam Bombay* com *La reina de los bandidos*, són obres de cineastes que viuen respectivament als Estats Units i a Gran Bretanya. Per tant, són films produïts per aquests dos països però rodats a la Índia, en indi i amb actors indis. En canvi, *Kama Sutra* va estar rodada en anglès amb un repartiment d'actors indis que viuen a Occident. També cal destacar *Fire* de Deepa Mehta, 1996; realitzadora d'origen indi establerta al Canadà, optaria per la mateixa resolució lingüística, encara que es va rodar a Nova Delhi amb actors indis. Però el creixent

⁷⁴ La Vanguardia. Edición del viernes, 30 enero 1994, página 10.

⁷⁵ La Vanguardia. Edición del viernes, 30 enero 1994, página 10.

procés d'hibridació entre les cinematografies orientals i occidentals és un fet que ja no escapa a ningú.

Hem de continuar assenyalant exemples que confirmen aquesta hipòtesi. Així tenim *Wara Mandel (La danza del viento de Rajan Khosa, 1977)*, obra d'un cineasta d'origen indi, però nascut a Gran Bretanya i que és en realitat una coproducció entre diferents països europeus. *Bhji i on the Beach* de Gurinder Chadha, 1993; és formalment una producció britànica. Les coproduccions alimenten el naixement d'un cinema indi a l'exterior amb unes senyes d'identitat molt semblants al que passa amb el cinema del Magrib, realitzat a França.

Podem afirmar que les antigues colònies mantenen un lligam cultural molt important i que un cop més confirmem aquestes mirades creuades.

Malgrat aquesta incipient obertura de les filmografies provinents de la Índia cap a occident, no podem obviar que són fils purament minoritaris, que tan sols són exhibits en festivals internacionals i en sales anomenades antigament d'art i assaig. Però bé, es comencen a mostrar de manera periòdica i amb cert èxit de públic com és el cas de *La Boda del Monzon*, 1993, l'últim film de Mira Nair, que va obtenir el Lleó d'Or a la millor pel·lícula en el festival de Venècia del 2001.

Un cop celebrat els cents anys de cinema, la imatge del cinema Indi no pot ser una altra que la d'una gran indústria, una gegantina fàbrica de somnis concebuda estrictament per ser consumida en termes domèstics, i allunyada de qualsevol projecció internacional, malgrat dels esforços d'un petit grup de francitadors.

2.5.3 Mirades cap a Iran

Iran té aproximadament una filmografia de 1500 llargmetratges, però, és a partir dels anys 60, que aquest cinema és conegut internacionalment i obté diferents premis.

Iran és probablement l'únic país del món que ha conegut dos tipus de cinema molt diferents entre si en funció de les circumstàncies polítiques.

El cinematògraf va arribar molt d'hora a Pèrsia. Va ser el Sha Mozafereddin que ho va introduir en el seu país després d'haver-se quedat fascinat per la visita que va realitzar a l'Exposició Universal de París de 1900. Però des d'un primer moment l'oposició religiosa va ser un fet remarcable. Només es van realitzar tres films abans de l'època del cinema sonor.

El poeta i escriptor Abdol Hossein Sepanta va ser el primer productor i realitzador, però sense oblidar que els quatre films que va rodar ho va fer als estudis de Bombay, ja que a Teheran no hi havia infraestructura.

Al llarg de 1937 i 1947 la producció va quedar completament interrompuda, però cada any s'importaven 250 títols, majoritàriament francesos i alemanys. Serà a partir del 1943 que el cinema americà entraria al país, coincidint amb la intensificació de la presència americana a Iran, al llarg de la Segona Guerra Mundial.

L'any 1947 s'estrena el film *Tufan-e zendegi (El frenesí de la vida)*, dirigida per Mohamed Ali Daryabeigi, que no va obtenir l'èxit que s'esperava.

L'any 1949 s'inaugura el primer cine club a Teheran anomenat *Kanoon-e Melli Film*, que organitzaria mostres de cinema britànic i francès. Per tant, des d'un primer moment les influències d'occident varen estar presents en els ulls i l'ànima dels cinèfils iranís.

L'any 1955 el film d'aventures *Amir Arsalan namdar* obtindria rècord de taquilla. Després vindrien *Shah neshini dar jahannan (Una fiesta en el infierno, 1957)* de Samuel Khachikian.

L'any 1958 s'estrena *Jonub-e shahr (Al sur de la ciudad)* del jove Farrokh Gaffary format a França, on es narra la vida dels suburbis pobres del sud de Teheran. Ràpidament va estar censurada, mutilat el seu negatiu i, si el seu director volia continuar treballant, ho havia de fer

seguint les pautes del cine comercial i d'entreteniment.

Així el cinema s'imposa com a espectacle de masses i es diu el següent:

'El cine es la mejor forma de entretenimiento y la más noble de las invenciones... Lamentablemente, en Irán no ha tenido los resultados deseados ya que ha caído en manos de un grupo de embaucadores que no buscan sino llenarse los bolsillos. El cine cumple dos útiles propósitos, el refinamiento de la moral y en segundo término, la recreación. Por lo que se refiere a su valor ético, las películas exhibidas en Teherán apuntan precisamente en la dirección contraria. La censura únicamente impide la exhibición de aquellas películas consideradas inaceptables desde el punto de vista político, pero en lo que se refiere a la moral nadie parece preocuparse. Las películas exhibidas en Irán son predominantemente francesas; centradas en las relaciones eróticas, resultan sexualmente turbadoras y excitan incluso a los octogenarios. ¿Qué va a ser de los jóvenes solteros y de las inocentes muchachas que acuden al cine para refinar su moral?... Con objeto de eliminar todos estos obstáculos, un remedio se impone, a saber, que todas las películas sean censuradas no sólo con criterios políticos, sino también morales' (Farrokh Gaffary, 1958, pàg. 265).

L'enderrocament del Primer Ministre Mohamed Mossadegh i el retorn del Shah Reza Pahlevi l'any 1963 portaria la imposició d'un nou codi de censura. La campanya d'occidentalització promoguda pel Shah només va portar un augment de la producció de films cada cop més eròtics fins a arribar a crea un propi subgènere. El Shah també va utilitzar el cinema i la TV com a instrument propagandístic de la seva política.

L'any 1972 el Shah posa en marxa el Festival Internacional de Cine de Teheran. Cal destacar que aquest festival vas ser vist per molts cinèfils com una petita escola i laboratori, on es podien visionar films provinents d'altres parts del món. Així, d'amagatotis, es van realitzar curtmetratges i films en super-8 que mostraven les inquietuds polítiques i socials d'alguns intel·lectuals de l'època. Van assolir una repercussió internacional important, el que es va anomenar *Cinema-ye Azad (Cinema lliure)*.

També es van produir remakes de produccions occidentals tan diferents com *Rocco y sus hermanos* de Luccino Visconti, 1960 i *West Side Story* de Robert Wise i Jerome Robbins, 1961.

L'únic cineasta de la dècada dels 60 amb ambicions creatives va ser Ebrahim Golestan. L'any 65 va estar guanyador al Festival de Locarno amb el film *Khesht va ayeneh (El ladrillo y el espejo)*.

A partir d'aquest moment podem començar a parlar del nou cinema iraní o *cinema motefävet*. El film *Gav (La vaca, 1969)* de Dariush Mehrijui va ser l'abanderat d'aquest moviment que es perpetuarà fins els nostres dies. La pel·lícula és prohibida pel govern ja que mostra una realitat social que no interessa. Però el film surt clandestinament del país i és presentat a la Mostra de Venècia de 1971, on obté el gran premi de la crítica.

Idèntica sort té el film *Aramesh dar hozur-e digaran (Serenidad en presencia de los demás, 1971)* de Nasser Taghavai. El film denuncia la corrupció existent a la societat iraní.

Molts cineastes d'aquesta època es van agrupar i van formar la seva pròpia productora. Entre ells està Abbas Kiarostami, que realitza el seu primer film l'any 1974 anomenat *Mosafer (El viajero)*. Molts films d'aquesta petita productora varen estar prohibits, però podem assegurar que va ser l'autèntic úter del cinema iranià, actualment tant reconegut arreu del món.

Per les adverses condicions polítiques del moment i sotmès a un estricte control per part de la censura, el nou cinema iraní esdevé necessàriament hermètic, quasi críptic i si li afegim el fet que va estar fortament influenciat pel cinema de Bresson i de Godard, aquest acaba sent un cinema evidentment minoritari i desconnectat totalment del que vol veure el públic. Aquest fet fa, que tant a nivell de producció com d'exhibició, esdevingui totalment marginal, encara que amb una important marca de creativitat i originalitat.

En els anys 70 Iran importarà massivament spaghetti – werners dels EE.UU i films d'arts marciais de Hong Kong.

Després de la Revolució Islàmica de 1970, l'ayatollah Jomeini intenta posar ordre a aquesta invasió de films estrangers i intentar aixecar una indústria cinematogràfica que quasi estava a punt de ser ensorrada.

En els anys 80 es van exhibir a les sales de cinema films europeus prohibits pel Shah, com *La battaglia di Algeri* (*La batalla de Argel*, 1966) de Gillo Pontencorvo o *Z* de Costa Gravas, 1972. La gran part de films exhibits d'aquesta època varen ser soviètics i produccions italianes, encara que es van continuar projectant pel·lícules americanes, però moltes menys. Però també, com a l'època de Shah, els films de denúncia social realitzats a Iran també varen estar prohibits.

La reactivació de la indústria i les noves directrius oficials van transformar per força el panorama del cinema iraní. Així, el nou cinema se centraria en films de propaganda contra el Shah, i en films que exalten la revolució islàmica. A partir de la guerra contra Iraq també es rodarien gran quantitat de films bèl·lics, imitant les produccions de Hollywood, però amanides amb les obligades consignes patriòtiques i declaracions propagandístiques. També es va promoure un nou estil, anomenat cinema místic el qual intenta mostra les preocupacions filosòfiques dels intel·lectuals del moment tenint com a referència a Tarkovski, un dels cineastes estrangers més respectat pel règim dels ayatollahs.

La indústria cinematogràfica iraní té una rellevància immensa a partir dels anys 90. Quelcom està passant en aquest país. Els narradors audiovisuals són tota una legió. La seva narrativa és novedosa i amb una forta personalitat. Es poden trobar certes similituds amb certs aspectes de la nouvelle vague francesa o el free cinema britànic i per què no, amb els independents americans.

Per anar fent boca parlarem del referent més potent i amb més força dins del marc occidental. Quin cinèfil no ha vist algun film del reconegut i consagrat Abbas Kiarostami.

Els referents culturals de Kiarostami són amplis i variats. El seu perfil el defineix com una persona cosmopolita i culta. A casa seva té una àmplia biblioteca amb llibres de diverses llengües i amb molts referents de la cultura occidental. Els seus interessos teòrics es dirigeixen a l'art en general, i no només al cinema (Alain Bergala, 2006)⁷⁶.

És un gran coneixedor dels clàssics i dels contemporanis de la seva cultura i també d'alguns autors i/o tendències de l'Occident.

Segons *The American Film Institute*, en l'anomenada 'trilogia del terremoto' s'observa un gust per l'estudi de la ficció dins de la ficció. És a partir d'aquí que trobem paral·lelismes entre films que relaten el cinema dintre del cinema. Podem fàcilment comparar pel·lícules A través de los olivos amb, per exemple *La Noche americana* de Truffaut o *Vivir Rodando* de Tom di Cilicio.

També cal dir que Kiarostami sent una certa antipatia pel to de violència i sexe que té actualment el cinema occidental. Però cal mencionar com admira a algun cineasta independent contemporani com ara Jim Jarmuch.

El sentit de l'humor no falta mai en els seus treballs. El seu estil narratiu és simple i versa sempre sobre temes socials i humans, lligats moltes vegades amb la societat rural.

Segons el crític de *Cahiers du Cinéma*, Alain Berlanga, Kiarostami està estretament influenciat pel neorealisme italià dels anys 40, encara que el seu estil també recorda al d'Eric Rohmer i els experts comparen les seves el·lipses amb les de Fritz Lang (Alain Bergala, 2006).

Segons el crític Roberto Codini, Kiarostami viu el cinema de la mateixa forma que el cineasta italià Nanni Moretti, en el sentit que per a ells el cinema és la vida i la vida és el cinema

⁷⁶ Ha estat redactor en cap i director de col·lecció a *Cahiers du Cinéma*. És autor de nombrosos articles i obres sobre el cinema dedicats a Godard, Rossellini, Bergman, Kiarostami, etc. També és autor de *Magnum cinéma*. Assessor de cinema del Ministeri d'Educació del 2000 al 2002, també ha realitzat diverses pel·lícules per al cinema i la televisió. Comissari de l'exposició *Correspondències: Erice-Kiarostami* (a Barcelona el 2006 i a Beaubourg el 2007), actualment imparteix classes de cinema a la Universitat de París III i a La Fémis.

(Roberto Codini, 1997)⁷⁷.

Jonathan Rosenbaum, crític de cinema americà de la revista *Chicago Reader* i col·laborador de *Cahiers du Cinéma*, afirma que el cinema de Kiarostami guarda semblances amb el de Jean-Luc Godard i el de Michelangelo Antonioni, en quant a la originalitat narrativa; amb el de Jaques Tati, per un interès semblant o pels moments quotidians; amb els de Jaques Rivette per saber dissoldre barreres entre el bé i el mal, entre el temps real i el temps fílmic; i amb Andrei Tarkovsky, per la seva habilitat per presentar una manera de narrar que està íntimament relacionada amb la narrativa tradicional. I per acabar, segons Alberto Elena de la Universitat Autònoma de Madrid les influències també arriben per part del cinema críptic de Bresson i Godard (Alberto Elena, 1999).

Però si les influències del cinema d'occident són importants també podem dir que a orient Kiarostami troba afinitats. Així té certs deutes amb el cinema hindú de Satyajit Ray, i la seva relació d'amistat amb Akira Kurosawa ens demostra que és un gran coneixedor del cinema japonès. Segons les seves paraules: 'Hi ha molts directors que m'agraden, però sense dubte el que més admiro es a Yasujiro Ozu'.

Altres directors com Mohsen Makhmalbaf tret de la presó l'any 1979 per oposició al Shah, seria sense dubte uns dels més brillants i innovadors, juntament amb Kiarostami.

Obres com *Khne-ye doost kojast?* (*Dónde está la casa de mi amigo*, 1987), *Nama-ye nazdike* (*Primer plano*, 1990), *Zendegi va digar hich* (*La vida y nada más*, 1991) de Kiarostami, *I Arusi-ekhuban* (*El matrimonio de los benditos*, 1989) i *Nasereddin Shah* (*Érase una vez el cine*, 1992) de Mohsen Makhmalbaf, són claus.

Juntament amb Saied Ebrahimifar. Ebrahim Hatakimia o Ebrahim Forouzesh van contribuir a impulsar un nou cinema iranià molt creatiu i personal.

De l'última fornada es *Badkonak-e Sefied* (*El globo blanco*, 1993) de Jafar Panahi, un jove alumne de Kiarostami. També ha filmat *El Círculo* (2001), que ha obtingut la Palma d'Or al Festival de Cannes.

La concessió de la Palma d'Or del Festival de Cannes de 1997 al film *El sabor de las cerezas* (*Ta'm e guilass*, 1997) de Abbas Kiarostami va servir com a definitiva consagració internacional d'un nou cinema que es fa a Iran.

Per tant la renovació del cinema iranià ha estat una operació llarga i amb moltes dificultats i fins i tots amb un incert desenllaç; però que mereix tenir-se en compte per tots aquells que estan interessats per noves formulacions cinematogràfiques, molt allunyades de les imposicions i globalitzadores produccions americanes.

2.5.4 Mirades cap a la Xina

A Xina la producció s'inicia de manera paral·lela entre Xangai i Hong Kong, l'any 1913. La productora *Hua Mei* roda aquest mateix any *Zhwangzi Shi Qi* dirigida per Li Minwei, també productor, la que serà la primera producció xinesa juntament amb *Nafu Nanqui* rodada per Zhang Shishuan a Xangai. Aquesta última ens descriu la història d'un matrimoni desgraciat.

Li Minwei no torna a rodar. En canvi, Zhang es converteix en l'home clau del cinema xinès mut. Al llarg de la dècada dels anys vint es graven aproximadament 700 films. L'èxit es produeix a les grans ciutats, ja que a les zones rurals no arriba la projecció d'aquestes pel·lícules. Fins i tot es van arribar a exportar films a Europa, encara que en versió més reduïda.

Però la immensa producció no va acompanyada per una autèntica maduresa artística.

⁷⁷ Crític de cinema italià. *I destini incrociati di Kiarostami e Moretti*. Article aparegut al *Quaderni Radicali* n. 56/57 de Setembre/Desembre 1997.

Simplement es roden comèdies i films d'aventures.

L'arribada del cinema sonor va tenir efectes dramàtics. Fins l'any 1937 es van continuar fent pel·lícules mudes. Finalment, tenint en compte la quantitat de llengües i dialectes que es parlaven, es va decidir que la majoria dels films serien rodats en les dues llengües predominants: el cantonès i el mandarí. Aquest fet va motivar que molt públic quedés fora d'aquesta influència lingüística.

El desenvolupament de la indústria cinematogràfica va venir també acompanyada d'un codi molt estricte de censura. S'havia d'obtenir un permís d'obertura de sala, es va decretar la separació de butaques per homes i dones, i es van prohibir la presentació de films considerats immorals per les autoritats municipals.

La creixent consciència de l'extraordinari poder propagandístic del cinema va animar als governs, tant colonials com autòctons, a servir-se d'ell.

A la Xina, des del Ministeri de l'Interior es va establir un comitè de censura l'any 1930, tant pels guions com per les pel·lícules ja rodades. Quedava expressament prohibit atemptar contra els principis polítics del govern d'aquell moment i del prestigi de la nació, a més a més d'intentar velar pel manteniment de la moralitat i l'ordre públic, així com evitar que es poguessin fomentar pràctiques supersticioses o apologia del feudalisme.

Dins de les diferents èpoques de la cinematografia xinesa cal destacar aquest any, ja que el fet social i polític que va commoure a la societat xinesa, va provocar que es produís una autèntica revolta en els continguts del nou cinema xinès.

Una altra data important és el 4 de Juny de 1989, els tancs van irrompre a la plaça de Tiananment i van acabar amb el moviment democràtic i amb l'anomenada *primavera de Pequín*. Enfront aquesta nova política de repressió, la indústria del cinema es va unir a aquestes protestes. Actors i directors es varen mobilitzar.

La resposta a aquest fet de gran transcendència política va ser la producció de pel·lícules que, d'una o d'altra manera, denunciaven aquest trasbalsament polític.

John Woo va filmar l'any 1990 *A bullet in the head (Una bala en la cabeza)*. Amb aquest títol, Woo aprofundeix en l'horror. Descriu amb una violència i foscors insospitades la pèrdua de la innocència de tres joves de Hong Kong. El film, uns dels més personals de Woo, no va tenir un gran èxit comercial, perquè reflexava amb gran cruïda la por dels habitants de Honk Kong, davant de la repressió del regim comunista. Després de poc temps, Woo abandona Xina i s'instal·la a Hollywood.

Shu Kei, un cineasta, crític i publicista, dirigeix l'any 1989 un documental molt personal sobre les reaccions xineses entorn la massacre de Tiananamen. *A Sunless Days (Días sin sol)*, es mostren entrevistes als seus pares i amics sobre les repercussions d'aquesta repressió.

Chen Kaige roda l'any 1984 *Huang Tudi (Tierra amarilla)*. Aquest film marca el naixement de la 'Quinta generació' de cineastes xinesos formada per: Chen Kaige, Zhan Yimou, Tian Zhuang-zhuang, Hu Mei, Li Shaohong, Peng Xiaolian, Ning Ying. Degut a la força del seu vocabulari cinematogràfic, el seu realisme, el seu recel respecte els ideals polítics (el soldat no salva a la noia i els camperols continuen vivint en la pobresa a la terra groga). El film porta al cinema xinès a la pantalla internacional. Aquest fet obria un diàleg entre els cineastes i artistes de les tres Xines: Hong Kong, la Xina popular i Taiwan.

2.5.4.1 Mirades cap a Hong Kong

Els anys 90 arrenquen amb la ruptura tant artística com financera entre John Wood i Tsui Hark, ja que el primer marxa a Amèrica. Tsui Hark que va estudiar als Estats Units començà a treballar a la televisió. A diferència dels seus col·legues, Tsui abandona la inspiració realista de la seva primera època realitzant el film *Zu: Warriors from the Magic Mountain* de l'any 1983. Es tracta d'una història fantàstica que barreja les arts marcials amb els efectes especials importants de Hollywood.

Però el cineasta més important d'aquesta dècada es Wong Kar-Wai. Tanmateix el seu segon

film *Days of Being Wild (Días salvajes)* de 1991, que marca l'inici del seu estil distintiu –i la seva col·laboració amb el director de fotografia Chris Doyle i el director artístic William Chang– va ser un autèntic fracàs comercial.

En el seu primer film *As tears Go By (Cuando pasen las lágrimas)* de 1988, Wong va anar rescrivint el guió al llarg del rodatge i fins i tot del muntatge, mitjançant la mateixa tècnica que Bresson utilitzava en els seus rodatges, anava eliminant, destruint i depurant els automatismes d'interpretació dels seus actors, trencant les regles del gènere, i desviant les escenes de l'acció.

Els personatges de Wonk Kar-Wai no deixen mai de navegar tan física com espiritualment, en un marcat sentiment de pèrdua d'identitat i recobert d'una estranya bellesa.

Paradoxalment l'obra de Wong es completa amb la de Tsui. Els dos treballen la retòrica del cossos, però d'una forma totalment oposada. En el cas de Tsui els cossos són lleugers, amb una sexualitat gairebé inexistent o lúdica. En el cas de Wong els cossos pesen, suen, cauen, evocuen la malenconia, volen abraçar altres cossos, es busquen però s'eviten perquè hi ha una altra cosa més greu que la seva absència: la seva presència.

A més a més tant Wong com Tsui són cineastes de l'exili. No és casualitat que tots dos treballassin amb una mateixa actriu, Brigit Lin, però donant-li connotacions molt diferenciades. En el film *Los blues de la ópera de Pekin* (1991) de Tsui, Lin és un travesti que poc a poc es va transformant en dona, ja que a la òpera de Pekin les dones no tenen dret a ser interpretades per dones. En canvi, per a Wong en *Chungking Express* (1994), Lin és una enigmàtica xinesa amb perruca rossa.

Cal però remarcar que, malgrat Wong és un cineasta conegut i reconegut en el cinema occidental, es manté dintre de patrons d'independència en el seu propi país, gràcies principalment, al seu imaginari visual, molt emparentat amb la ciutat de Hong Kong.

En contraposició, un film que va obtenir un gran èxit comercial va ser *He's a Woman, She's a Man (Él es un hombre, ella una mujer)* de 1994. És una adaptació lliure de la pel·lícula de Blake Edwards *Víctor o Victoria* del 1982.

2.5.4.2 Mirades cap a la Xina Popular

Serà Zhang Yimou el director més important. Dirigeix el seu primer film l'any 1987 *Sorgo Rojo (Hong gao liang o Red Sorghum)*, que va guanyar l'Oscar de Berlín, i va ser el primer gran èxit internacional. Després van venir *Ju Dou (Semilla de crisantemo)* l'any 1990 *La Linterna Roja (Da hong Deng long Gao gao Gua, Raise the Red Lantern)* l'any 1991. Els tres films mostren una forta càrrega eròtica.

Qui Ju, una mujer Xina (The Story of Qiu Ju, Qiu Ju da guan si), l'any 1992 ens mostra un nou estil documental, dotant a la seva camera molta mobilitat, rodada en escenaris naturals, amb gent que troba pels pobles i pels carrers. És un film clarament contemporani que mostra la vida senzilla i el seu desconcert enfront la creixent complexitat de la vida a les ciutats. Va ser un èxit tant a l'estranger (Lleó d'Or a Venècia) com a la Xina.

Va continuar amb *Vivir (Huozhe)*, l'any 1994, que també es va prohibir. *La joya de Shangai (Yao a yao yao dao waipo qiao)*, l'any 1995, és un autèntic fracàs. *A Mantén la calma (Keep cool, You hua hao shuo)*, de l'any 1997 s'endinsa en un nou llenguatge cinematogràfic – moviments de camera, escenaris urbans...– Molt proper a les influències dels cinemes europeus que segueixen l'estil dogma. Aquest film optava a premi al festival de Cannes, però va ser retirat per les autoritats xineses com a càstig, perquè en aquesta edició del festival es va projectar la polèmica cinta *Palacio de Oriente, Palacio de Occidente* de Zhan Yuan, de l'any 1996, censurada en el seu país. Aquesta història psico-sexual es roda a porta tancada i explica la relació sadomasoquista que s'origina en el transcurs d'una nit, entre un jove escriptor homosexual i el policia que el deté. El film no deixa de ser una metàfora de les relacions entre els ciutadans i l'estat. Aquesta pel·lícula es podria relacionar amb l'imaginari tant sexual com de denúncia política del cineasta italià Pier Paolo Pasolini. Continua la seva trajectòria amb *Ni uno menos* l'any 1999.

Chen Caige que també va cursar estudis als Estats Units va rodar l'any 1992 *Adiós a mi concubina (Bàwáng Bié Jī)*, un intens melodrama històric que li va reportar un gran èxit a Occident obtenint la Palma d'Or al festival de Cannes, juntament amb *The piano* de Jane Campion. Posteriorment vindria *El emperador y el asesino (The Emperor and the Assassin)* de l'any 1999, amb grans influències del cinema occidental en especial a la filmació de les escenes de les formacions geomètriques de l'exèrcit, que recorden a *El gran desfile (The big parade)* de King Vidor l'any 1925.

El llistat de film xinesos és inabastable, només destacar *El rio Sushou* del 2000 de Lou Ye, un còcktel postmodern i nostàlgic que combina diverses influències, des de *la Sirenita* de Andersen, passant pels *Amants del Pont Neuf* de Leos Carax i amb un aire de *Entre els morts* de Hitchcock.

2.5.4.3 Mirades cap a Taiwan

El triomf de *La Ciudad de tristeza* de Hou Hsiao-Hsien l'any 1989 va marcar l'inici de la cinematografia de Taiwan. El govern va utilitzar el cinema per trencar l'aïllament internacional que patia, arran de la seva expulsió de les Nacions Unides l'any 1971 i el trencament de les relacions diplomàtiques amb els Estats Units l'any 1979.

Aquest film mostrava múltiples històries que explicaven l'agitació social de l'illa en el període dels anys 1945-1949. La ciutat de la tristor utilitzava una varietat lingüística increïbles, com el mandarí, el cantonès, el taiwanès i el japonès. El seu director Hou Hsiao-Hsien va ser el pioner de la utilització del so directe, conformant una polifonia complexa, on per fi es podien expressar veus que fins ara estaven censurades. El film és una obra mestra de composició i de sobrietat, on l'emoció s'expressa mitjançant plans buits, jocs d'ombres i llums, i ajustaments subtilment el·líptics. Aquesta descripció ens transporta al film de José Luis Guerin *Tren d'ombres*, on els ingredients visuals són els mateixos.

L'any 1991 Edward Yang dirigeix *El caso del joven asesino de la calle Guling (Guling jie shaonian sha ren shijian)*, i *A Brighter Summer Day*, també subtítulada *Una radiante mañana estival*, on es reflexa el malestar de la població jove de Taipei i la fascinació que senten per tot allò que prové dels Estats Units.

Wang Tung amb el seu nou film, l'any 1996, *Que Buda bendiga América*, explora amb to molt picaresc les relacions entre una comunitat rural i una base militar americana dels anys 60.

L'any 2000 triomfa el film *Yi, Yi* de Edward Yang, sent premiada a Cannes per la seva posada en escena. En aquest film es mostren les trames familiars d'una manera màgica, irreal i amb una bellesa visual extraordinària. També es mostren les correspondències secretes que es donen entre Taipei i Tokio, preludi del naixement d'una nova cultura urbana asiàtica. Cal destacar del film, la magnífica estratègia de muntatge de diferents històries que es desenvolupen en paral·lel, o la suggerida profunditat de camp, que fa que un grup de personatges s'interrelacionin. El concepte de família com a llar acollidora i a la vegada alineant; la vulnerabilitat de l'home taiwanès enfront dels qui l'estimen. Es podria comparar en el que respecta a estructura narrativa amb els films de Robert Altman i més especialment amb *Short Cuts* (1963).

Hou filma l'any 1996 *Adiós al sur, adiós, (Nan guo zai jan, nan guo)*; les relacions entre un gàngster i la seva família. Les relacions que el porten d'emigrar del camp a la ciutat, per després marxar a Amèrica. Dirigeix un film on les relacions entre els personatges i la càmera, ens recorden als films de Francis Ford Copla, *El padrino, (The Godfather)*.

Un altre cineasta que es queda a Nova York després dels seus estudis es Ang Lee, que es va donar a conèixer l'any 1991 amb el film *Manos que aprietan (Tui Shou)*, produïda per una companyia independent novayorkesa. Després vindran *El banquete de boda (Hsi yen)* 1992, obra híbrida i multicultural. *Comer, beber, amar (Yin shi nan nu)* 1993 i *Tigre i dragon (Wòhǔ cánglóng)*, 2000. Film que no decepciona als adeptes al gènere i sedueix als cinèfils. Es tracta d'un magnífic exemple d'aquestes mirades creuades entre Orient i Occident, com ja he mencionat abans en la introducció.

2.5.5 Mirades cap a Japó

També el cinema japonès marca una pauta i una influència enorme en el cinema fet a Occident. Així el cinema japonès l'any 1945 després de la Segona Guerra Mundial, va començar a reeixir de les seves pròpies cendres. Va ser Kurosawa l'encarregat d'obrir les portes entre orient i occident.

Però estava clar que en aquells moments no hi havia cap indicatiu de que es pogués fer un petit forat a l'estranger, doncs Japó encara estava considerada una curiositat exòtica. Però l'any 1950 Kurosawa va acabar de rodar *El escàndalo* (*Shubun*). A partir d'aquest primer èxit pot rodar *Rashomon* basada en una novel·la de l'escriptor Ryunosuke Akutagawa titulada *En un bosque*.

El tema central de la pel·lícula és la pluralitat de la veritat. Per aquest motiu, el film va estar etiquetat ràpidament de pirandelià, en referència a l'obra *Así es si así os parece*. L'èxit del film es troba des de l'estructura del guió passant per la qualitat interpretativa dels actors, la fotografia visionària de Kazuo Miyagawa, i l'adaptació del bolero de Ravel per part del compositor Fumio Hayaaka. El conjunt resulta una obra atípica, la qual es va avançar als seus temps. Així es constata que la seva acceptació en un principi va ser molt escassa. Fins i tot va arribar a escandalitzar pel seu aspecte experimental.

Masaichi Nagata, productor de cinema, va arribar a declarar que era un film incompreensible. Però va ser una representant d'Itàlia *Film de Tokyo*, Giuliana Stamigioli, –com ja he mencionat anteriorment– després de veure la pel·lícula, la va recomanar molt insistentment. Va dir que s'havia de projectar a la mostra de Venècia, on va rebre el Lleó d'Or l'any 1951. A continuació va venir l'Oscar a la millor pel·lícula estrangera.

Per tant, la consolidació de Kurosawa no es reafirma en el seu país, sinó que és a Occident on es descobreix un nou talent. A partir d'aquest moment molts cineastes i artistes occidentals miraran molt atentament tot allò que orient realitza. Serà a partir d'ara que tant americans com europeus no deixaran d'estar influenciats per aquests nous talents i en el pitjor dels casos clarament copiats. No oblidem l'exitosa reinterpretació americana de *Els sets samurais* (*Shichinin no samurai*, 1954 de Kurosawa) amb la molt coneguda *Els sets magnífics* (*The Magnificent Seven*, 1960 de John Sturges).

A partir d'aquest moment va sorgir la famosa polèmica –mil vegades negada– de si el cinema japonès es fabricava per l'exportació. Es va començar a confondre el cinema de qualitat de Mizoguchi, Kurosawa i el cinema oportunista que produïa pel·lícules per seduir i satisfer el gust exòtic occidental.

Així, els productors japonesos que pensaven, en un principi, que les seves pel·lícules no es podrien entendre en altres països per motius d'idioma, de costums i de mentalitat, s'adonen ràpidament i són plenament conscients de les possibilitats que ofereixen als nous mercats estrangers.

Japó, fins aquest moment importador de films ara, es transforma en un exportador. És aleshores que es crea un organisme sota el nom de *Unijapan Film* –que existeix encara actualment– que es va encarregar de potenciar aquest fet: poder exportar films a fora de les seves fronteres. Així van començar a enviar films als festivals europeus i americans. Com a punt feble cal dir que només s'enviaven aquells films de temàtica més costumista i que mostressin l'exotisme cultural. Això va perjudicar cinematografies tan importants com la d'Ozu que realitzava un cinema més contemporani. Però van sortir beneficiats autors com Mizoguchi i Kurosawa.

Els aficionats al cinema coneixen sobradament els noms de Kurosawa i Mizoguchi en els anys 50. Després descobrim a Ozu i Naruse, per més tard passar a Oshima o Imanura. Però l'autèntica revolució es produeix en els anys 90. Alguna cosa està canviant. Les mirades entre Orient i Occident s'intensifiquen. Fins aquests moments el cinema japonès era una raresa que només estudiaven crítics i cinèfils, ara es transforma amb un esdeveniment que hipnotitza a un grapat nombrós d'espectadors.

La producció de les pel·lícules japoneses es basen en tres maneres de fer diferents. Podem afirmar que la producció japonesa té una estructura triangular. Per una banda, tenim les

antigues *majors* que s'encarreguen de finançar grans produccions –al voltant de mil milions de vendes– per després també encarregar-se de la distribució en les seves pròpies sales de projecció. En els altres dos vèrtex tenim els films de baix pressupost provinents del concepte '*original vídeo*', pel·lícules pensades des d'un inici per promocions de vídeo i les pel·lícules '*pinku eiga*' provinents de la indústria del porno japonès.

Però en els anys 90 hi ha una altra manera de començar a fer cinema i és mitjançant la televisió.

D'aquestes corrents més marginals de producció provenen directors tan coneguts com Takeshi Kitano amb el seu primer film *Un policia violento* (*Sono otoko, kyôbô ni tsuki, Violent Cop*) de l'any 1989 i Shinya Tsukamoto amb el seu polèmic film *Tetsuo, el hombre de hierro*, que va assolir un extraordinari èxit entre la població occidental que devoraven còmics i que des d'aquell moment van començar a conèixer el fenomen que posteriorment es faria imprescindible pel amants del còmic més joves: El Manga.

Takeshi Kitano va arribar a la direcció per una casualitat. Fins aquell moment era un conegut còmic i se li va demanar dirigir aquest film, perquè el designat per la majors japonesa no estava disponible. La pel·lícula *Un policia violento*, no presenta cap novetat ni a nivell narratiu ni visual. Simplement es tracta d'un remake del film americà *Harry el sucio*, protagonitzat per Clint Eastwood l'any 1971. Però Kitano va saber impregnar el film d'una violència molt atrevida i fins aleshores inusual. Desenvolupa les seves innates capacitats pel cinema i el seu talent, per adonar-se del que convé filmar i del que és perfectament prescindible; així com un magnífic sentit del ritme.

El zènit del seu talent és *Sonatine* rodada l'any 1993 amb la qual es consagra en el seu país, ja que en el Festival de Cannes de l'any 1993, on va ser exhibida, va ser rebuda amb molta fredor, encara que posteriorment va ser molt reconeguda.

En canvi, Shinya Tsukamoto que portava rodant pel·lícules des dels 14 anys, va realitzar els seus films des de productores independents. Aquest fet li va reportar gran independència tant a nivell de continguts com en el tractament visual dels seus films. El que li interessa és l'ambient inorgànic i artificial de les ciutats, el dolor produït pel contacte entre la carn i els metalls, però basant-se en el gag típic del còmic.

Durant aquesta època Japó va viure successos històrics que van influir poderosament en la seva manera d'entendre i fer cinema. Així tenim: s'acaba la guerra freda que el món occidental manté amb Japó, es produeix la mort del emperador Hirohito, la matança indiscriminada del metro per la secta '*Veritat Suprema*' l'any 1995 provoca un daltavall social i el gran terratrèmol de Kobe acaba per submergir la societat japonesa en una debacle social.

Un altre cineasta que suposa un gran estímul pel cinema japonès dels 90 és Kiyoshi Kurosawa. El seu primer film *Las guerres de Kandagawa* (*Kanda-gawa Inran Senso*) rodats l'any 1983 s'observen clares influències del director francès Jean Luc Godard, per la seva manera independent de rodar, de forma molt artesana, amb poca indústria al darrera. Però és *La Cura* (*Kyua*), 1997, inscrita dins del gènere de terror, la que constitueix una autèntica obra d'art. El film relata la maldat emmagatzemada en la societat japonesa i que es manifesta amb l'esclat de violència de la matança indiscriminada de la secta '*Veritat Suprema*'. El guru de la secta disfressa el seu odi envers la societat japonesa amb un vernís místic que després va inculcar als seus seguidors amb un autèntic rentat de cervell. El film relata la història d'un home que mitjançant tècniques d'hipnotisme, allibera la ment humana i la prepara per cometre greus assassinats. Apareix el concepte de la buidor o del no res, que ens porta a la màxima alienació de l'individu; fins i tot aportar-lo a la seva pròpia desaparició. Aquest argument és molt intrínsec al cinema americà, encara que carregat d'efectes especials i amb uns arguments filosòfics molt més minsos.

El cinema japonès té una inclinació molt forta cap al gènere d'animació. Aquest és força conegut a Occident i molt valorat, en contraposició al que es realitza a Hollywood i més en concret amb la Disney.

El públic seguidor de l'Anime es compta per milers tant a Europa com als Estats Units. Són en realitat uns autèntics fans de les produccions japoneses i uns grans coneixedors de la seva

filmografia⁷⁸.

El gran representant d'aquest cinema és el realitzador Hayao Miyazaki, el qual mostra una autèntica obsessió pels còmics de Osamu Tezuka.

El seu primer film serà *La princesa encantada (Taiyo no oji: Horusu no daiboken)* de l'any 1968. Serà també l'encarregat de les conegudes i premiades sèries per a la televisió *Heidi* (1974), *Marco* (1976) o *Conan, el hijo del futuro* (1978), que tant èxit van assolir a Europa.

Per primera vegada occident se n'adona del fort poder hipnotitzador de l'animació japonesa. A partir d'aquest moment es trenca l'hegemonia dels dibuixos animats procedents dels Estats Units i que imperaven arreu del món.

Però el veritable talent de Miyazaki sorgeix amb *Lupin en el castillo de Cagliostro (Rupan sansei: Kariosutoro no shiro)*, 1979. És un llargmetratge basat en una sèrie sobre el personatge de Lupin, una mena d'aventurer cavalleresc molt influït per l'animació francesa i russa, afegint elements del còmic com ara del belga Hergue, Tintin. Però amb la diferència de tenir un ritme trepidant i revolucionari que fins aquests moments no s'havia vist mai en el cinema d'animació.

En el 1982 realitza *Nausica en el valle del viento (Kaze no tani no Naushika)*, la primera producció de l'estudi *Ghibli* fundat per ell mateix i per Takahata. El film veu de les fonts del manga ple de lluites èpiques i éssers mitològics. Malgrat una trama un pel confusa, el fil està ple de descobriments visuals, destacant els combats aeris, un món farcit d'insectes i gegants amb grans ulls que ens recorden als habitants de les sorres de *Dune* (1984), la mítica novel·la de Frank Hebert (1965), que posteriorment es faria el film homònim de l'americà David Lynch.

Els seus films d'animació es caracteritzen pels forts personatges femenins, l'heroi masculí solitari, i el concepte de la natura com un ésser sagrat, que canvia per lluitar contra la natura humana. Res a veure amb les característiques de l'animació de la disney, més preocupada per mantenir i subratllar models més masculistes i fins i tot xenòfobs, on la condició humana està per damunt de tot.

Laputa, la fortalesa celeste (Tenku no shiro Laputa), 1985 és la consagració temàtica i visual de Miyazaki. Aquesta historia està fortament influenciada pels escriptors per excel·lència de l'aventura com ara Stevenson o Jules Verne, amb impactants seqüències d'acció i un disseny espectacular carregat de creativitat i imaginació. És un autèntic mix d'aventura clàssica, ciència ficció, tecnologia, faules i dolents disposats a conquerir el món. Aquesta combinació és directament copiada pel cinema americà per realitzar els seus últims films de ciència ficció, com el film de Steven Spielberg, *Intel·ligència Artificial A.I.* amb un alt grau de contingut ecològic, però sense adoctrinament i moralina com fa el cinema d'animació americà.

Mi vecino Totoro (Tonari no Totoro), 1988 és una producció més introvertida i nostàlgica, amb un visionari més clàssic, en el qual observem fortes influències de produccions de la Disney com *Peter Pan* (1953) de Hamilton Luke, o *Mery Popins* (1964) de Robert Stevenson i fins i tot *E.T* (1982), de Steven Spielberg, sense oblidar la influència de la tradició budista, configurant un món màgic, fins i tot místic. Però la gran virtut d'aquest film és que malgrat tracta formes de representació absolutament autòctones és tremendament exportable.

La mensajera de la bruja (Majo no takkyūbin) 1989, és un film molt més occidentalitzat on hi ha un fort discurs a favor de la conservació de l'entorn natural i el respecte cap a un mateix. És una clara indirecta adreçada al món occidental. Miyazaki pretén centrar temes de gran impacte pel públic americà i europeu, com són la integració, el respecte a la diferència i la tolerància. Film que no vol adoctrinar, però sí ajuda a la reflexió i a l'autocrítica que tanta falta

⁷⁸ L'anime fora del Japó, és el terme que agrupa els dibuixos animats de procedència japonesa. Al Japó s'utilitza la paraula anime per referir-se a l'animació en general. Tradicionalment es dibuixava a mà, però actualment s'ha tornat comuna l'animació per ordinador. Els seus guions inclouen gran part dels gèneres de ficció i són transmèsos a través de mitjans cinematogràfics (transmissió per televisió, distribució, DVD i pel·lícules amb àudio). Paral·lelament a l'anime, al Japó es desenvolupa el món del manga, que és el còmic de procedència japonesa. Entre el manga i l'anime sol haver-hi molta interacció, ja que els mangues que tenen èxit posteriorment els treuen en format anime. Consultat <http://ca.wikipedia.org/wiki/Anime> [Última visita Desembre 2010].

li fa al món occidental dels nostres temps.

Però el film que llença internacionalment a Miyazaki va ser *Porco Roso (Kurenai no buta)* de l'any 1992. És un film que rep un homenatge a l'època en que es van practicar els últims vols lliures. Miyazaki recull les influències de Saint- Exúpery. El personatge d'esperit anàrquic és un solitari que s'allunya de les regles socials. Porco és un ésser poc agradable, avar, i capritxós i molt allunyat dels personatges de la Disney.

Després de *Porco Roso*, Miyazaki es dedica a la realització del vídeo clip *On your Mark* pel grup Chage & Aska, on rendeix un homenatge al còmic americà dels anys 50 amb influències de Moebius i Jodorowsky.

Per últim, *La princesa Mononoke (Mononoke Hime)* la definitiva consagració a Occident i autèntica obra mestra basada en el relat de *La bella i la bèstia* de Marie Leprince de Beaumont. És un film pessimista, dens, complex, violent i profundament madur, tant des d'un punt vista narratiu com de realització, on conflueixen de manera magistral les dues disciplines, la de cineasta i la d'animador. També ens mostra una oda a la religió xintoista molt propera a la natura i allunyada dels dogmes de les religions clàssiques, a més d'establir lligams amb creences populars i éssers màgics del bosc i la divinitat dels animals. No deixa de ser una alegoria ecologista desenvolupada a partir d'un context èpic.

Un altre animador Japonès és el geni Isao Takahata. La seva animació es basa en una simple direcció, mai dissenya els personatges i només busca una mirada al passat del seu país, però ho fa d'una manera molt minimalista, molt influenciat per l'anime francès, degut a la seva formació francòfila. Cal destacar *La tumba de la lucièrnagas (Hotaru no Haka)* de l'any 1988, film que respon a unes coordenades dramàtiques, expressives i narratives més pròpies del cinema que de l'anime. Pel·lícula brutal, malenconia fins la sacietat i molt directa, aquest film respira la presència de la mort. És comparable als films de Bergman i als clàssics del melodrama nord-americà. És la història d'uns éssers que s'estimen, enfrontats al seu destí, perfectament comparable al film *Al este del Edén*, (1955) d'Elia Kazan.

Nuestros vecinos los Yamada (Hōhokekyo Tonari no Yamada-kun, 1999), és una versió nipona d'una família esperpèntica molt influenciada pels *Simpson* i amb un dibuix minimal molt proper a *South Park*.

L'anime japonès aconsegueix una obra coherent, industrial i artística molt envejada a Occident, perfectament capaç de competir amb la gran indústria americana de l'animació, a la qual aporta una idiosincràsia comercial i espiritual molt pròpia del país.

Però *La princesa Mononoke* continua essent el film japonès més comercial en el seu país i el que ha permès que l'anime sigui descobert i reconegut a la resta del món. La Disney ja ha mostrat la seva por a aquestes obres mestres de l'animació. Fins i tot, s'ha permès produir una pel·lícula amb temàtica oriental, intentant emular l'esperit èpic de les produccions nipones, amb la poc exitosa *Mulan* (1998).

2.5.6 Mirades cap a altres escenaris asiàtics

2.5.6.1 Mirades cap a Vietnam

El cinema vietnamita fa furor a Europa, molt especialment en el Festival de Berlín, on successivament es van projectant diferents films. La companyia alemanya *Freunder der Deutschen Kinemathek* distribueix els diversos films tant a Alemanya com a Àustria i a Suïssa.

La indústria de cine vietnamita encara mostra moltes dificultats de producció. Tan sols es filmen 4 o 5 pel·lícules a l'any. Cal afegir la forta censura portada a terme pel govern, que fa que el cinema sigui un instrument més de propaganda política. Així només es filmen guions prèviament autoritzats.

Als inicis de la dècada dels 90 el cinema vietnamita ens explica històries que tenen molt a veure amb la tràgica experiència de la guerra. El film més destacat és *Perdóname* de Luu

Trong Ninh, 1992. És el punt final de la guerra del Vietnam.

Però el cinema vietnamita mostra moltes dificultats. Els equips de producció estan antiquats, no hi ha platós de rodatges i les subvencions dels govern són molt escasses. Malgrat tot, es filmen pel·lícules que en molts casos compten amb el recolzament de productores europees. Per exemple: *El regreso de Dang Nhat Minh* del 1994, finançada per la britànica *Channel 4*, intenta descriure el Vietnam actual en el seu camí cap a la modernització i la pèrdua de valors.

La casa de las guayabas de l'any 2000, filma de manera més intimista. S'alternen records del passat i escenes del present. El film va obtenir la Menció Especial del Jurat en el Festival de Cine de Rotterdam de l'any 2001.

A Diez chicas de Dong Lae, 1997; s'explica la tràgica història d'unes joves que van perdre la vida en el camp de batalla. En aquest film podem conèixer la realitat de la guerra del Vietnam des d'una perspectiva no occidentalitzada. És un film fet perquè el poble vietnamita no perdi la seva memòria i del que va ser la guerra, enfront de l'avanç tant ràpid dels valors occidentals en la seva societat.

A *El largo viaje*, l'any 1997 de Le Hoang, describeix el llarg viatge, per transportar un sac ple d'ossos d'un soldat mort en la guerra. És una road movie a l'estil dels films de Wim Wenders. En aquest film cal destacar uns magnífics moviments de camera. El canvi de paisatges que es va produint al llarg del film i que també capta la camera, amb plans llargs, ens recorda films de la *Nouvelle Vague* i també de la realitzadora Chantal Akerman.

Per últim, *Vidas de arena*, l'any 1999 de Nguyen Thanh Van. És un film molt dramàtic on s'explica la buidor i tristor que va produir la guerra tant en aquells que van marxar com en aquells que van ser abandonats. Segons paraules del propi director: 'Vietnam ha celebrado recientemente el 25 aniversario de la liberación y la unificación del país. Junto a la alegría de comenzar el nuevo milenio, aún perviven los dolorosos recuerdos de la guerra. Incluso hoy en día, las minas y las bombas amenazan la vida de los que fueron heridos sufren graves trumas emocionales'. Aquest film va assolir un gran èxit en els festivals internacionals de cinema a Europa, potser perquè reflecteix molt bé l'estat d'ànim que provoca una guerra molt comparable al film americà *El Cazador* (1978) de Michel Cimino.

Dins d'aquest estudi del cinema Vietnamita cal destacar el cineasta Tran Anh Hung que ha marcat la diferència.

En el seu primer curtmetratge *La femme mariée* de Nam Xuong, Tran Anh Hung, ja ens ofereix un talent, que poc a poc s'anirà confirmant. L'enquadrament és net i perfecte. Es respira quietud i silenci. Les ombres de l'habitació creen un ambient únic i diferenciat amb l'exterior.

Nascut a Dannan el 1962, Tran Anh Hung viu a París des dels dotze anys i va trobar a França el camí obert per desenvolupar la seva carrera. El seu segon llargmetratge *La pierre de l'attente* (1991). Sempre treballa amb el mateix equip, i aquest fet li ha permès crear un llenguatge molt propi, estilitzat i elegant. Un món d'imatges i sons únic, extraordinàriament sensorial.

L'any 1993 va obtenir la Palma d'Or del festival de Cannes amb el seu film *El olor de la papaya verde* (*Mùi du đu xanh – L'odeur de la papaye verte*), de l'any 1992. Fins aquests moments el cinema vietnamita era inexistent a les pantalles d'Occident. Va ser ell qui va obrir les portes.

Posteriorment guanya el Lleó d'Or a Venècia i obre el pas a altres directors vietnamites com Tony Bui amb *Tres estaciones* (*Three Seasons*, 1999).

El seu cine ens trasllada a un món eteri que està en el límit de la realitat i els somnis. On els pensaments i les sensacions es confonen. Els cossos en estat de descans, la immobilitat, la quietud són elements característics de la seva narrativa. Els colors, els detalls, els objectes, la llum, els enquadraments tan ajustats, els moviments dels actors, les seves mirades, el menjar, els paisatges, les robes, les textures, el so de la vida quotidiana, i fins i tots els olors, conformen un imaginari completament únic.

És en el cinema japonès de Yasujiro Ozu que podem trobar alguns dels referents de Tran Anh Hung. L'exquisida manera de col·locar els objectes, la utilització de la profunditat de camp o la disposició de la camera com a observadora de la intimitat, de tot allò que passa a les llars, dissenyant un joc de línies, d'enquadres sobre enquadres, que creen un ambient harmònic, suggerent i tremendament anímic a partir de la relació entre pocs personatges i les relacions callades que s'estableixen entre ells. És curiós que aquest clima estigui subratllat per la utilització de cançons americanes, com a *Pleno Verano* on la música de la Velvet Underground '*Pale blue eyes*' o de Lou Reed '*Coney Island Baby*' mostra un ambient carregat de plasticitat i alhora de quotidianitat.

En tots els seus films l'absència de la figura del pare o de l'home, en altres casos, ens submergeix en un món de secrets, de desconfiança i d'emocions callades que inunden tot el film. Crea un món metafòric de sentiments mitjançat, objectes, fruites, insectes, estances que s'obren i es tanquen, la preparació del menjar, els patis interiors plens de vegetació... on la camera es passeja amb tranquil·litat però sense aturar-se.

El film *Cyclo* (*Xích lô*) té dues referències al cinema europeu. Per una banda, el seu protagonista, que viu gràcies al que li proporciona la seva bicicleta fins que li és robada. Podem dir que és la versió vietnamita de *Ladrón de bicicletas*, 1948 de Vittorio De Sica. En una de les últimes seqüències del film, quan el protagonista es pinta la cara de blau per mostrar que ja s'ha submergit en el món de la violència, ens recorda a *Pierrot le fou* de Jean-Luc Godard (1964). La violència que mostra en aquest film se seca i gairebé minimalista. En el subconscient del personatge està en definitiva la consciència del Vietnam, una societat permanent ferida per la seva guerra.

El film *Pleno Verano* (*Mua he chieu thang dung, A la verticale de l'été*), 2000 recupera la quietud, i la plasticitat a extrems insospitats. Les sensacions tornen a apoderar-se de la pantalla amb una autèntica declaració de principis. El cineasta s'ha d'expressar a través de la imatge i dels sons i no de la paraula. També cal destacar la fusió subtil que realitza entre el que és tradicional i el que és contemporani. Aquest fet està reforçat per la utilització de la música en els seus films. Per una banda utilitza boniques melodies vietnamites de Trinh Cong Son amb cançons de Lou Red i Velvet Underground com anteriorment hem mencionat. Afegim '*Soaps*' de Arab Strap i '*Crep*' de Radiohead.

Les seves bandes sonores són de tal diversitat que intensifiquen aquest misticisme emocional, dotant els seus films d'una elegància excepcional.

En un pol oposat ens trobem amb Trinh T. Minh-ha. És una molt important realitzadora de cinema experimental i més en concret en el gènere del documental. Nascuda a Hanoi l'any 1952, el 1970 es trasllada als Estats Units, on estudia composició musical, etnomusicologia i literatura francesa a la Universitat d'Ill·linois. Cineasta, compositora, escriptora poeta, crítica literària i docent, és una de les veus més destacades en el discurs post colonial i posfeminista de les dècades de 1980 i 1990. Com a cineasta ha obtingut un gran reconeixement dintre del camp del documental, format en què adopta una mirada etnogràfica crítica que deconstrueix la narració pròpia del documental tradicional. Professora d'estudis de gènere, cinema i retòrica a la Universitat de Califòrnia, Berkley, els seus cursos se centren en la situació de la dona treballadora en l'extens context de política cultural del postcolonialisme, la teoria i l'art contemporani.

La il·lusió que implica la tècnica del cine documental és la d'oferir una mirada objectiva i imparcial sobre el subjecte observat. El cineasta, igual com l'antropòleg, sol gaudir d'una posició privilegiada, una distància sobre el subjecte observat que suposadament garanteix la neutralitat del procés i del document. Una part del treball de Trinh T. Minh-ha consisteix a desafiar aquesta posició revelant les estratègies i els mètodes utilitzats en les relacions específiques entre el documentalista i els subjectes explotats o oprimits que són observats sota una estructura de poder. En les seves pel·lícules, el significat és construït, no donat. Els comentaris no són imparcials, són interpretacions obertes a tota la seva complexitat inherent. La seva feina pren com a referent la noció de l'altre, concretament la situació de la dona en països com la Xina, el Japó o el Vietnam, i es caracteritza per una narració discontinua basada en el canvi d'enfocament constant. A les seves pel·lícules s'observa una intensa crítica a les actituds colonials de l'antropologia occidental, i una profunda deconstrucció dels codis i convencions propis del cinema etnogràfic. La utilització de moltes de les tècniques del cinema

d'avantguarda –salts d'imatge, muntatge ràpid o emissió de so-, lluny de ser un mer exercici formal, pretén modificar l'experiència del cinema com a espectacle, i de 'l'altre' com a subjecte de consum.

Per tot això, és gairebé impossible emmarcar a Tran Anh Hung en el context d'Orient o d'Occident. És un cas molt interessant que va molt més enllà dels límits concrets. Podem assegurar que conjuga els seus orígens vietnamites i en conseqüència la seva sensibilitat i manera de percebre el món, amb la seva educació bàsicament occidentalitzada.

Les seves influències cinematogràfiques, bàsicament del cinema francès, fa que pertanyin a ambdós mons, però ell les fa seves i les transforma de manera única i absolutament personal. Els seus films són d'una sensualitat tant temàtica com conceptual, que són gairebé únics tant en el model d'occident com en el de l'orient. Podem afirmar que és l'avantguarda del cinema vietnamita i que conflueixen en una mateixa persona i en un mateix projecte: 'Orient-Occident: Mirades Creuades'.

2.5.6.2 Mirades cap a Corea del Sud

La dècada dels 90 és fonamental pel cinema sudcoreà. Es tracta d'una cinematografia amb un llenguatge propi, que sorprèn per les seves idees, per la seva barreja de gèneres. A partir del melodrama és capaç d'afegir terror, sexualitat, violència i elements propis de la seva cultura popular. Per tant, podem assegurar que és una dissolució perfecta de classicisme i experimentació. Entre d'altres destaquem a Im Kwon-tack, el mestre; la subversió política – sexual de Jang Sun-Woo i el melodrama abstracte de Kim Ki-duk i les coreografies del terror que fascina a molts cineastes d'occident.

Així els cineastes i els films sudcoreans marquen una diferència respecte al cinema asiàtic. Els referents més importants els podem trobar en la cinematografia japonesa.

Els cineastes més sensibles i innovadors de Corea del Sud treballen en el tema del desig, tancats en l'espai del dolor, recolzats per altres gèneres com ara els fantasmes, el terror, els llocs perduts, les zones fosques de la nostra sexualitat. El sexe molt lligat a la carn i el seu component sanguini.

Ja en el film *La criada (Hanyo)* del 1960 de Kim Ki-yong un melodrama amb fortes dosis de terror psicològic i de gènere negre i la laceració total de les relacions, molt propera al film de John M. Stahl *Que el cielo la juzgue (Leave Her to Heaven, 1945)*, la història d'una dona i la seva passió, que destrueix la seva vida i la dels altres.

La isla (Seom), de l'any 2000, un film de Kim Ki-duk defineix molt bé l'estat actual del cinema coreà actual, amb un imaginari molt propi però alhora perfectament exportable, ja que parlem d'autèntic cinema. Els personatges d'aquest film es troben envoltats d'aigua on sembla que només siguin possibles les relacions amb un mateix. Un lloc 'fora del món' suspès en el silenci i en la manca de comunicació. A poc a poc anem descobrint que el film s'autoalimenta d'un terror claustrofòbic i antropòfag en un espai obert, que en canvi sembla més una presó, un lloc del qual ningú pot sortir.

El film no és políticament correcte, ja que ens mostra una carnisseria 'sushi'. Malgrat que l'espectador occidental està cansat de presenciar films molt violents, però no d'aquestes característiques, rep un cop dur i sec de molt difícil visió. Un home i una dona són arrossegats per una estranya passió, filmada amb una crueltat insospitada que més ens recorda a un documental que a un film de ficció. Mostra un pla frontal amb una objectivitat insostenible i sense trucatges. A *La Isla* només existeix el crit, la carn, l'estómac, la vagina, el peix desgranat. Malgrat les diferències d'estil i d'història ens apropen al film francès *Irreversible*, també pel seu fort impacte emocional i escenes de fortíssima violència. En ambdós films, el públic va arribar a abandonar la sala per no poder suportar les imatges projectades.

Tot això ens porta a constatar que en el cinema coreà existeix quasi un gènere, on el sexe sempre és present, però que no el podríem classificar dintre del que tradicionalment coneixem com a eròtic o hard. El sexe no té connotació de voyeurisme o de provocació, sinó de 'fiscalitat'. El cos i el sexe són una base sòlida i metafòrica per investigar els canvis que es produeixen en la nostra societat, és a dir, les qüestions amb les que un poble ha d'enfrontar-

se, després d'una etapa molt dura políticament parlant.

La pel·lícula precedent és *El albergue de la Pajarera (Birdcage inn)*, 1998. Veiem com els conflictes individuals i socials es traslladen també a la pintura, el dibuix i a la fotografia dels cossos, del sexe. És mitjançant aquest element, que el cineasta vol mostrar-nos la soledat més desesperada i el silenci que impossibilita la comunicació. Ens trobem enfront d'una societat cada cop més aïllada i amb uns impulsos autodestructius molt significatius.

El film, presentat a Cannes, *Dirección desconocida (Address unknown)*, 2001, torna a posar en escena relacions carregades de misteris, viscudes exclusivament mitjançant el cos en el seu aspecte més físic i violent, fins i tot quan intenten mostrar sentiments amorosos... Aquí es treballa amb el que no es veu a la pantalla, amb les ombres i el so. També mostra una mutilació de l'ull que l'apropa l'univers de Buñuel. És un film extremadament dur, també per la seva mirada política.

Un altre director a destacar és Jang Sun-Woo. Realitza un tipus de cinema on també es respira la repressió, la fatiga de viure, el terror de la massacre. El seu cinema sembla portar una ferida oberta després d'haver sofert en pròpia pell la presó i la massacre de Kwaangiu. En les seves històries utilitza força sovint el flashback per marcar les ruptures temporals. Aquesta és una característica del cineastes sudcoreans.

Com a films cal destacar *Los amantes de Woomuk-Baemi, (Woomuk-Baemi ui Sarang, 1989)*, *Para ti, de mi parte (Neo-e-ge Narul Bonenda, 1995)* i la obra maestra *Pétalo per culminar en Mentiras (Gojitmal, 1999)*. Aquest últim film el podríem comparar fàcilment amb *El último tango en París* de Bernardo Bertolucci, ja que ambdós se centren en una relació amorosa fora de la norma, on l'únic que importa és la relació sexual i els límits.

Segons paraules del mateix director: 'Mi película habla del sueño de vivir, comer y follar sin por ello tener que trabajar como dicta la ortodoxia social, sobre todo ahora que la economía coreana está bajo control del Fondo Monetario Internacional. Me divierte mucho expresar con insolencia un punto de vista distinto...' (Jang Sun-Woo, 1999).

En el film *Chunhyang d'Im Kwon-tack (2000)* és un film que ens colpeja, de la mateixa manera que és colpejada la protagonista pel seu botxí fins que arriba a perdre la consciència. És una escena que per la seva violència i per la combinació de tortura, mort i plaer ens porta ràpidament un altre cop al film *Irreversible (2001)* de Gaspar Noe.

La filmografia asiàtica es mostra des de l'any 1996 en el Pusan International Film Festival, un certamen on no només es mostren les últimes produccions de Corea sinó totes les estrenes de l'extrem orient. Paral·lelament cal recordar l'existència del Pusan Promotion Plan, que és una institució que financia els projectes de molts directors de l'àmplia àrea asiàtica.

De la mateixa manera que està passant a occident, molts films s'estan gravant en format de vídeo digital que posteriorment es passa a pel·lícula de cel·luloide. Com a exemple podríem comparar el film *Lágrimas (Nunmul, 2000)* d'Im Sang-soo, rodada càmera en mà pels carrerons, locals, habitacions on viuen els adolescents protagonistes d'una història de supervivència amb qualsevol film del cineasta independent Larry Clark, *Kids (1998)*.

2.5.6.3 Mirades cap a Tailàndia

Encara que la cinematografia tailandesa és completament desconeguda a escala internacional, no és ni insignificant ni de recent creació. En els seus arxius podem trobar aproximadament una producció de quatre mil llargmetratges. El seus inicis es poden datar del anys 20 si més no va aconseguir una mínima estabilitat després de la segona guerra mundial. És a partir dels anys 50 que la seva indústria cinematogràfica comença a ser important i fins i tot crea un star system important.

En els anys 60 la producció esdevé màxima amb aproximadament 200 films a l'any, la majoria musicals. Cal destacar que són films no exportables excepte als seus països veïns més propers, com són Birmània, Cambotja i Laos.

A partir dels anys 70 la producció disminueix considerablement i per aquest motiu s'aborden

nous temes amb una clara tendència cap a films socials i fins i tot polítics. Cap els anys 80 els films es tornen a orientar cap a un públic més jove. Es realitzen films de gàngsters que imiten produccions procedents de Hong Kong.

En els anys 90, amb l'aparició del vídeo, la crisi esdevé un fet ja difícil de controlar. Si afegim l'obertura de gran sales a les ciutats on es projecten tan sols filmografies importades d'Occident, la crisi ja és molt profunda.

Malgrat tot, una nova generació de cineastes sorgeix, formats la majoria d'ells a l'estranger com són: Pen-ek Ratanaruang, Supachai Surong-sain... o precedents de la televisió com Nonzee Nimibutr, Wisit Sasanatieng... que només arriben a assolir el 12 % de quota de pantalla l'any 2000 (Alberto Elena, 1999).

Pen-ek Ratanaruang s'inspira de manera oberta i explícita en el cinema de Hal Harley, Quentin Tarantino i Joo Wodd, no només pel que fa referència a l'estil, sinó també a les històries. En el film *Fun Bar Karaoke* (1998), és una sàtira a la classe social mitjana del país amb un aire molt publicitari, on hi trobem certs paral·lelismes amb l'obra del director canadenc Hal Harley. En el seu següent film les influències es decanten més cap a Tarantino. Amb *Sesenta y nueve (Ruang Talok 69)*, 1999, ens mostra un thriller amb un to d'humor negre molt propi del director americà. De fet, aquest film el consagra com a cineasta en els circuits internacionals. Seguint aquesta línia destaquem el film *Dang Birley y los jóvenes gánsters* (2001) de Oxide i Danny Pang Chun, on s'evoca la carrera del llegendari criminal tailandés dels anys 50, Nonzee Nimibutr i que tant té a veure amb el cinema film noir americà.

Aquest nou cinema més modern i obert a les influències internacionals procedents majoritàriament d'occident, adreçades a un nou públic més jove i urbà, implica transformacions substancials no només en l'exhibició de pel·lícules sinó també en la seva pròpia producció, i fins i tot en la renovació de les infraestructures de rodatge i de post-producció.

Així Bangkok es transforma en aquests últims anys en un atractiu focus d'activitat cinematogràfica. Com a exemple cineastes com Wong Kar-wai o Lin Cheng-sheng roden i/o post-produueixen els seus últims films, *Deseando amar (In the Mood for Love)*, 2000) i *La belleza de las nueces de betel (Betelnut Beauty)*, 2000), respectivament.

Altres films a destacar són *La señora Nak (Nang Nak)*, 1999) que ens explica una història de fantasmes. Las damas de hierro *The Iron Ladies* de Yongyooth Thongkontun (2000), basada en l'autèntica història d'un equip de voleibol format per gays i transsexuals, film que ha circulat per nombrosos festivals del món i que serà la primera pel·lícula tailandesa que es començarà a distribuir comercialment als Estats Units, la qual cosa configura un èxit impensable per la cinematografia tailandesa.

El cielo castiga a los bandidos (Wisit Sasanatieng), 2000) ens mostra un popular western thai amb un caràcter molt kitsch i postmodern, fàcilment comparable amb el nostre director Pedro Almodòvar. Aquest film també comença a despertar un cert interès per part del públic internacional i la seva singladura ha començat pel festival de cinema de Vancouver.

No menys revelador és el film *Objeto misterioso a mediodía (Dogfar Nai Mae Marn)*, 2000), apassionant documental, entre fals i vertader segons la conveniència de l'autor, filmat amb un modest pressupost i de forma completament independent pel jove Apichatpong Weerasethakul, que ens narra el viatge d'un equip cinematogràfic per diferents regions del país demanant als ciutadans anònims que completin una història que els ha estat relatada. Ens mostra un estil i una línia visual molt pròpia dels videocreadors occidentals. És el primer film thai que ha tingut el recolzament del prestigiós fons Hubert Bals del Festival de Rotterdam. *Objeto misterioso a mediodía* constitueix una impagable mostra sobre la Tailàndia rural i provinciana dels nostres temps, i al mateix temps un lúdic experiment sobre la naturalesa demiúrgica del cinema.

Molt d'entusiasme i creativitat és el que domina en l'escena contemporània tailandesa, malgrat les seves estructures de producció febles. Cal que això continuï i és un clar exemple de que quelcom està passant a Orient.

2.5.6.4 Mirades cap a Filipines

La indústria cinematogràfica filipina presumeix de ser tan antiga com la de Hollywood. Però com a diferència és que l'actual cinema filipí lluita desesperadament per trobar un camí viable dins del mercat cinematogràfic del segle XXI.

Lino Brocka ha estat el primer director filipí convidat a un festival de cinema internacional, al de Cannes l'any 1990, amb la pel·lícula *Orapronobis* (1989), una història on es parla de la violació dels drets humans per part de la democràcia del líder populista Corazón Aquino. Evidentment aquest film va estar censurat en el seu país. Aquest film el podríem comparar amb la cinematografia del grec Costa Gravras, el qual en la seva llarga llista de films, hi ha un bon grapat que denuncien els abusos de caire polític i de les limitacions de les llibertats individuals.

L'any 1998 apareix la pel·lícula *Serafín Gerónimo: el criminal del Barrio de Concepción* de Lav Díaz (*Serafín Gerónimo: Kriminal ng Barrio Concepción*). El film analitza les arrels del crim i del comportament criminal. Va ser escollida com a participant filipina pel programador del Festival Internacional de Cine de Toronto, David Overbey. Va ser exhibida també com a pel·lícula participant en el Festival Internacional de Cine de Hong Kong de 1999, on va estar a punt de guanyar el Premi de la crítica de FIPRESCI als nous realitzadors.

Altres directors que van entrar amb èxit en el circuit dels festivals internacionals de cine varen ser Joel Lamagan amb *La historia de Flor Contemplación* (*The Flor Contemplacion Story*, 1995). Va ser declarada millor pel·lícula en el Festival de Cine de El Cairo. Marilou Díaz-Abaya va mostrar les seus films *José Rizal* del 1998 i *El ombligo del mar* (*Sa Pusod ng Dagat*) del 1997, en el festival de cine de Berlín.

Però el gran triomfador va ser el realitzador independent Raymond Red amb el curtmetratge *Sombras* (*Animo*, 2000), va rebre la Palma d'Or del Festival de Cannes de 2000. El curtmetratge, fet amb ingeni i humor negre, és una paràbola de la societat actual filipina que reproduceix amb eloquència el dilema moral d'un poble que camina per la prima línia de la supervivència en mig d'una misèria i impotències absolutes. La victòria de Red simbolitza la lluita dels directors independents que gràcies a la utilització del vídeo els permet filmar allò que desitgen.

Tres directors es van associar per produir en format DV tres pel·lícules de 30 a 45 minuts utilitzant una camera prestada i invertint els seus propis diners. De la mateixa manera que han fet d'altres directors occidentals coma ara Robert Rodríguez, Alejandro González Iñárritu... El tríptic *Bandido* (*Desperado*), de Nonoy Dadivas; *Mi piruleta de niño* (*My Boy Lollipop*), de Ed Lejano; i *Sexo adolescente* (*Teen Sex*) de Chuck Escasa. Tres històries que es desenvolupen en un motel. Com el film americà *Four Rooms* (1994) dirigit per Tim Rot.

A TALL DE RESUM

Després d'aquest esgotador i llarg viatge per les diferents cinematografies asiàtiques, podem afirmar que la trobada i punt d'encreuament entre Orient i Occident existeix i es produeix més sovint del que en un principi imaginàvem.

En aquest món globalitzat on es creuen i dilueixen tantes cultures i visions del món, i on es produeixen tantes influències en ambdós sentits, ens preguntem: Àsia copia a Hollywood o és Hollywood qui mira ara cap Orient, a la recerca de mirades noves?

Una mostra que alguna cosa està canviant és l'èxit que any rera any està assolint el festival de cinema asiàtic de Barcelona (BAFF). Acaben de celebrar la 12a edició al llarg de gairebé dues setmanes. S'han exhibit aproximadament 60 films que procedeixen de tots els països objecte d'estudi d'aquest treball.

Per tant, podem tenir la satisfacció de veure com es consolida, a la nostra ciutat, un festival d'aquestes característiques. El festival creix, com creix l'interès que desperten actualment els film que provenen d'Orient, que cada cop són més i alhora més interessants.

Al llarg de les dotze edicions d'aquest festival s'han donat a conèixer nous directors, s'han difós noves cinematografies inèdites en el nostre país, redescobert clàssics i, molt especialment, ens hem començat a orientar dins de l'anomenat continent asiàtic.

Tot aquest treball de recerca i anàlisi ens ha plantejat algunes qüestions i molts dubtes. El cinema de tot un continent pot encabir-se dins d'un mateix paquet? Hem de continuar classificant el cinema en continents, colors, procedències, gèneres...? No hauríem de centrar-nos o preocupar-nos que el cinema de qualitat tingui més repercussió? Què està passant amb el suposat èxit del cinema asiàtic? Com arriba el cinema asiàtic a les nostres pantalles?

En els últims anys, han sorgit una quantitat important de festivals de cinema asiàtic arreu del món i molts festivals de prestigi contemplen seccions especials per poder projectar aquest cinema. Com exemple, el Festival de Cinema de Sitges 2006 ha obert una secció anomenada 'Los grandes del cine nipón' on s'han mostrat films de Kiyoshi Kurosawa a Hideo Nakata, passant per Takeshi Mike i tots els autors importants de l'últim cinema nipó. També té una secció anomenada Orient Express i programada per Casa Àsia des del 2004.

També es realitzen petites mostres en centres culturals com ara el Cicle 'Iran bajo la piel, un encuentro con las culturas iranís' que hem pogut gaudir al CCCB i a Casa Àsia de Barcelona del 20 d'Abril fins el 30 de Juny.

La qüestió que ens plantejem és si això és només una moda o quelcom està passant. Però hem d'anar un pas endavant, i hem d'aconseguir que aquesta explosió de cinema oriental esdevingui un fet quotidià i amb més continuïtat. Es a dir, que es programin aquest títols de manera periòdica. Algunes sales de cinema de la nostra ciutat ja ho estan fent i podem constatar que aquests films tenen un públic fidel.

Seria important reflexionar i qüestionar-nos quines persones seleccionen i decideixen quina pel·lícula és el descobriment de l'any, quina tindrà futur i quina tindrà distribució a Occident, si amb una mica de sort el cinema de Hollywood li deixa un espai. El fet de tenir un 20% de quota de distribució per la producció no hollywoodiana al nostre país i arreu del món, converteix les cinematografies restants en marginades. El problema no és només que el cinema d'autor tingui poc pes específic, sinó que cada cop més les nostres cartelleres mostren preferentment un únic color.

Enfront d'aquesta perspectiva, és evident que cada cop té més sentit realitzar festivals de cinema específics i concrets, ja que només així podrem assaborir i assegurar-nos el que en un principi se'ns nega.

Per tant, volem realitzar un apropament a cultures que en un principi podrien semblar exòtiques, però a les que ens uneixen més matisos dels que caldria esperar. Aquests films ens mostren uns sentiments i unes històries universals perfectament comprensibles per la nostra cultura, expressades mitjançant un mateix llenguatge, pel qual compartim passions.

Al llarg del treball, també hem pogut demostrar que aquestes mirades creuades no només es produeixen actualment, sinó que s'han produït des dels mateixos inicis del cinema.

Com a punt final anotem que el premi atorgat al millor film, el Durian d'Or, en el Baff 2004, ha estat a un film japonès anomenat Shara, realitzat l'any 2003 per la directora Naomi Kawasa. Aquest film el podem comparar perfectament amb també l'últim film de Nani Moreti, La habitación del hijo. No només comparteixen la mateixa temàtica, la pèrdua d'un fill, sinó la mateixa sensibilitat alhora de tractar el tema. En el film de Nani Moreti la mort del fill els porta cap a la destrucció de la família i en el cas de la pel·lícula de Naomi Kawase la forta estructura familiar és la que permet donar a llum un altre fill i per tant una nova esperança. Som, potser, davant d'una manera diferent de veure la vida, o millor dit d'afrontar la mort. És evident que, malgrat estem parlant d'històries molt semblants, les conclusions que arriben d'ambdós films són totalment diferents. Això, però, no significa que Orient i Occident no mostrin aquestes mirades creuades, sinó que el punt de l'horitzó on fixem els ulls és un altre i té a veure amb les nostres arrels, la nostra cultura i per tant la nostra identitat.

Amb aquest últim exemple tant significatiu vull demostrar que la diversitat cultural és un fet evident en els nostres temps. Que les mirades creuades es produeixen contínuament, que les influències són cada cop més representatives, però que no hem d'oblidar el fet diferenciador, ni molt menys deixar-lo de banda. Això és el que ens permet ser diferents i així poder mantenir la nostra identitat. Cada cop més hem de conèixer i respectar les diferents cultures i visions del món, per poder conviure en harmonia i poder abraçar una mateixa esperança.

PART SEGONA B: MARC REFERENCIAL

CAPÍTOL 3. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ

3.1 El cinema educatiu a Catalunya: Antecedents

3.2 El perquè del cinema al centre educatiu

3.2.1 El cinema com a matèria d'estudi

3.2.2 El cinema com a recurs educatiu

3.3 L'educació en Comunicació Audiovisual (ECA)

3.3.1 Marc socioeducatiu de l'Educació en Comunicació Audiovisual

3.3.2 El concepte d'Educació en Comunicació Audiovisual

3.3.3 Justificació de la necessitat d'Educació en Comunicació Audiovisual

3.3.4 Marc legislatiu d'Educació en Comunicació Audiovisual

3.4.1 Però què és un film?

3.4.2 Elements per a realitzar un anàlisi fílmic

3.4.3 Esquema d'anàlisi d'un film

3.4 El cinefòrum: Què és i com s'organitza

3.5 Com portar a terme un projecte 'De cine' com a eina pedagògica per al desenvolupament de les competències

CAPÍTOL 3. CINEMA I EDUCACIÓ: ARA I AQUÍ

INTRODUCCIÓ

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

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

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

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

Exceptuant experiències puntuals com la de Drac Màgic⁷⁹, Cinescola⁸⁰, Cinema en Curs⁸¹ no es pot parlar d'una integració a ple rendiment del cinema en els nostres centres educatius. Tant el cinema, la televisió com el vídeo digital han alterat els nostres costums, els nostres sistemes de valors, la nostra manera de percebre i comprendre el món. Malgrat tot, els nostres centres educatius, semblen no haver-se'n adonat. Seguim educant amb paraules, recolzant-nos en el guix i la pissarra i en algun que altre mitjà informàtic; encara que sabem amb certesa que els nostres alumnes són eminentment persones audiovisuals. Viuen en una societat audiovisual i per tant han de conèixer el seu llenguatge per poder entendre'l i per tant educar una mirada crítica i reflexiva.

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

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

Tots sabem que en aquesta societat és de vital importància aprendre a llegir i a escriure imatges. No n'hi ha prou amb aprendre a llegir i escriure textos. Potser hauríem de realitzar una autocrítica constructiva i passar a l'acció, normalitzant les nostres maneres d'ensenyar d'acord amb la societat actual. Podem ensenyar amb el cinema i també ensenyar a veure

⁷⁹ Consultat: <http://www.dracmagic.cat/> [Última visita Març 2009].

⁸⁰ Consultat: <http://www.cinescola.info/> [Última visita Març 2009].

⁸¹ Consultat: <http://www.cinemaencurs.org/> [Última visita Març 2009].

cinema. Cal treballar, però, amb pel·lícules apropiades a les finalitats que ens haguem proposat i així treure'n el millor profit possible tant a dins com a fora de l'aula.

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

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

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

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

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

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

A més es potencia la llibertat d'expressió, no només en el moment de posar les idees principals en comú, sinó que també permet expressar-se creant curtmetratges o llargmetratges propis; encara que no és el propòsit de la nostra recerca. En el cas dels joves sobretot, solen ser el col·lectiu amb més iniciativa a l'hora de realitzar les seves pròpies creacions per poder expressar o plasmar allò que els preocupa. Recentment ha estat presentada i publicada la tesi de la Dra. Cilia Wilem *Roots and Routes. Young people from diverse ethno-cultural backgrounds constructing their identities using digital media*, que precisament tracta en profunditat aquest tema, com els joves immigrants es veuen representats en els mitjans audiovisuals i com ells es representarien, mitjançant treballs de realització audiovisual desenvolupats per ells mateixos.

3.1 El cinema educatiu a Catalunya: Antecedents

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

A principi de segle va arribar el projector cinematogràfic a les aules catalanes; concretament, a Barcelona, el Dr. Galcerán Gaspar va utilitzar en la seva càtedra de Patologia Mèdica de la Facultat de Medicina pel·lícules per presentar als seus alumnes mostres bacteriològiques i microbianes. L'any 1908, Victoriano Fernández Ascaraza explicava als mestres de l'Estat com funcionava l'aparell de projeccions, amb llum d'alcohol⁸².

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

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

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

Tot i això, el primer document oficial que es va publicar a Espanya en pro del cinema com a eina educativa data de l'any 1912. És una ordre que va aparèixer al Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública, amb data 26 de desembre de 1911 i signada per un tal Gimeno. En el seu preàmbul, al·ludia a:

'La tendencia, cada vez más acentuada de los modernos métodos pedagógicos, a facilitar la enseñanza por medio de proyecciones luminosas de películas cinematográficas aplicables a todos los órdenes del conocimiento'. I afegia que aquests procediments 'de carácter intuitivo y realista, hieren vivamente la imaginación y deja sobre ella una semilla gràfica, base firme de la educación intelectual'. I després d'establir quatre disposicions, sol·licitava de les institucions públiques subvencions per a material pedagògic, per comprar 'sencillos aparatos de proyección' i, alhora, organitzar sessions instructives cinematogràfiques en els cinemes públics (Caparrós, J M. et al,1998).

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

A la Segona República, pel Decret de 22 de maig de 1931, va fundar les Misions Pedagógicas, un dels organismes més populars que utilitzà el cinema en les seves campanyes culturals. En la memòria que van publicar deien⁸³:

⁸²Fernández Ascarza, V. (1980) *Cuestiones pedagógicas*. Madrid: Imprenta Helénica, pàg 69.

⁸³ Gaceta de Madrid (1918) Dirección General de Primera Enseñanza, Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, nº 193 de 12 de Julio, pp. 111-112. Disponible: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos. [Última visita Desembre 2010].

'El equipo misionero lleva, como elementos de material de trabajo, un proyector cinematográfico para fluido eléctrico o de acumuladores según los casos, con una selecta colección de películas educativas y de recreo: documentales de aspectos, usos y costumbres nacionales y de países lejanos, industrias, grandes ciudades y pueblos salvajes, arte, paisaje y curiosidades de España y de otros pueblos, cuentos animados, etc' (Canes, F.,1993, pàg 147).

A Catalunya, es van començar a filmar les primeres pel·lícules en català: *El café de la Marina* (1933), de Domènec Pruna, que és l'adaptació d'un poema de Sagarra, i *El fava d'en Ramonet* (1933) una pel·lícula de Lluís Martí, que era l'oncle de Berlanga. També van aparèixer cineclubs, de dos tipus: els impulsats pels burgesos, més intel·lectuals, i els impulsats pel proletariat, de caire sindical i propagandístic.

El govern republicà va demanar a Luis Buñuel que fes un documental testimonial sobre *Las Hurdes*, que es va titular *Tierra sin pan* (1932). Però el seu esperit de crítica, de denúncia, va fer que el govern posterior, el de la coalició conservadora, el prohibís. Com a anècdota: la pel·lícula va ser produïda per l'anarquista Ramón Acín gràcies als diners que va guanyar jugant a la loteria.

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

Comitè de Cinema de la Generalitat republicana:

'Fou creat al final del 1932 i constituí un nou intent d'institucionalitzar la cultura catalana amb l'establiment d'unes bases sòlides que permetessin endegar una política cinematogràfica coherent amb la institució republicana en un moment de reconstrucció nacional. S'organitzà una Comissió de Cinema encarregada d'estudiar un Pla d'estructuració i organització del cinema a Catalunya que establia les funcions, les competències i els plans d'actuació que hauria de dur a terme el Comitè, del qual s'assumiren les tasques relatives a l'aplicació del cinema a les escoles, el desenvolupament d'una producció pròpia, l'execució de la censura, la creació d'una escola de cinema, el refermament del cinema amateur com a possible ambaixador d'un cinema autònom i les actuacions referents al cinema comercial (...). La Generalitat republicana inclogué el cinema en el programa de govern, aprofitant-lo com a suport d'una política cultural i educativa, es convertí en una iniciativa més de la Conselleria de Cultura, encapçalada per V. Gassol (...)'(Romaguera i Ramió, J. , 2005,pàg 156).

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

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

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

culturals de Catalunya.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Catalunya.

Resumint, durant aquests anys el cinema es va anar consolidant, tant des del punt de vista comercial com des de la vessant escolar. El cinema es converteix en un espectacle d'ample abast popular, amb molts pobles i barris de ciutat. Lentament el cinema va entrant a les escoles perquè se'l considera un instrument que permet eixamplar l'horitzó escolar des del punt de vista històric, geogràfic, artístic, etc.; se'l considera un bon auxiliar per a la instrucció i l'ampliació de coneixements. Els sectors renovadors de l'ensenyament estan convençuts de les moltes possibilitats que ofereix el cinema a l'escola.

En l'àmbit estatal, el Patronato de las Misiones Pedagógicas considera el cinema com l'eina auxiliar més poderós en el camp educatiu i prepara el material necessari, així com crea un fons de pel·lícules a més de produir-ne algunes de pròpies per a projectar-les en les diferents poblacions on actua, algunes de les quals encara no tenen electricitat. A la *Revista de Pedagogia* es publiquen diversos articles sobre el tema⁸⁴

Hi ha mestres que estan a favor del cinema a l'escola i ho manifesten públicament en publicacions professionals o en la premsa local. Però no són només mestres a títol personal els que el promouen, sinó que alguns col·lectius organitzats també s'interessen pel tema: així, el grup de mestres agrupats al voltant de la Cooperativa Espanyola de la Tècnica Freinet, amb molt arrelament entre mestres rurals de Catalunya, consideren que al costat de les seves tècniques més conegudes: la impremta, el dibuix lliure, el fitxer escolar i la correspondència interescolar; cal pensar en la incorporació d'altres tècniques, com són el cinema i els discos⁸⁵. Un dels principals promotors és l'inspector Herminio Almendros, que des de les terres de Lleida promourà la renovació escolar a partir de les tècniques Freinet. La guerra Civil va estroncar tot aquest projecte de renovació pedagògica.

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

'Em sembla que eren el Coliseu, el Condal, el Tívoli, el Pathé Cinema, i algun altre. S'hi passaven films de l'estil de *Byrd al Pol Sud*, de la Paramount, i *Àsia*, aquesta realitzada per la Hurliman de Berlin. Eren pel·lícules ben fetes, tècnicament resoltes segons el nivell de perfecció relativa que havia assolit l'expressió cinematogràfica de l'època. Però per sobre de les qualitats estrictament cinematogràfiques, ressaltava la de procurar l'esbarjo dels menuts, alhora que els posava en contacte amb la meravella de la imatge en moviment que tantíssim hauria d'influir sobre la humanitat dels pròxims decennis' (Saldrigas, R.,1973, pàg 277).

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

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

Des de sectors conservadors i reaccionaris catòlics s'aixequen veus contra el cinema per

⁸⁵ Un dels acords del Congrés Freinet celebrat a Osca (1935) va ser d'encomanar als mestres Aguilar i Cosme Roques l'estudi de la introducció del cinema i dels discos a les escoles de la Cooperativa; el tema s'havia de tractar al Congrés de Manresa el 22 de juliol de 1936. Jimenez Mier Teran, F., Freinet en España. La revista *Colabaoración*, Barcelona, EUB.1996. Pàg. 22.

considerar-lo un mitjà molt perillós de corrupció moral de la joventut i la infantesa. Això no priva, però, el sorgiment d'un cinema recreatiu amb finalitats apostòliques, fins i tot d'un cinema religiós edificant.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Paral·lelament, Laia Films va produir un nombre considerable de documentals de temes molt variats i que pretenien recollir, malgrat les dificultats, la diversitat creativa del país. Entre aquests hi trobem: *Bombardeig a Lleida*, *Catalunya màrtir*, *Bombardeig de Tarragona i*

Falset... entre altres. També oferia als reporters cinematogràfics d'altres nacions les seves instal·lacions per a l'elaboració dels seus materials.

Una de les iniciatives més rellevants que va dur a terme el govern de la República fou *Espoir, Sierra de Teruel* (dirigit per Malraux, 1937). Malgrat l'esforç, la pel·lícula no hauria pogut sortir endavant sense l'aportació del capital francès⁸⁶.

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

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

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

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

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

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

- Cifesa (Compañía Industrial Film Española S.A.): Va produir un total de setze documentals i un llargmetratge titulat: *El genio alegre* (dirigit per Fernando Delgado, 1936-1939).
- CEA (Cinematografía Española-Americana): L'objecte de la Societat era la producció i explotació de pel·lícules espanyoles parlades, sonores o mudes, de tota classe, incloent noticiaris i pel·lícules pedagògiques. Va estar força activa durant el període republicà i després durant el franquisme transformant-se en una de les distribuïdores espanyoles més populars.

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

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

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

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

FILMS CULTURALS I PEDAGÒGICS				
	1936	1937	1938	Total
DOCUMENTALS	-	9	3	12
NOTICIARIS	1	7	1	9

Figura 3.1_1. Quadre publicat a El cinema educatiu i la seva incidència a Catalunya. Dels orígens a 1939. J.M. Caparrós Lera, 1998, pàg 136.

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

Amb l'arribada de la democràcia (1978), abans de la restauració de la Generalitat, es produí un petit boom de pel·lícules catalanes de tots conegudes. Però el cinema educatiu solament es va recuperar amb la tasca de l'Institut de Cinema Català, a través dels seus valuosos *Noticiaris*, d'alguna manera hereus de la producció republicana de Laia Films.

L'any 1988 el Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya va recopilar en un catàleg els films realitzats entre 1982-1987 i varen donar una xifra aproximada de 606 títols, dels quals hi ha molts de caràcter pedagògic i 414 parlat en català. En aquest sentit, també cal destacar la tasca portada a terme pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya; el qual, juntament amb el de Cultura i d'altres entitats privades, ha tornat a posar en marxa la producció de films educatius, ara en format de vídeo.

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

3.2 El perquè del cinema al centre educatiu

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2.1 El cinema com a matèria d'estudi

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

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

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

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

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

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

aquests presoners no atribuirien realitat més que a aquestes ombres' (Plató, Llibre VII, 514 a. de C.).

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

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

Però el cinema no va passar a la categoria de llenguatge fins que Griffith completa, amplia i estructura les propostes de Porter. Griffith descobrí que el cinema permetia l'explicació d'històries mitjançant la utilització d'un llenguatge propi, més proper a les estructures narratives de la novel·la del segle XIX que no pas a les del teatre.

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

De fet, Griffith no fa altra cosa que adaptar les estructures narratives utilitzades per escriptors com Dickens al llenguatge cinematogràfic. L'oposició de realitats diverses i la fragmentació interna de cada unitat narrativa en són un exemple. També, la transformació del llenguatge dels llibres de cavalleries en films d'aventura; l'encreuament de diverses trames per augmentar l'interès del lector i retardar el final del relat, són tècniques narratives que el cinema de Griffith recull amb èxit des de les primeres pel·lícules, com el curt anomenat *El telèfon*, fins arribar al virtuosisme d'*El naixement d'una nació* (1915).

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

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

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

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

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

Nosaltres hem distingit tres aspectes cinematogràfics complementaris que proposem com una possible ajuda pels estudiants a l'hora de comentar una pel·lícula. Us ho mostrem a [l'Annexe 3](#).

3.2.2 El cinema com a recurs educatiu

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

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

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

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

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

- el punt de vista pròpiament cinematogràfic.
- el punt de vista narratiu.
- el metafòric.
- el de la diversitat cultural.

3.2.2.1 El punt de vista cinematogràfic

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

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

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

3.2.2.2 El punt de vista narratiu

Per una altra part, quina mirada ens ofereixen els directors cinematogràfics sobre l'ensenyament i sobre els que la realitzen? L'últim fantàstic exemple és el film *La classe* (2008) de Laurent Cantet.

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

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

De la mateixa manera ens ha semblat pertinent abordar les competències socials a través del cinema, ja que és un mitjà on predomina l'aspecte narratiu del discurs que es vol transmetre. En efecte, és aquesta una modalitat particular de tractament d'un tipus de

coneixement que, segons ho expressa Bruner⁸⁷ (1997), permet als éssers humans gestionar el coneixement que ha de veure amb la gent i les seves situacions; o, com afirma Carbonell (2001), seguint el mateix prestigiós psicòleg nord-americà, és la manera en què donem compte de la identitat sobre nosaltres mateixos i sobre el món.

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

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

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

3.2.2.3 El punt de vista metafòric

La narració cinematogràfica pot implicar tanmateix un aspecte metafòric en la mesura que pugui suggerir significats que vagin més enllà de l'aparentment explícit. Metaforitzar l'aprenentatge és dotar-lo de potencials significats que ens permeten orientar la nostra actuació en un sentit o en un altre.

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

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

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

3.2.2.4 El punt de vista de la diversitat cultural

Un últim interès explícit ha estat el de considerar la riquesa afegida al discurs sobre la docència que s'origina quan les pel·lícules provenen de diferents àmbits culturals. Com es contempla l'ensenyament i la diversitat de problemàtiques associades a ella des de diferents contextos geogràfics, físics i socials, en definitiva culturals, és un altre dels criteris amb què seleccionarem i catalogarem els films d'aquesta recerca.

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

⁸⁷ Psicòleg nord-americà, Jerome S. Bruner (Nova York, 1915), és un viatge per la història de la psicologia del segle XX i la seva continuació en el segle XXI, a penes començat. Sens dubte, hi ha personatges que per la seva contribució en l'humus intel·lectual d'una disciplina aconseguixen transcendir-la (a manera de treball interdisciplinar) i crear tendències.

Busquem, en definitiva, una visió comprensiva del fenomen educatiu emfatitzant les qüestions que plantegen la polisèmia dels termes ensenyament, diàleg intercultural i competències socials; una comprensió que ens resulta imprescindible si, com afirma Thich Nhat Hanh (2004), candidat al premi Nobel de la Pau al 1967, volem educar en el diàleg⁸⁸:

'No fuerces a los demás, ni siquiera a los niños, por ningún medio en absoluto, a adoptar tus puntos de vista, ya sea por autoridad, amenaza, dinero, propaganda o incluso educación. Sin embargo, por medio del diálogo, ayuda a los demás a renunciar al fanatismo y la xenofobia' (Thich Nhat Hanh ,2004)⁸⁹.

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

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

També hem de tenir en compte que les diverses temàtiques argumentals que el cinema ha anat tractant al llarg dels seus primers cent anys permeten uns aprenentatges cognoscitius prou importants. Ja sabem que el potencial del cinema en el terreny de les humanitats, com la història, la literatura, la filosofia o la geografia, alhora que no hem d'oblidar el seu potencial de creació, encara que no és la qüestió d'aquesta recerca, però ho volem mencionar.

Per tant, gràcies a aquesta riquesa expressiva i comunicativa del cinema molts educadors i entre ells nosaltres, veiem la necessitat d'anar més enllà i apropar-nos a la realitat cinematogràfica. L'avanç en el sentit d'aprofundir en els mecanismes del relat cinematogràfic ha permès un exercici de descodificació que ha portat el procés cap a nivells de recerca i de coneixement que alhora han de revertir en la millora del currículum i en el nostre cas de les competències socials.

Fins fa poc el cinema a l'escola només havia estat tractat a nivell formal, sobre la tradició estètica que condensa i sobre la generació de continguts que suporta. Però nosaltres fem un pas més enllà, el volem dotar d'un element mediador en el decurs del diàleg intercultural per a poder desenvolupar unes capacitats socials pròpies del segle XXI.

La suma d'aquesta evolució i diversificació del binomi Cinema i Escola ha significat no només col·locar l'alumne davant el film des d'una posició eminentment receptiva en quant als continguts argumentals i els trets més visibles de l'escenificació, sinó també promoure un espai de crítica sobre el conjunt de l'obra i el seu context.

El desenvolupament d'una capacitat crítica permet anar transmeten un seguit de continguts relacionats amb la cultura de la imatge en moviment que afecta la seva formació global com a consumidors i consumidoras d'imatges en primer lloc i com a possibles i excepcionals agents creadors en segon lloc, encara que aquesta no és la nostra finalitat.

De la mateixa manera que s'entén l'ús del cinema per treballar continguts de literatura, d'art o d'història també ho podem fer per treballar competències socials i habilitats emocionals.

El cinema, però ha subministrat també noves propostes i ha configurat un univers propi que cal reivindicar com a patrimoni cultural. Les aportacions significatives en el terreny de la narració i de la iconografia procedents de les creacions cinematogràfiques és el que volem aportar als nostres alumnes. Som conscients de l'impacte produït en el públic en general i els processos d'identificació que a través de les imatges s'han generat en els nostres alumnes. Per tant, és important conèixe'ls per poder aprofitar-los i així treballar-los.

Aquestes característiques se sumen a la consideració que el cinema, com a producte cultural, pot ser interpretat com a símptoma de la societat que l'ha produït. Les pel·lícules són el

⁸⁸ Thich Nhat Hanh ha nascut a Vietnam al 1926: Ha estat monjo budista al llarg de quaranta anys, a més de poeta i activista per la pau. Ha donat classes a la Iniversitat de Columbia i la Sorbona de París.

⁸⁹ *La Vanguardia*. Edició del divendres, 20 de Juliol 2004, pàg. 64.

producte d'una determinada època de la nostra història més recent o, dit d'una altra manera, cada època històrica pot significar-se per les seves produccions cinematogràfiques.

Però el cinema, no només determina una època històrica, sinó que també ho podem relacionar amb una cultura i amb una identitat. Cada país produeix la seva filmografia amb un marcat accent que el fa singular i idiosincràtic respecte d'altres. Per això podem establir un diàleg intercultural mitjançant el cinema.

D'aquesta íntima relació entre cinema i societat es depèn un intercanvi que implica definir el cinema com a reflex indirecte, per dir-ho amb més precisió, del conjunt de situacions, aspiracions, desitjos, modes, conflictes i hàbits que es manifesten en cada moment. Però també caldrà considerar un espai d'influència sobre el públic consumidor, socialment, generacionalment i culturalment heterogeni.

Tot aquest conjunt de reflexions permet defensar el cinema per damunt de la seva consideració habitual i reenfocar la valoració cap a aspectes propis que l'atorguen una categoria de fenomen cultural que no hem d'oblidar ni minimitzar.

3.2.3 Treballar la ficció a l'aula.

Ensenyar a veure cinema als centres educatius contribueix a parlar-hi del que veuen cada dia, i descobrir com ho veuen i com ho interpreten. Alhora, treballar l'expressió oral i enriquir el vocabulari dels alumnes, així com potenciar activitats de lectura relacionades amb les històries que han vist. També és útil per a treballar les semblances i les diferències entre els textos escrits i les imatges.

Esdevé important també la descoberta dels recursos i trucatges que s'empren per a construir les històries i veure que les imatges són sempre una representació de la realitat.

El treball d'aspectes relacionats amb els valors, els estereotips i la resolució de conflictes és un dels punts també importants en l'educació de l'alumne no sols com a espectador sinó també com a persona social. I és en aquest aspecte que la nostra recerca vol contribuir a trobar films que garanteixin aquest aprenentatge.

Però no hem d'oblidar que en la utilització del cinema requereix que el professorat faci un exercici d'aproximació al funcionament intrínsec d'aquests mitjans i, alhora una consciència clara dels avantatges de la seva aplicació en el seu treball educatiu.

Això significa l'adquisició d'uns coneixements que podríem classificar en:

- Les característiques pròpies del mitjà (cinema).
- Les qualitats en relació a l'ensenyament dels diferents continguts.
- El mètode adequat per a treballar cada tipus de material.

Així la funció del professorat es redefineix. Per tant, la formació i els coneixements adquirits pel professorat pel que fa als mitjans audiovisuals, en general, hauran de revertir en un replantejament de la seva responsabilitat docent, investigant sobre les possibilitats i capacitats d'integració d'aquests mitjans en el conjunt del projecte docent que assumeixi.

Amb els mitjans audiovisuals, el professorat dona pas a una altra veu, a un nou diàleg, a una altra imatge que molt sovint té molt més poder i capacitat de persuasió que la seva. Aquest fet pot significar una rivalitat alhora que un estímul o un enriquiment. Per tant, el mestre ha de ser conscient d'aquesta contradicció i saber treure'n el màxim profit i beneficiar-nos així del seu potencial com a font de coneixement i l'avinentsa de possibilitar plantejaments curriculars interdisciplinaris.

3.2.3.1 Els nostres joves espectadors.

No tenim cap dubte que els nens i joves d'avui i per tant els nostres alumnes, passen més hores de les que voldríem davant d'algun mitjà audiovisual. Els experts compatibilitzen al llarg de l'any més hores davant d'un d'aquest mitjans que a l'aula. I no per això acabaran essent potencials crítics, ni tampoc per això gaudiran de tot allò que veuen i senzillament

s'empassen. Els avanços digitals ha fet que arriben a les llars tota classe de pel·lícules i que ells tinguin un accés fàcil i en molts casos sense restriccions. Tot sovint ens expliquem, de la manera més natural, que han vist títols o programes que, en principi, són poc o gens adequats per a ells.

Però no tenim cap dubte tampoc a l'hora de considerar aquest mitjà audiovisual (sigui TV, DVD, Cinema o Internet) com un recurs didàctic important i que cal tenir en compte.

Immergits com estem en una cultura cada cop més audiovisual, no resulta gens estrany per a ningú veure's diàriament bombardejats per tot tipus de missatges, reclams, al·lusions... que ens arriben a través d'anuncis publicitaris, programes televisius, noticiaris, telefilms o produccions cinematogràfiques sense oblidar els vídeo-jocs i el vídeo digital a Internet; de ben diversa índole. No és descabellat, doncs, parlar de vampirisme de la imatge. Tots som susceptibles d'ésser atrapats per aquesta escomesa, però sense dubte els infants i els joves en són molt més vulnerables.

D'altra banda, el món de la imatge ens pot oferir molts recursos interessants per aprofitar des de l'escola. Tant podem analitzar documents històrics, programes de divulgació científica, notícies d'actualitats... o, com és el nostre cas triar un film com a eix vertebrador de tot un treball.

Per què una pel·lícula? Tal i com va expressar el cineasta rus S. Eisenstein '**el cinema genera emocions que són portadores d'idees**'⁹⁰. Podríem dir que d'aquí ha sorgit el nostre objectiu més general: ajudar als nois i noies a què siguin capaços d'experimentar i gaudir d'aquestes emocions i ajudar-los a extreure aquelles idees o missatges de què són portadors alguns films. Nosaltres des d'aquesta recerca ho farem des d'una intencionalitat de fomentar el diàleg intercultural i així poder dotar als nostres alumnes d'uns coneixements i unes eines per poder construir la seva identitat i conèixer les identitats dels altres.

L'escola tradicional ha potenciat poc, per no dir gens, aquelles qualitats, inherents a l'individu, que es localitzen en l'hemisferi cerebral dret: capacitat de síntesi, desenvolupament artístics, pensament global, intuïció, percepció d'imatges... Ha obviat aquests aspectes per centrar-se en l'ús de tècniques que es basen en el treball de capacitat localitzades a l'hemisferi cerebral esquerra: pensament analític i matemàtic, ús del llenguatge, raonament lògic, intel·lectualitat...

L'objectiu general que recullen les propostes educatives actuals passa per restablir l'equilibri en la potenciació d'ambdós tipus de capacitats de la ment. Motivar als nois a participar en projectes, especialment pensats al voltant de films d'actualitat, pensem que pot ajudar a desenvolupar, en part, els aspectes més artístics, simbòlics i globals del seu pensament.

Si, a més, aquests projectes proporcionen la reflexió sobre temes de fons, com la violència, el respecte, la tolerància, el coneixement d'altres cultures... estarem dins el marc de les directrius de l'actual reforma educativa, concretament en el que s'ha donat per definir com a eixos transversals del currículum.

Es així, com cal considerar que el treball muntat al voltant d'un film pot permetre el

⁹⁰ Serguéi Mijáilovich Eisenstéin (1898-1948). Un dels millors directors de la història del cinema, va saber fer una obra cabdal no només per al cinema, si no també, per a la humanitat. Tot i que inicialment la seva creativitat va voler desenvolupar-se en els escenaris teatrals, amb 25 anys va decidir fer el canvi a la gran pantalla. Serà gràcies al setè art que aconseguirà la seva reconeguda fama mundial. Una de les aportacions més importants d'Eisenstein és que des del primer moment va repudiar la idea de muntatge clàssic segons Griffith. Per a ell, l'edició d'una pel·lícula permet al director manipular les emocions de l'espectador unint fragments que no tenen relació entre ells. Un exemple d'aquestes possibilitats és mostrar una imatge d'un ull, una altre d'aigua, que evoquen al plor. Totes aquestes pràctiques venien reforçades per una gran quantitat de textos teòrics que el director rus va fer al llarg de la seva vida i, que han servit com a referent per al cinema europeu i americà. Podem parlar de tres etapes en la obra d'Eisenstein: Primera etapa russa; el viatge als Estats Units passant per Mèxic i, el retorn a la URSS. Del primer període destaquen *La huelga*, 1924; *El acorazado Potempkin*, 1925; i *La linia general*, 1929. Del segon i *Qué Viva Mexico!*, 1932 (acabada pòstumament). I per últim, *Alexander Nevski*, 1938; *Ivan el Terrible* (I, II i III), entre 1943 i 1958. Tot i pertànyer a períodes diferents, tots els films del gran director rus tenen en comú el seu protagonista: el Poble i la seva Revolució cap a un estat d'igualtat i llibertat.

tractament d'aquests aspectes tan importants del procés d'ensenyament, que sovint no queden explícitament recollits en una àrea, i no formen part dels objectius generals de centre. I és per aquesta raó que el desenvolupament dels projectes comporta, generalment un tractament interdisciplinari, arribant a treballar-se, paral·lelament, continguts o procediments propis d'una àrea concreta del currículum, juntament amb aquells aspectes més genèrics de la formació individual.

Hem de procurar, per tant, afavorir l'adquisició de coneixements significatius, però també, i de manera molt especial i concreta, d'estimular el desenvolupament d'actituds positives en els nois i noies. Aquestes actituds poden generar-se a partir de promoure la reflexió individual i col·lectiva, tot i proporcionant els punts de referència adients que permetin als nois desenvolupar el seu esperit crític. Això els facilitarà, a la llarga, fer seus els processos d'anàlisi d'actuacions i presa de decisions davant els fets o les opcions que els plantegi la vida quotidiana.

Igualment, el fet de treballar-ho d'una manera distesa, de vegades lúdica, dins del marc d'una projecció cinematogràfica, i amb activitats i tècniques poc habituals, pot ajudar a desenvolupar en els nois capacitats que facilitin la coneixença i l'autoestima, l'adaptació, les relacions interpersonals i el respecte vers el que els envolta.

Tot plegat, ens permetrà incidir en el procés de formació integral de l'individu mitjançant la sensibilització dels nois i noies en uns temes determinats, segons els aspectes que havem triat i de destacar del film seleccionat.

3.2.3.2 La formació dels joves espectadors

El treball puntual d'un film des de l'aula –o encara millor, un treball continuat al voltant de produccions cinematogràfiques– ens pot permetre incidir en molts aspectes de la formació dels alumnes al llarg de la seva escolaritat.

Un dels objectius que hauríem de proposar-nos aconseguir amb aquesta tasca és que els nois aprenguessin a veure i a seleccionar cinema:

Veure cinema en el sentit actitudinal d'autoestimar l'atenció i a la concentració vers allò que succeeix a la pantalla, i, en el sentit més analític, d'aprendre a reconèixer i a valorar algunes de les tècniques i recursos de la cinematografia de tots els temps, destinats, sempre, a donar versemblança al relat.

Seleccionar cinema com a necessitat i prova d'autoestima: hom no pot acontentar-se amb qualsevol producció. Cal saber triar, prèviament, en funció de la informació de què puguem disposar, i cal, també, mostrar-se objectivament crític, sense que això vulgui dir malmemar les possibilitats de gaudir i d'esbarjo que són intrínseques al cinema.

En el nostre cas la tria es farà en funció dels continguts que mostrin el diàleg intercultural per així poder refrenar el xoc de civilitzacions i mostra que els punts en comú són més i més interessants que aquells que ens fan diferents, que també hi són i que cal conèixer per poder ser més inclusius, tolerants i solidaris.

Altrament, cal tenir en compte que qualsevol film és portador d'una càrrega, més o menys aparent, de currículum ocult. Si bé nosaltres podem aprofitar una producció de cinema històric per aprofundir en un determinat tema del currículum de Coneixement del Medi Social i Cultural. Aquest film històric pot aportar tanmateix coneixements de diferents cultures i així ens proporcionarà una visió de la realitat més polièdrica on tots tenim coses a dir, a pensar i especialment a compartir. O treballar l'adaptació d'una obra literària per fer conèixer més extensament una obra o un autor, tant d'Occident com d'Orient...

Cal no oblidar que hi ha un altre currículum amagat dins el film. En el sentit més positiu, un film ens pot aportar una càrrega extra de coneixements sobre la manera de viure d'una època, sobre una situació política, sobre costums i tradicions d'un país...sense que cap d'aquests aspectes tingui perquè formar part del argument de la pel·lícula. En un sentit més negatiu, però cal dir que alguns films abusen de la difusió de determinats models socials que, a més curt o més llarg termini, solen portar als espectadors a la mimetització de

comportaments, ja siguin de consum, de manera de vestir, de gestualitat ... o bé a determinades actituds violentes, sexistes o racistes. Per tant, també es important saber-los tractar a l'aula.

Tot plegat, aquest bagatge d'idees que es desprenen del film, formaria part del currículum ocult tal com ha expressat Marc Ferro 'Aquest currículum ocult forma mentalitat'⁹¹. Serà necessari, doncs, fer-ne reflexionar els nostres alumnes, especialment en els casos, en què ells mateixos poden ser víctimes de la seva influència. La visió crítica de Ferro és present en tota l'obra. A més a més, Ferro apunta la necessitat d'estudiar el film, no només com a document en sí (on cada element que apareix en escena pot ser significatiu), sinó amb tots els elements que l'envolten (per exemple, la crítica que tingué a l'època de la seva estrena, l'assistència de públic...). Ferro demostra que allò no visible d'un film sovint mostra elements complexos i significats que els cineastes no han sabut ocultar. L'exemple d'anàlisi del film *Chapaiev* és revelador.

Ferro argumenta que l'escriptura del cinema té un llenguatge propi amb un significat propi, i que, per tant, pot mostrar una ideologia. Tanmateix explica amb certesa que els documents cinematogràfics són un producte cultural, social, i nacional, en el que els diferents protagonistes que intervenen –directors, productors, tècnics,...– imprimeixen la seva empremta. La història del cinema, doncs, flueix paral·lela, però no separada, de la història. Exposa com el cinema pot ensenyar la història i tot el que gira entorn a aquest concepte, mitjançant la seva escriptura específica, a través de sentir-la i comprendre-la, encara que s'hagi de renunciar a una exposició realista dels fets: *El cuirassat de Potemkin* es planteja com el paradigma, l'exemple més elevat de la recreació històrica. És en aquest punt on s'apropa molt a les tesis de Robert A. Rosenstone, encara que Marc Ferro entengui el cinema més per divulgar que per historiar. I per això ens interessa especialment.

Finalment, cal acabar reconeixent que el cinema, per la seva càrrega de fascinació i d'integració de l'espectador en situacions diverses, és un mitjà que estimula la curiositat i la formulació de preguntes. Com a mestres, hem d'utilitzar aquest estímul per guiar als alumnes en el seu propi viatge indagador. Això els haurà de permetre l'assimilació de nous coneixements i actituds, i la construcció dels seu bagatge cultural.

3.2.3.3 Cinema des del cinema

Si bé fins aquí hem argumentat la necessitat del cinema a les aules i com a recurs pedagògic, ara volem assenyalar molt especialment que per garantir un èxit major convé retrobar la tradició d'assistir a la projecció en una sala comercial, a desgrat de treballar amb el DVD, encara que imprescindible. Els nois d'avui estan massa acostumats a veure cinema per la televisió. Això ha fet que la visualització a través d'una pantalla més o menys petita, on els programes solen aparèixer hiperfragmentats, rarament els comporti cap fascinació i els provoqui una falta de resistència davant un discurs més continuïtat. Aquesta fascinació perduda haurà de ser, doncs, la principal motivació pel desenvolupament de tot un treball, tant d'actituds com de coneixements. Els nois poden retrobar-la fàcilment que s'asseuen a la butaca, els llums de la sala s'apaguen i la gran pantalla s'il·lumina.

És veritat que cal educar-se com a espectadors, però la millor manera de fer-ho és des de la sala de projecció i deixant-nos envoltar per la pròpia màgia de l'esdeveniment. La televisió o el DVD no té aquesta forta capacitat d'atreure la mirada del l'espectador i captivar-lo amb les seves imatges. És així com el cinema, en el sentit més ampli –sala i produccions cinematogràfiques– esdevé un pretext motivador que pot portar-nos a qualsevol fita que ens haguem proposat. Aprendre a gaudir dels films, manifestar actituds d'ordre i atenció, aprofundir en les temàtiques, desenvolupar l'esperit crític, comprendre el llenguatge de les imatges, etc.

Hem parlat, fins ara, de la poca capacitat de fascinació de la televisió o el DVD i de la poca utilitat que pot tenir, als nostres propòsits, veure cinema a través d'ella. Si bé això és cert, caldrà dir també que no és pas descabellada la idea de recórrer, com a punt de referència

⁹¹ Historiador-cineasta té una gran trajectòria a França en l'àmbit de la difusió: responsable dels films produïts per Hachette-Patté (Images de l'histoire), i d'un programa de televisió *Histoire parallèle*, ambdós amb la finalitat de reinterpretar, reescriure, la història del segle XX.

inicial quan comencem a treballar amb els nostres alumnes, a l'emissió de produccions comercials que tenen una màxima audiència televisiva. Sabem que molts nois no han estat mai en una sala de cinema i sabem quin tipus de pel·lícules acostumen a veure a casa seva. Partint d'això, seria difícil fer-los començar per un film dens i consistent, de gran qualitat cinematogràfica, i esperar que en gaudissin i poguessin treballar-lo tal com nosaltres voldríem.

Hom pensa que el camí al cinema de gran qualitat cinematogràfica i en especial el cinema provenint d'altres racons del món, no és un camí directe, és un camí recurrent, al qual és molt més planer arribar-hi des de l'anàlisi del cinema comercial més actual.

És veritat que això no s'acosta massa al mateix estil de cinema que veuen a la TV o en DVD: cinema comercial, fantàstic i d'aventures, sovint de producció americana. Però, especialment al començament, aquesta proximitat ha de jugar a favor nostre, fent més familiar l'estètica i permetent als nois entrar, més fàcilment, en l'anàlisi fílmic. També els haurem d'aproximar a un cinema perifèric del qual no tenen una mirada educada, ni avesada. La valoració i profunditat que sabrem donar al treball d'aquests film comercials ens portarà, més endavant, a l'anàlisi d'un altre tipus de produccions més elaborades, agosarades i més en la línia del treball de les idees i de la construcció de valors per poder afrontar un diàleg intercultural.

3.2.3.4 Metodologia general per a realitzar una selecció correcta dels films

La selecció dels films que volem fer i és l'objecte de treball amb els alumnes estarà en funció, en un principi, del tema de fons al qual volem arribar a través de la visualització i l'anàlisi fílmic.

Una cosa serà evitable, però; quan es pretén arrodonir el treball amb una anada al cinema, és ben clar que hom es veu supeditat a l'oferta cinematogràfica del moment. Pot arribar a succeir que no trobem cap títol interessant o adequat per desenvolupar un projecte, o que, contràriament, tinguem més d'una possibilitat al nostre abast. El fet de poder seguir la previsió de les estrenes, i de les crítiques dels films després de l'estrena a d'altres països, ens permet jugar amb cert avantatge i avançar-nos en el desenvolupament del projecte de treball i en la selecció. Així i tot, serà sempre recomanable que nosaltres vegem la pel·lícula abans i en fem la nostra pròpia valoració. Això ens permetrà, també, arrodonir o perfilar les línies per on s'ha de moure el treball amb els alumnes.

Cal destacar que en els últims anys l'estrena de cinema perifèric a les nostres cartelleres ha anat en augment. Per tant, cada cop és més fàcil trobar un film que s'adeqüi als nostres propòsits. Tanmateix cal fer participar a les famílies i fer recomanacions al llarg del curs perquè pugin fer-ho com a possibles 'deures'. A Casa Àsia fan una programació estable cada dissabte amb una curada selecció dels films provinents de tot el continent asiàtic i de l'Orient Mitjà. A més a més hem d'afegir el fet de que les projeccions es fan en V.O subtítulades i són gratuïtes.

Sobre la conveniència o no d'escollir títols més o menys comercials ja n'hem parlat en l'apartat anterior. Hom vol insistir, ara, en la importància d'haver analitzat profundament la pel·lícula abans d'iniciar el projecte; ajudarà a garantir que l'anada al cinema amb els alumnes prengui l'enfocament desitjat, i que es puguin planificar alguns aspectes. Caldrà treballar abans de veure la pel·lícula i també planificar en quins punts seran bàsics per una posterior reflexió.

L'èxit del projecte dependrà de l'encert en triar el propi film, però també serà fonamental la planificació de totes les activitats: les que ens portaran al tema de fons, aquelles que es poden derivar de l'anàlisi d'un film, i fins i tot les que, de manera més secundària, hauran de contribuir a què els nois i noies integrin altres coneixements i actituds relacionats amb el món del cinema i amb el context al voltant del qual es desenvolupa l'acció i la finalitat del film per afavorir el desenvolupament de la competència del coneixement del món i de la competència personal i interpersonal.

Al jove quan el posem davant d'un film, hem de procurar que prèviament hagi tingut les mateixes possibilitats d'informació que nosaltres els i les mestres. Fins i tot quan no pretenem anar més enllà amb la visualització d'una pel·lícula, i tan sols pretenem omplir una estona

d'oci, haurem de respectar-ho. I és que moltes vegades la motivació inicial sorgeix de la recepció d'una informació. La manera com fem arribar aquesta informació als nois i a les noies haurà d'afavorir les ganes de veure la pel·lícula i la concessió de tot el seu interès en el projecte.

Com a mestres són molts els recursos que se'ns poden acudir per portar la notícia a l'aula i motivar la curiositat. Des de l'aparició de misteriosos personatges, a la troballa de missatges, plantejament de qüestions que hauran d'esbrinar, presentació d'objectes o llibres, cartells publicitaris i així fins a un llarg llistat. Tot això comptant que, per a gairebé tots els nois i noies, el sol fet de proposar unes activitat que passaran per una anada al cinema ja constituirà un fet engrescador per ell mateix.

Després d'un visionat a l'aula podrem treballar els següents aspectes:

- El respecte a les opinions i a les idees dels altres.
- La valoració del binomi realitat-ficció, tant present en el cinema.
- La formació d'un esperit crític i selectiu envers les produccions que ens arriben de totes les parts del món.
- La desmitificació del món del cinema.
- La cooperació en les activitats per part d'alumnes de l'aula d'acollida.
- La reflexió sobre els problemes o situacions que planteja la pròpia trama del film.
- La aportació del punt de vista de l'alumne immigrant que té un coneixement més real i profund de la realitat del seu país.
- La valoració del visionat d'un film com a font de plaer i com a possibilitat de apropar-nos a altres mons.

La consecució de tots aquests objectius és de difícil valoració, ja que la majoria no poden ser avaluable si no és a llarg termini. El desenvolupament de l'esperit crític i selectiu i la capacitat de diàleg intercultural, l'abstracció de les idees que s'amaguen entre la trama, la valoració personal, la comparació amb els altres i amb altres punts de vista, el gaudir personal, l'ajut per comprendre situacions que ens són alienes i llunyanes, fomentar la curiositat per conèixer societats i cultures diferents a les nostres són aspectes que els nois aniran fent seus en la mesura que els intentin practicar. La nostra tasca és iniciar-los en aquestes reflexions, donar-los idees i models que els serveixin de referència, i propiciar-los aquestes ocasions de 'treure'n suc a l'oci'.

3.2.3.5 Activitats relacionades amb el currículum.

Entre les activitats posteriors, ja hem assenyalat les relacionades amb les actituds; caldria fer esment, ara, de totes aquelles altres relacionades amb el currículum.

A grans trets, qualsevol de les àrees és susceptible de treballar-se en el marc d'un projecte lligat al cinema, cosa que no vol dir que sigui necessari, ni tant sols recomanable, que aquest hagi de tenir activitats relacionades amb totes elles. Caldrà valorar, i triar, en cada cas, quina o quines s'acosten més als interessos dels alumnes, i a l'objectiu final del projecte.

En el nostre cas treballarem el cinema dins de la matèria optativa de Cultura Audiovisual i ho encabirem dintre de la programació d'àrea.

3.3 L'educació en Comunicació Audiovisual (ECA)

La importància que el cinema ha assolit en la nostra cultura contemporània, com a fenomen de masses, rau en les seves característiques artístiques, industrials i sociològiques.

El cinema constitueix un dels espais més presents dins la programació televisiva i, els nostres alumnes una bona audiència i grans consumidors cinematogràfics.

Malgrat això, com que no es preveu l'ensenyament del cinema a l'escola, existeix un analfabetisme funcional que hi fa necessari la introducció de l'ensenyament del mitjà de Comunicació Audiovisual més important del segle passat.

És per aquest motiu que des del Programa de Mitjans Audiovisuals s'han impulsat una sèrie d'anotacions per al desplegament del currículum sobre Educació Audiovisual en què el cinema també hi és considerat. Fruit d'un treball previ iniciat des del 1987 per introduir l'ensenyament amb i sobre l'Audiovisual a partir de les àrees d'aprenentatge ja existents o dels crèdits. Fins el 10 de Desembre del 2004 no es va aprovar el Document de l'Educació en Comunicació Audiovisual, vehiculat des del Consell de l'Audiovisual de Catalunya i de les entitats de persones usuàries de l'audiovisual.

La fascinació que les imatges exerceixen sobre els nostres infants i la seva capacitat de seducció són realitats ineludibles que l'escola no pot ignorar. Si aquesta realitat era ja una preocupació dels docents fa bastants anys, molts centres es varen plantejar la necessitat d'introduir el llenguatge cinematogràfic en el currículum habitual, en aquest moments en el quals la presència de la televisió condiona la nostra manera de viure i de pensar, sembla urgent saber què cal fer des de l'escola i com fer-ho.

Els missatges audiovisual són presents en gairebé totes les activitats humanes, per tant és ben cert que el llenguatge audiovisual pot estar igualment present en gairebé totes les matèries. Podem dir que una de les característiques del fenomen audiovisual és la seva interdisciplinarietat. Per aquesta raó, l'Educació Audiovisual s'ha de relacionar amb totes les àrees del currículum. L'opció de considerar l'Educació Audiovisual com a eix transversal integrada en el si de les àrees segueix precisament aquesta línia.

Naturalment, l'Educació Audiovisual preveurà el coneixement del llenguatge icònic, tant fix com en moviment, i dels diferents mitjans d'expressió audiovisual.

Per altra banda, Gutenberg i la seva galàxia, aparentment, han estat desbancats per McLuhan, mentre els professors ens aferrem a una concepció de l'ensenyament i de la seva praxi, en els mètodes i en els continguts arcaics, sense entendre que el segle XXI es el segle de la diversitat cultural i que quedarà palès mitjançant la imatge, amb tot el que això comporta de complex, contradictori i apassionant.

El pensament de McLuhan (1962) respecte als mitjans de comunicació s'inicia a partir de les idees següents⁹²:

⁹² Herbert Marshall McLuhan (Edmonton (Canadà), 21 de juliol de 1911 – Toronto, 31 de desembre de 1980) va ser un educador, filòsof i estudiós canadenc. Professor de literatura anglesa, crítica literària i teoria de les comunicacions, McLuhan és reconegut com un dels fundadors dels estudis sobre els mitjans de comunicació i ha passat a la posteritat com un dels grans visionaris de la societat de la informació present i futura. Durant el final dels anys 60 i principis dels 70, McLuhan va encunyar el terme "aldea global" per a descriure la interconnectivitat humana a escala global generada pels mitjans electrònics de comunicació. Les perspectiva de McLuhan respecte als mitjans de comunicació social, s'ha anomenat 'determinisme tecnològic'. Encara que és probable veure en ell, també, un visionari. En efecte, quan McLuhan va morir, la televisió per cable encara no era una realitat mundial, els habitants de la 'Aldea global', encara poc sabien sobre interactivitat, e-books, multimèdia, videoconferències... però l'obra de McLuhan ens ha deixat un marc teòric que ens permet estudiar i comprendre la naturalesa d'aquests nous mitjans que han revolucionat la història de la comunicació de la humanitat.

- Som el que veiem.
- Formem les nostres idees i després aquestes ens formen.

En aquesta línia, podria afirmar-se que veia en els mitjans abans agents de 'possibilitat' que de 'consciència': així, els mitjans podrien comparar-se a camins i canals abans que obres de valor artístic o models de conducta a seguir.

És habitual que pensem que els mitjans no són sinó fonts a través de les quals rebem informació, però la concepció de McLuhan era que qualsevol tecnologia (tot medi) és una extensió del nostre cos, ment o ser. Els mitjans tecnològics són entesos com a ferramentes que estenen les habilitats humanes, de la mateixa manera que una bicicleta o un automòbil són una extensió dels nostres peus... la computadora seria una extensió del nostre sistema nerviós central.

3.3.1 Marc socioeducatiu de l'Educació en Comunicació Audiovisual

Malgrat el reconeixement per part de l'Administració Educativa de la importància dels mitjans de comunicació, l'educació amb i en els mitjans té una presència poc destacada dins dels currículums que es desenvolupen de forma real a les aules. La transcendència que se'ls atorga es posa de manifest en els diferents documents editats pel Departament d'Ensenyament adreçats a les etapes educatives de Primària i Secundària. Es podria dir que hi ha un desfasament entre la quantitat de recursos facilitats per l'Administració, impresos o videogràfics, i allò que passa realment. La realitat de les aules evidencia que els dos instruments que la legislació educativa estableix per abordar els mitjans –l'eix transversal d'audiovisuals i l'àrea d'educació visual i plàstica– no són suficients i prou eficaços.

En el cas de l'educació en mitjans sempre es diferencien dues formes d'acostament que també són assenyalades en els textos del Departament:

- L'educació amb mitjans implica emprar un mitjà visual, audiovisual o sonor (fotografia, dvd, document televisiu o radiofònic, etc.) com a recurs didàctic per desenvolupar un contingut curricular qualsevol. Aquesta forma d'acostament pot desplegar-se en totes les àrees del currículum, ja que els mitjans es posen al servei dels objectius i continguts de les diferents matèries.
- L'educació en els mitjans o l'alfabetització en mitjans (conèixer) és més complexa. Suposa portar a terme propostes d'ensenyament-aprenentatge relacionades amb els continguts corresponents a matèries o temes que tenen a veure amb un coneixement més aprofundit dels mitjans, proposant els mitjans com a objecte d'estudi. Aquest enfocament implica treballar continguts que es relacionen amb aspectes com els següents: els agents de producció, el llenguatge, les categories, les tècniques, la representació i els destinataris dels mitjans de comunicació. Continguts que han estat proposats pels autors anglesos Masterman (1993) i Bazalgette (1991).

Aquesta segona forma d'acostament, l'educació en mitjans, és imprescindible a l'hora d'educar els nens i les nenes per viure en la societat mediàtica actual. Però, les noves propostes que se situen en aquesta línia de treball plantegen, d'uns anys cap a aquí, un enfocament cada vegada més integrat i interdisciplinari, que va més enllà d'una educació en mitjans, proposen una Educació en Comunicació (EC). Aquesta Educació amb Comunicació emfasitza una acció educativa centrada en la competència comunicativa (comprensiva i expressiva) dels alumnes. Se cerca el desenvolupament de les habilitats comunicatives – lingüística, discursiva, sociocultural, estratègica, etc. (Lomas, 1993; pàg. 95) però que per realitzar-se plenament han de considerar-se, tant els mitjans de comunicació tradicionals, com les noves Tecnologies de la Informació i la Comunicació.

Si s'analitza la legislació educativa vigent a Catalunya s'observa que no hi ha un plantejament d'educació en mitjans, ni d'Educació en Comunicació coherent. L'educació en mitjans se centra bàsicament en l'educació visual i audiovisual. Així, hi ha fixada una àrea de visual i plàstica i un eix transversal d'educació audiovisual. En els objectius terminals per a Primària i Secundària s'observa que predomina un treball centrat sobretot en el llenguatge visual, a

partir d'imatges fixes i en moviment, amb escassa referència als mitjans reals que els infants troben en el món que els envolta. Els sons tenen una certa presència, però vinculats a la imatge visual i es troben a faltar continguts que tenen a veure amb una proposta d'educació en mitjans més completa (impacte social del mitjà, relació realitat-representació, etc.). Però, a més, l'educació audiovisual proposada gaudeix d'un espai d'aplicació reduït dins del currículum. En l'Àrea de visual i plàstica, els mitjans visuals i audiovisuals comparteixen espai amb altres continguts relacionats amb l'educació artística, en un horari no gaire dilatat. Pel que fa a l'eix transversal, s'observa que, malgrat ser un instrument de gran riquesa, resulta de difícil utilització. Per tant, a pesar que el Departament d'Ensenyament, mitjançant el Programa de Mitjans Audiovisuals, ha elaborat en els darrers anys diferents propostes i materials interessants per a l'aplicació, acaba sent difícil de portar-ho a la pràctica. En no tenir caràcter d'obligatorietat, la presència dels mitjans en els centres depèn de la voluntat del professorat, que la majoria de vegades, amb un gran esforç, ha de superar també la mancança de l'aparellatge més indispensable.

Ara bé, les propostes desenvolupades pel Departament i emmarcades en el programa 'Educació 2000-2004' semblen decantar-se, entre altres coses, cap a l'establiment d'unes competències bàsiques que han d'assolir-se dins de l'ensenyament obligatori. Les competències relacionades amb l'educació en mitjans es troben redactades hores d'ara com a document de treball. (<http://www.xtec.es/audiovisuals/competencies/index.html>).

En aquest document s'observa que, a diferència de la legislació actualment vigent (1996), el Departament està fent una proposta molt més coherent i completa. S'hi estableixen sis dimensions relacionades amb els audiovisuals dins de les quals es fa referència a altres mitjans. A nosaltres en particular ens interessa el cinema.

Les dimensions de les competències bàsiques en Educació Audiovisual són:

- Impacte històric social.
- Agents de la producció.
- Categories dels mitjans.
- El llenguatge dels mitjans.
- Representació dels mitjans.
- Alfabetització tecnològica.

Per la nostra recerca només hem escollit els objectius que fan referència al cinema. Així tenim:

Impacte històric social:

- Observar els valors i contravalors que transmeten diverses produccions cinematogràfiques.
- Començar a despertar l'interès per la narració fílmica a partir de pel·lícules adequades a l'edat.
- Mantenir una actitud adequada com a espectadors durant la projecció d'una pel·lícula.

Els agents de producció:

- Observar la importància de l'autoria en la producció de missatges audiovisuals.
- Alfabetització en el llenguatge dels mitjans.
- Observar i expressar les característiques essencials d'una seqüència, d'una escena o d'un curtmetratge adequat a l'edat: què passa, a qui passa, a on passa.

Representació dels mitjans:

- Començar a ser conscients de la ficció.
- Començar a descobrir que darrera de qualsevol representació de la realitat s'amaga la intenció de les persones que produeixen el missatge.

A partir d'aquest darrer plantejament es pot dir que, si no hi ha canvis en els instruments (Àrea de visual i plàstica i eix transversal), el marc legal és sensiblement més ampli que l'espai d'aplicació. Per tant, el problema d'inadequació al context sociocultural, fortament mediàtic i dominat per les TIC, en què viuen els joves persisteix. En realitat, el problema estarà en vies de solució quan aquests continguts siguin obligatoris i tinguin un espai propi dins del currículum.

3.3.2 El concepte d'Educació en Comunicació Audiovisual

Segons els acords de la UNESCO en el seminari que va tenir lloc a Sevilla el mes de febrer de 2002, l'Educació en Comunicació s'hauria de plantejar des dels punts de vista següents:

- L'Educació en Comunicació vol dir ensenyar i aprendre sobre els mitjans de comunicació (com a objecte d'estudi).
- L'Educació en Comunicació comprèn l'anàlisi crítica i la producció creativa.
- L'Educació en Comunicació pot i ha de tenir lloc en l'àmbit de l'educació formal i en el de l'educació no formal.
- L'Educació en Comunicació ha de promoure l'esperit de comunitat i de responsabilitat social, així com l'autonomia personal.

Parlem d'aprendre sobre els mitjans de comunicació, però en el benentès que no es tracta només de conèixer les tecnologies, sinó, sobretot, els llenguatges amb què s'expressen, les estratègies comunicatives i els continguts dels seus missatges. Es tracta de conèixer l'audiovisual com a forma diferenciada d'expressió i les implicacions del seu ús social.

La història contemporània no es pot entendre sense els mitjans de comunicació com a vehicle d'intercanvi social i d'expressió artística, com a forma d'entreteniment i com a transmissió d'ideologia i de valors. Per tant, és imprescindible que l'educació dels ciutadans i ciutadanes incorpori aquest àmbit, tant en el terreny de l'ensenyament formal com en el de l'educació no formal.

Aquesta integració de l'Educació en Comunicació ha de contribuir a l'alfabetització mediàtica bàsica de tota la ciutadania i a l'adquisició d'unes competències i habilitats que permetin descodificar els missatges audiovisuals- en especial els del cinema- perquè són els que tenen més incidència en la població i, alhora, els que estan menys presents en el sistema educatiu.

Per això el document tracta de l'Educació en Comunicació Audiovisual, en un doble vessant: l'audiovisual com a matèria d'estudi (Educació en Comunicació Audiovisual) i com a recurs per a l'ensenyament (Educació amb Comunicació Audiovisual). Aquest document se centra bàsicament en l'Educació en Comunicació Audiovisual, plantejada amb l'objectiu de dotar les persones d'instruments per comprendre, amb rigor i de forma crítica, els missatges que consumeixen, i de proporcionar-los els recursos necessaris per produir discursos adients a les diferents situacions de comunicació i facilitar el diàleg intercultural.

3.3.3 Justificació de la necessitat d'Educació en Comunicació Audiovisual

Resulta paradoxal la contradicció entre la importància socialitzadora que les famílies i les institucions atribueixen a la televisió i a la resta de mitjans audiovisuals de masses i la presència que tenen en el currículum escolar, escassa, i a les escoles, gairebé nul·la, com també entre els agents i les institucions de l'educació de la ciutadania al llarg de la vida. Resulta igualment paradoxal que essent l'audiovisual una forma de comunicació específica i diferenciada de la verbal no hagi merescut que se li dediqui un espai propi en l'educació.

La competència en una lectura crítica dels mitjans audiovisuals és essencial per entendre l'entorn i per desenvolupar l'autonomia, la creativitat personal i la responsabilitat social. Sense una formació en aquest àmbit no es pot parlar d'un exercici ple de la ciutadania en les societats del segle XXI.

Aquest coneixement és imprescindible pels motius següents: Per explicar el funcionament de les societats contemporànies cal explicar també els recursos expressius, els mecanismes econòmics i polítics i les estratègies comunicacionals pròpies dels mitjans de comunicació audiovisual. Aquests són coneixements bàsics que s'haurien de transmetre per evitar el consentiment irreflexiu, sovint afavorit pels mitjans de comunicació de masses, i per potenciar, en canvi, el desenvolupament de la capacitat d'interpretació individual i la formació de l'esperit crític, competències fonamentals per saber circular en la societat de la informació i per participar plenament dels beneficis del patrimoni cultural.

La transmissió de la memòria, un altre dels objectius de qualsevol projecte educatiu, també és impossible si no es facilita que la ciutadania:

- Sigui conscient del paper primordial que han tingut els mitjans de comunicació audiovisual en les transformacions socials de les darreres dècades.
- Tingui accés al coneixement de les obres creades per la cultura audiovisual des de finals del segle XIX.
- Conegui l'evolució històrica de la tecnologia i de la comunicació audiovisual.
- Tingui en compte que els discursos generats pels mitjans de comunicació audiovisual tenen un valor documental important a l'hora d'analitzar les societats passades i les actuals.
- D'altra banda, transmetre memòria també significa decidir quines experiències estètiques, vinculades a la cultura audiovisual, volem comunicar a les noves generacions i assumir les accions que hauríem de dur a terme per aconseguir-ho.

3.3.4 Marc legislatiu d'Educació en Comunicació Audiovisual

L'evolució vertiginosa que s'ha produït en el món de la comunicació les últimes dècades i els canvis econòmics, polítics i socials que se'n deriven no han estat, fins ara, reflectits adequadament en el sistema educatiu. Les institucions educatives no han donat resposta a aquests canvis. Els currículums continuen basant-se, fonamentalment, en la transmissió de coneixements a través de la llengua escrita, tot oblidant que vivim en una societat on la informació, sobreabundant i canviant, es transmet a partir de múltiples símbols i llenguatges.

A Catalunya, les primeres experiències d'educació en cinema van tenir lloc en els anys de la República – que ja hem comentat en el primer punt d'aquest capítol. L'interès per l'educació audiovisual tal com la coneixem ara es remunta a la dècada dels seixanta en àmbits extraescolars i universitaris, i té una tradició important. Hem passat de la vella reivindicació de la introducció del llenguatge cinematogràfic a l'escola dels anys seixanta, setanta i vuitanta al debat actual sobre la incorporació de les TIC.

Tot i això, la introducció dels mitjans de comunicació i de les noves tecnologies en l'educació formal i no formal ha estat lenta i complicada. Les successives lleis d'educació i les últimes reformes educatives no han considerat, en cap cas, l'Educació en Comunicació Audiovisual com una qüestió prioritària.

La Llei general d'educació, de 1970, que va aparèixer en un moment de clara expansió dels mitjans de comunicació, no feia pràcticament cap esment de l'educació audiovisual ni de l'educació en mitjans⁹³.

Amb l'aprovació, l'any 1990, de la LOGSE (Llei d'ordenació del sistema educatiu) s'estableixen com a finalitats prioritàries del sistema educatiu no només l'adquisició dels continguts i coneixements tradicionals, sinó l'educació en els valors democràtics, l'adquisició d'hàbits intel·lectuals i la capacitat per a la vida activa professional, social i cultural⁹⁴. Amb la inclusió dels eixos transversals, entre els quals a Catalunya hi ha l'educació audiovisual, es pretén complementar i actualitzar les assignatures acadèmiques tradicionals i connectar la institució escolar amb el seu entorn. Ara bé, la concreció i la posada en pràctica de les mesures que preveu la LOGSE han estat clarament insuficients.

Els canvis econòmics, socials i tecnològics ocorreguts des de la implantació de la LOGSE i les crítiques cap a ella des de diversos grups van fomentar la necessitat d'una nova llei que fomentés entre altres valors els de la cultura de l'esforç i la disciplina a l'aula i contemplés des

⁹³ La Llei 14/1970, de 4 d'agost, General d'Educació i Finançament de la Reforma Educativa va ser impulsada per José Luis Villar Palasí, ministre d'Educació espanyol des de 1969.

⁹⁴ La Llei Orgànica de Qualitat de l'Educació (LOCE) o Llei Orgànica 10/2002 va ser una llei espanyola promulgada el 23 de desembre de 2002 pel segon govern del José María Aznar (PP), sent ministra Pilar del Castillo, i que pretenia reformar i millorar l'educació a Espanya. No va arribar a aplicar-se.

d'una perspectiva més actual l'ús de les noves Tecnologies de la informació i la comunicació.

L'aprovació de la Llei de qualitat de l'educació, la LOCE, l'any 2002, va empitjorar la situació. Els decrets de desplegament de la Llei no tan sols no incorporaven la comunicació audiovisual com un objectiu de l'educació bàsica, sinó que les úniques referències eren accessòries i, en el millor dels casos, redundaven en un paper secundari dels mitjans audiovisuals com a recurs didàctic. A més, en anul·lar la poca autonomia que tenien els centres, reduïa encara més el marge de maniobra dels educadors i educadores interessats per aquests temes.

El nou Govern central planteja una possible reforma de la LOCE o fins i tot la formulació d'una nova llei educativa. Amb aquest objectiu, ha elaborat un document, sotmès a debat públic, on s'assenyalen els principals reptes que ha d'assolir l'educació. Lamentablement, en aquest primer document no hi ha ni una sola menció a l'Educació en Comunicació Audiovisual, mentre que s'insisteix en l'ús de les noves tecnologies des d'un punt de vista informàtic i purament instrumental.

Actualment l'educació en comunicació està representada en l'actual LOE⁹⁵. La LOE inclou les vuit competències bàsiques, que no estava a les lleis educatives anteriors, és el de competència. Es considera que l'educació ha de contribuir al desenvolupament de competències apart d'impartir continguts concrets. Aquestes competències són habilitats personals que permeten l'alumne integrar-se amb èxit a la vida adulta. Es basen en un ensenyament interdisciplinari i pràctic més que en l'acumulació de coneixements.

Al mateix temps, l'Administració catalana es comença a plantejar la necessitat d'impulsar l'Educació en Comunicació Audiovisual i a aquest efecte es crea, al Departament d'Educació, un programa específic que consisteix en convocar un concurs públic per a la selecció de projectes d'innovació educativa en Comunicació Audiovisual⁹⁶.

En aquest context encara ple de mancances, les diferents iniciatives que havien aparegut al llarg dels anys relacionades amb la implantació de l'Educació en Comunicació Audiovisual, tant d'entitats privades com d'institucions públiques i de professionals de l'ensenyament i de la comunicació especialment sensibilitzats tenen escassa capacitat de maniobra. Les seves propostes, en no poder-se desenvolupar en el marc de l'educació formal i amb els recursos personals i materials necessaris, no permeten que les competències bàsiques en aquest camp arribin a la major part de la població escolar.

Però el fet que l'Educació en Comunicació Audiovisual no hagi assolit el nivell d'implantació necessari en els centres educatius no es deu només a la falta d'un espai real en els currículums, sinó també a les mancances en la formació del professorat. Tan sols els docents que provenen de les escoles i facultats de formació del professorat han cursat, durant la darrera dècada, una assignatura específica, 'Noves tecnologies aplicades a l'ensenyament', però sovint aquesta assignatura està clarament decantada cap a la informàtica. El mateix terme 'Tecnologies de la Informació i la Comunicació' (TIC) ha contribuït a incrementar la confusió entre la dimensió tecnològica i l'expressiva o comunicativa, gairebé sempre en perjudici d'aquestes últimes.

⁹⁵ La LOE (Llei Orgànica d'Educació) és la llei que des del 2006 ordena el sistema educatiu espanyol. Publicada al Boletín Oficial del Estado el 4 de maig del 2006, la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, estableix en el seu preàmbul que té com a objectiu adequar la regulació legal de l'educació no universitària a la realitat actual d'Espanya (educació infantil (EI), educació primària (EP), educació secundària obligatòria (ESO), batxillerat, formació professional, d'idiomes, artístiques, esportives, d'adults) sota els principis de la qualitat de l'educació per a tot l'alumnat.

⁹⁶ DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. Procediment d'admissió. Novetats de la LOE respecte de la LOCE. Barcelona: 2007. ORDRE EDC/102/2006, de 9 de març, de convocatòria de concurs públic per a la selecció de projectes d'innovació educativa duts a terme per centres educatius públics i privats concertats. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. DOGC núm. 4596 – 20/03/2006.

3.4 Com afrontar l'ànalisi d'un film

En un sentit ampli, analitzar un film significa descompondre els elements que el constitueixen. Separar, aïllar i identificar els seus components, que mai captem aïlladament quan veiem normalment una pel·lícula. En certa manera l'anàlisi falseja el film com a obra, ja que cadascun dels seus components forma part d'una totalitat de la qual rep el sentit.

Aquesta distància artificial que mantenim respecte del film per tal de descobrir com és fet, es complementa en un segon estadi amb un treball de recomposició, a través del qual establim uns lligams i unes relacions entre els elements aïllats. Aquesta segona fase dóna com a resultat una interpretació o lectura del film o fragment estudiat.

En el nostre cas és important realitzar una segona anàlisi per poder comprendre els seus mecanismes de significació, és a dir, saber quins són els seus elements i com estan articulats per tal de significar la realitat que representen. Només així podrem establir un diàleg intercultural significatiu per ambdues parts.

Tendim a creure que la comprensió de les imatges filmiques és una activitat espontània i natural, de tal manera que moltes vegades pensem que qualsevol forma de reflexió és vàlida. Saber per què ens agrada un film o no, conèixer i comprendre el seu missatge, no suposa anul·lar el plaer que ens proporciona, sinó tot al contrari. Gràcies a comprendre com es produeix aquesta relació emocional amb el film, podrem gaudir més de les seves imatges, transformant la nostra passivitat en un treball crític que augmenta el nostre interès i la nostra pròpia realitat.

3.4.1 Però què és un film?

Un film és un conjunt d'imatges en moviment que representen un fragment de realitat. Com qualsevol representació, un film mostra una realitat construïda, és a dir reproduïda a partir d'uns determinats mitjans i organitzada des d'un determinat punt de vista. El simple fet de col·locar la càmera en un determinat espai està condicionant la visió que ens mostrarà de l'escena representada. Allò que es filma a través de la càmera pot ser ficció o un fet de la realitat, però en qualsevol cas el resultat serà producte d'una decisió i per tant d'una interpretació.

El film és un discurs sobre la realitat que expressa un determinat punt de vista sobre les coses i que es transmet socialment.

Quan decidim quin film projectem a les nostres aules hem de determinar si ho fem com a producte social i cultural o com a obra original i singular.

En el nostre cas els dos aspectes són de vital importància ja que parlem de competències socials i de competències respecte el coneixement del món.

Com a producte social i cultural podem abordar l'anàlisi d'un film a partir del context en què s'ha produït. L'amplitud i diversitat que pot tenir aquesta contextualització ens dóna les possibles perspectives.

L'obra rep una significació especial en cadascun dels espais en què s'analitza i, per tant, la seva lectura depèn de les preguntes que formulem davant el film en cada cas. Si escollim un film xinès o un film àrab, podrem valorar l'obra dins de la filmografia del seu autor, veure la rellevància de les aportacions i novetats que proposa en relació d'altres cineastes o en relació a autors i obres de procedència similar o, al contrari, totalment diferents.

Podem també abordar-lo en funció de la incidència social que tenen i per tant considerar-lo com a document que ens permet comprendre un determinat concepte cultural.

Aquesta multiplicitat de lectures possibles defineix l'anàlisi com un procés de desxiframent de

significacions que van desventallant-se gràcies als interrogants que plantejem.

El text fílmic actua com un palimpsest on s'inscriuen no tan sols les marques del temps en què ha estat realitzat, sinó també les del temps de la lectura, és a dir, de tots els discursos que sobre ell s'han elaborat i anem elaborant encara.

L'anàlisi d'un film com a obra original i singular ens possibilita un recorregut pels elements i mecanismes de la seva construcció. Abordem el treball des d'un doble interrogant: què explica o com ho explica.

El què indica simplement l'argument del relat que ens transmet i el com ens revela el sentit que tindrà aquesta història per l'especial tractament de les imatges que la conformen. Aquest punt és bàsic pel nostre plantejament i per l'establiment del diàleg intercultural. L'argument del relat es basa en: temes, situacions, personatges...

3.4.2 Elements per a realitzar un anàlisi fílmic

Per a realitzar un anàlisi fílmic amb els nostre alumnes hem de tenir en compte els següents aspectes:

- Elements del llenguatge i la representació cinematogràfica.
- Elements bàsics de la narració fílmica: què passa, a qui passa, a on passa.
- Introducció a la descripció de personatges i espais fílmics.
- El so i la música dins el relat fílmic.

Les coordenades espacials i temporals són els dos paràmetres de la imatge cinematogràfica que ens permeten entendre els seus mecanismes de composició i funcionament. Malgrat que quan veiem una pel·lícula no es poden reconèixer, per a l'anàlisi que fem del film és útil diferenciar els aspectes figuratius, com la perspectiva i la composició, d'aquells que s'inscriuen en una duració, com la representació d'una escena o la seva articulació amb la resta de segments fílmics.

La visualització d'un objecte o una acció suposa la seva situació en l'espai. Quan afegim la representació del moviment, és a dir, quant aquest objecte o una acció suposa la seva situació en l'espai. Quan afegim la representació del moviment situem la representació en un temps.

Temps i espai són els dos paràmetres que organitzen el conjunt d'elements que constitueixen un film, elements que podem considerar des del punt de vista estàtic, com imatges fixes (el fotograma) o bé en el seu moviment, és així, tal i com els experimentem en contemplar-les en una pantalla.

Qualsevol producció d'una imatge va donada per la reunió d'una sèrie d'elements. Les imatges fílmiques estan limitades per la forma rectangular de la pantalla, forma rebuda de la tradició pictòrica, que rep el nom d'enquadrament.

Enquadrar significa seleccionar una porció del món visible que tenim al davant i comprendre i distribuir aquests elements seleccionats d'una determinada manera. També suposa que aquests elements siguin captats des d'una determinada posició i a una certa distància.

En la simple activitat de mostrar podem diferenciar diverses operacions:

- Composició i perspectiva: Profunditat de camp, efectes de reenquadrament.
- Posició de la càmera respecte al referent: Angulacions: picat, contrapicat i inclinat.
- La distància del punt de vista en relació als objectes filmats que usualment s'anomenen planificació o escala d'enquadraments.

En aquesta articulació dels elements mostrats, té un paper rellevant la il·luminació. El contrast entre llum i ombres dóna volum a les formes bidimensionals i permet establir relacions entre elles. Si s'utilitza el color es produiran efectes similars, produint-se també segons el marc de

la ficció un efecte de realitat més gran.

La introducció del moviment trenca l'estaticisme de la imatge. Els moviments de càmera (tràveling i panoràmica) i els moviments dels objectes filmats dinamitzen els elements assenyalats. Les dimensions de l'espai poden alterar-se per efecte del recorregut que dibuixa la càmera o els objectes filmats. De fet, quan parlem de la composició d'una escena, hi intervien els elements de composició i formals esmentats, però hem de tenir en compte que s'inscriuen en un moviment, dels objectes o de la càmera.

L'expressió d'aquest moviment suposa una determinada durada. Això significa la introducció de la dimensió temporal, que és la pròpiament cinematogràfica.

La unitat mínima d'aquesta temporalitat és el pla. El fragment de pel·lícula que corre de forma interrompuda en la càmera des que el motor arrenca fins que s'atura. Aquest fragment s'anomena presa quan es considera en la seva fase de rodatge, però quan s'insereix en la pel·lícula definitiva s'anomena pla. El pla pot coincidir completament o parcialment amb la presa, però en el primer cas es tracta d'una unitat de rodatge, mentre que el pla és una unitat de muntatge.

El pla significa un cert punt de vista i una durada sobre l'esdeveniment. Podem diferenciar diversos tipus de plans en funció dels diferents elements que intervien en la seva confirmació, elements que comprenen els aspectes bàsics de l'expressió cinematogràfica; elements plàstic-compositius i elements temporal-narratius (muntatge). Podem diferenciar:

- La durada.
- El punt de vista de la càmera.
- L'estaticisme o el moviment de la càmera i dels objectes.
- L'organització dels objectes visualitzats i la seva relació amb l'espai no visible, camp i fora de camp.
- La profunditat del camp que té com a elements la il·luminació, perspectiva i distribució...
- La situació del pla en el muntatge: tipus d'enllaç entre els plans, raccord o continuïtat, la definició de la imatge, color, gra de la fotografia, il·luminació, composició plàstica, etc.

Aquesta unitat mínima temporal que és el pla té una significació precisa, però el seu sentit global l'adquireix mitjançant la seva articulació amb la resta de plans que componen la totalitat del film.

El muntatge és l'element que determina el sentit total d'un film. L'anomenat *efecte Kuleshov* posa en evidència que la significació d'un pla no pot aïllar-se del sentit que li donen els fragments anteriors i posteriors⁹⁷. L'espai i la temporalitat de les accions i els esdeveniments relatats (espai i temps diegètics) es construeixen com a resultat de la vinculació establerta entre els plans, per tant és un efecte de muntatge⁹⁸. Gràcies a un mecanisme d'associació, reconstruïm imaginàriament aquest espai i temps de la història relatada.

⁹⁷ Parlem de l'anomenat efecte Kuleshov. El teòric va realitzar un curiós experiment, amb el qual demostraria com el muntatge és una peça clau i fonamental en tot allò relacionat amb la dotació de sentit a un seguit d'imatges juxtaposades. Dins una sala de projecció, davant un públic que seria emprat com a part desconexada de l'experiment, es van projectar uns primers plans de l'actor Ivan Mozhukhin juntament a diferents imatges: un plat de sopa, el cadàver d'una nena, una dona extremadament atractiva. En acabar la projecció, el públic va valorar positivament el treball de l'actor, que havia estat capaç de transmetre a la perfecció tots i cadascun dels sentiments que suggerien aquelles imatges: fam, pena i desig sexual. Però el que aquell ingenu públic no sabia és que els primers plans de Mozhukhin, en totes les combinacions de muntatge, eren exactament els mateixos: amb això, Kuleshov va demostrar el pes i la importància que posseeix el muntatge dins la teoria i el llenguatge cinematogràfic, i com aquest és capaç d'expressar molt més enllà d'allò que veiem.

⁹⁸ Espai diegètic: Univers purament cinematogràfic creat a imatge del món real. És un món fictici que només existeix en la ment de l'espectador/a. Temps diegètic: Representació del temps purament cinematogràfic creada a imatge del món real que només existeix en la ment de l'espectador o l'espectadora. Baixat de la Viquipèdia <http://www.viquipedia.cat/> [L'Última visita Juny 2010].

El muntatge és el principi determinant de l'organització dels elements fílmics, visuals i sonors, del conjunt d'aquests elements, i per tant, l'activitat que dona sentit al conjunt d'imatges que componen el film.

Aquesta articulació dels fragments fílmics es realitza de diverses maneres que, de forma general, podem exemplificar a partir de dos models. Podem relacionar els fragments encadenant-los, és a dir, establint entre ells una continuïtat que esborri precisament el seu caràcter fragmentari. L'altra possibilitat és incidir en la seva parcialitat i, per tant, potenciar els seu contrast o diferència.

Aquesta continuïtat i discontinuïtat que construeix l'univers diegètic, defineix també el lloc que ocupen com a espectadors i espectadores. Podem situar-nos en aquest món construït de forma totalment imperceptible, sentit les experiències dels personatges com a pròpies o bé contemplar l'escena des de fora, com a públic davant la pantalla. Aquesta darrera situació no suposa una falta d'implicació emocional sinó un reconeixement del caràcter artificial de les imatges. Com a recurs expressiu ha estat utilitzada amb finalitats molt diverses, des dels cinemes d'avantguarda dels anys vint fins a alguns films actuals que se serveixen d'aquesta possibilitat de distanciament com a estratègia narrativa, ja sigui per a desplaçar els fets de tota responsabilitat d'implicació emocional. O la incidència de la posada en escena del caràcter artificial de les imatges que veiem.

Es important tenir en compte aquests aspectes de construcció fílmica, doncs només així podrem discernir i realitzar un anàlisi més acurat i més pròxim a la intencionalitat del missatge audiovisual.

Aquestes dues opcions possibiliten diferents models de representació que s'han desenvolupat al llarg de la història del cinema. Dos gran directors exemplifiquen aquestes dues grans opcions: Griffith i Eisenstein.

Dins del marc del cinema com a art i indústria, l'obra de Griffith marca, en tots els nivells (producció, tècnic i creatiu, però també en el del desenvolupament del llenguatge cinematogràfic), una fita essencial dins de la història del cinema.

Cap el 1913, Griffith ja era conscient que havia revolucionat el drama cinematogràfic i fundat la tècnica moderna d'aquest art. Basant-se en l'ús que dels recursos narratius els cineastes pioners –com Porter– havien fet, Griffith fou hàbil en saber emprar-los de manera efectiva en les seves pel·lícules: és el cas del pla curt i el pla llarg, el flashback, la fosa en negre, l'ús de l'efecte-iris per ressaltar detalls de l'acció, la utilització de rètols, el muntatge en paral·lel, la continuïtat dramàtica, la il·luminació per tal de crear atmosferes dramàtiques, i les expressions contingudes per part dels actors en les interpretacions.

Però també fou pioner en l'ús expressionista del color, la pantalla ampla, l'encàrrec de partitures musicals originals per a les pel·lícules i la instal·lació d'una càmera en globus. Així doncs, si bé Griffith no en fou l'inventor, si fou el primer organitzador de tots aquests recursos convertint-los en un mitjà d'expressió. El sentit de l'espai i del temps, la varietat dels punts de vista nasqueren amb els seus films, així com la síntesi fonamental del llenguatge fílmic i el concepte de ritme visual.

Entre tots aquests recursos narratius, sobresurt el muntatge en paral·lel, sorgit de la necessitat de mostrar la interrelació d'esdeveniments àmpliament separats entre si. A *Intolerància* (1916), en una de les seqüències va fragmentar la cavalcada dels salvadors i el terror dels perseguits, donant a cada fragment una durada inversa a allò que espera l'espectador, amb la qual cosa s'amplifica l'emoció.

A mesura que desenvolupava els seus mètodes de muntatge, Griffith explotà la llibertat de moviment entre plans, modificant la seva relació amb el temps i amb l'espai i compensant així les restriccions de moviment dins del pla. Però els detalls que triava i els ritmes del seu muntatge contribuïren a l'impacte dramàtic i emocional dels seus films. Com a exemple de detalls, hi ha una escena a *Intolerància* en què una dona escolta la sentència de mort que recau sobre el seu marit, que en realitat és innocent del crim que se l'imputa. Griffith mostra el rostre ansiós de la dona; de sobte, es veuen les seves mans amb els dits agafant-se compulsivament a la pell.

Resumint, el muntatge de Griffith respon a la lògica narrativa dels grans relats del XIX, que aconsegueix la continuïtat dels fragments esborrant totes les marques de l'artifici que utilitza. L'utilització dels muntatge paral·lel o alternant, lligam entre dues accions en espais i temps diferenciats, li permetia construir una mirada omnipotent sobre la història.

En contraposició, tenim a Eisenstein que va plantejar un tipus de muntatge que evidenciava l'artifici, és a dir, violentava la mirada del públic tot convertint l'acte de la visió en una operació intel·lectual que no podia reduir-se a la simple successió d'imatges. Les imatges filmades per Eisenstein s'impliquen a través d'un joc retòric, on el sentit es crea per contrast i contraposició.

Sergei Eisenstein feia la següent afirmació:

'No sóc realista. Sóc materialista. Crec que les coses materials, la matèria mateixa, ens dona les bases de les nostres sensacions. M'allunyo del realisme per dirigir-me cap a la realitat' (Sergei Eisenstein, 1925).

Aquesta frase del director i teòric soviètic podria resumir el seu ideari, la seva manera d'interpretar i veure el cinema. Eisenstein rebutja el realisme a les seves obres per tal d'apropar-se a la realitat, una realitat expressada a través de l'estímul, de la sensació: estímuls visuals a canvi d'una creació i producció de sentit concreta.

És allò que coneixem com a muntatge d'atraccions, una proposta alternativa a la narració clàssica de Griffith, una nova concepció del llenguatge cinematogràfic orientada cap a un determinat efecte dramàtic final. És el més fascinant de tot plegat. Com a través del muntatge és possible crear metàfores inaudites, jocs malabars amb les imatges. Les teories d'Eisenstein, però, beuen de les d'un altre gran mestre soviètic de cinema: Lev Kuleshov, que anteriorment ja hem comentat.

Per a ell, l'edició d'una pel·lícula permet al director manipular les emocions de l'espectador unint fragments que no tenen relació entre ells. Un exemple d'aquestes possibilitats és mostrar seqüencialment una imatge d'un ull i una altra d'aigua, que evoquen al plor.

Sergei Eisenstein, tal com comentàvem, va basar principalment les seves teories en el muntatge, en un intent de crear metàfores visuals a partir d'un ús magistral i adequat del les diferents peces disponibles.

Un altre dels seus referents eren els ideogrames japonesos:

'L'ideograma aïllat transmet un concepte sense emocions; el poema està farcit de sentiments' (Sergei Eisenstein, 1925).

El context social en què va viure Eisenstein van condicionar de manera evident el seu cinema, com també ho van fer els avenços dins el propi cinema, com ara l'aparició del sonor el 1927 (cinema parlat, tal com l'anomenaven Chaplin o el propi teòric rus, infravalorant el so dins els films). Per això, es va veure obligat a desenvolupar un contrapunt a la seva teoria del muntatge d'atraccions, amb la col·laboració del compositor Sergei Prokofiev, a qui Eisenstein confiava la música de les seves pel·lícules. El manifest del contrapunt orquestral valorava la música com a una peça més dins el mur del muntatge, vist com a una peça clau més per a la producció de sentit.

El cinema d'Eisenstein està ple de clars exemples sobre el seu ideari, i sense dubte és la més fidel representació de les seves teories. El so a *Alexander Néovski*, el muntatge a *El cuirassat Potemkin*, l'ús del color com a estímul visual a la única pel·lícula de color que el director fa filmar mai, dins un film en blanc i negre com ara *Ivan el Terrible*.

La seva teoria del muntatge s'aplica a unes imatges carregades d'un sentit intencional, dipositat allà pel cineasta, i la diferència més essencial amb el que acabem de veure és que, en l'activitat del muntatge que descriu, l'objecte de la recerca no és tant la veritat com el sentit.

Aquest concepte apareix en un conjunt d'articles datats el 1929, que sintetitzen cinc anys de

creació i teoria. Poc després Eisenstein abandonarà Moscou per anar-se'n a París i després a Hollywood, d'on tornarà amb noves idees. El muntatge és descrit com una activitat d'ordre temporal que té lloc a la quarta dimensió, la del temps.

3.4.3 Esquema d'anàlisi d'un film

Abans de veure una pel·lícula convé tenir clar quins aspectes són essencials per afrontar un anàlisi en profunditat i que alhora sigui útil pels nostres objectius:

1. La informació del film la podem extreure de diferents fonts com ara els cartells anunciadors del film, la caràtula del DVD, a les crítiques de cinema dels diaris i a Internet, revistes especialitzades...

- Títol (versió original/versió doblada).
- Nacionalitat.
- Any de realització i duració.
- Productor o productora.
- Director o directora.
- Gènere (western, cinema negre, comèdia, cinema bèl·lic, musical, ciència ficció, cinema còmic, de terror...).
- Actors (llista d'actors principals i, si s'escau per la seva importància, algun de secundari).

2. L'anàlisi formal. Es tracta de fixar-se en els diversos elements formals del llenguatge cinematogràfic i de redactar-ne un comentari, a poder ser, sobre el la totalitat del film. Tot i així cal dir que es tracta de l'anàlisi més complicat del conjunt, i per això et recomanem centrar-lo en exemples d'escenes que s'hagin de destacar en la pel·lícula. És a dir, analitzar els següents elements dintre de les escenes que ens hagin semblat més magistrals o colpidores, aquelles que ens han agradat més. Dintre d'aquestes ens fixarem en:

- Les característiques de la fotografia (il·luminació, color, enquadrament...).
- L'ús dels plans (pla general, pla de detall, primer pla, pla mitjà, pla americà o pla sencer).
- El moviment de la càmera (panoràmica, tràveling, zoom).
- El punt de vista (picat, contrapicat, normal) .
- La identificació dels principals elements de sonorització (música, efectes ambientals, veu en off –si existeix). Es tracta de veure si aquests elements són encertats, si la banda sonora és atractiva i si es relaciona bé amb l'acció dramàtica.
- El vestuari i l'ambientació.
- Els papers generals dels intèrprets (principals i secundaris).

3. El contingut. En aquest apartat convé elaborar un comentari del temps i l'espai, i fer un resum de l'argument.

Pel que fa al temps, cal identificar:

- El temps interior (durada íntegra que ha volgut simbolitzar el director o la directora: dies, mesos, anys...).
- Els ritmes (les escenes que acceleren o calmen la narració).
- L'època històrica en la qual transcorre l'acció del film, tot relacionant-lo amb la unitat que s'hagi realitzat en el trimestre. També s'ha de mostrar el punt de vista del director sobre un moment o fet històric i si creieu que es fidel a la història tal i com l'heu estudiat.

Pel que fa a l'espai, cal identificar:

- Els ambients en els quals té lloc l'acció (interiors i exteriors).
- La seva versemblança (si es tracta d'espais reals o irreals).
- La ubicació geogràfica.

4. La significació. Per acabar de comprendre bé un film, cal desxifrar-ne el missatge o la

finalitat, les idees principals que el director o la directora vol transmetre i els valors que s'hi defensen. Per elaborar el comentari, pot resultar útil plantejar-se preguntes, com les que podem veure en el darrer apartat d'aquest escrit. El debat o comentari en grup és un bon recurs per aprofundir en l'anàlisi d'un film. Preguntes que cal fer-se per una identificació de la significació d'un film:

- Quin missatge et sembla que té globalment el film? Què han fet els protagonistes? Estava bé o malament?
- El que han fet, segons el film? És optimista (acaba bé?, què acaba bé?) o és pessimista?
- Denuncia alguna cosa o alguna persona, directament o indirectament? Qui o quina cosa?
- Quines són les principals idees del film? Quin és el tema principal de la pel·lícula?
- Quins són els temes secundaris?
- Quins valors promou? El marc social en què transcorre l'acció, és presentat positivament o negativament?
- Quins són els valors del marc, del tema i dels protagonistes amb els quals t'has identificat? Aquí tens algunes possibles respostes: solidaritat, individualisme, corrupció, amor per damunt de tot, sinceritat, etc.

Aquest esquema no és exhaustiu i caldrà adaptar-lo als nivells i a les necessitats de cada moment. En el nostre cas no hem seguit de manera molt ortodoxa aquesta pauta, però sí que hem tingut en compte molts d'aquests elements per a reforçar, justificar la nostra mirada i la nostra posterior significació.

3.5 El cinefòrum: Què és i com s'organitza

Consisteix en el visionat d'una pel·lícula i un diàleg posterior sobre ella, reflexionant sobre alguns dels temes que tracta el film per extreure'n conclusions. Per la nostra intervenció hem seguit aquestes pautes:

1. Preparació

Preveure a quin públic ens dirigim, interès que té el tema per aquest públic i adequació de la pel·lícula a les seves característiques. Veure abans la pel·lícula, escriure i fotocopiar un full amb la informació bàsica sobre aquesta i sobre el tema a tractar.

2. Convocatòria

S'ha de fer amb suficient temps i utilitzar els mitjans adequats per assegurar el número i el tipus de persones que esperem.

Es recomana que hi hagi un número limitat de participants (entre 5 i 15), per tal de que el diàleg posterior es pugui fer amb més facilitat.

3. Espais i mitjans

Assegurar una sala còmoda, ajustada al número persones. La il·luminació ha de ser l'apropiada (televisió: llum neutral per evitar un excés de contrast; video-projector: millor a fosques). La pantalla ha de ser el suficientment gran per a que tots la puguin veure bé. Atenció amb les pel·lícules subtitulades: si es veuen en una televisió i algú està lluny li costarà llegir. Assegurar-se abans de que tot està ben connectat.

4. Presentació/ Introducció

Donar la benvinguda la públic i explicar el sentit del videofòrum, el tema que el justifica i el que es farà. Repartir el full amb la informació bàsica sobre la pel·lícula i el tema. Donar algunes claus d'observació per fixar-se en certs aspectes de la pel·lícula.

5. Visionat

Hi han llargmetratges molt interessants, però la seva duració provoca sovint que quedi poc temps per al diàleg posterior. En general, d'utilització de curts o de programes no superiors a 45 minuts de duració facilita que el tema es pugui centrar millor i que hi hagi més temps pel diàleg.

6. Debat

Fer alguna pregunta general per trencar el gel, amb referència a les sensacions o emocions que la pel·lícula hagi provocat. Després aterrar en qüestions més específiques a partir dels comentaris del públic.

7. Moderació

És important que el/la mediador/a vagi recollint les aportacions del públic, integrant i centrant les idees per evitar una excessiva dispersió. Pot aportar informacions, tenint en compte que la seva missió principal es motivar la participació dels presents i el diàleg constructiu.

8. Conclusions

Per acabar, resumir el que s'ha debatut, deixant constància de les idees principals. Aquesta funció la pot fer el/la moderador/a del debat, però és millor que ho faci una altra persona que hagi pres notes. És útil utilitzar una pissarra per prendre apunts durant el diàleg.

Després d'aquesta breu introducció i presentació per veure quins són els passos a seguir per a realitzar un bon cinefòrum hem arribat a les següents conclusions:

- El videofòrum és una bona eina educativa. És una eina original, diferent i dinàmica que ens ajuda en la nostra tasca com a educadors, ja que ens ofereix un recurs útil, i a l'abast de tothom.
- És una metodologia que es pot aplicar a gairebé totes les edats i grups d'alumnes. Com ja hem dit, és un recurs a l'abast de tothom, i aplicable a tots els àmbits de l'educació social, com també a totes les edats. El cinefòrum sol tenir èxit, si es prepara i es segueix una metodologia acurada, en quasi bé totes les ocasions.

- Potencia la participació, el dinamisme, el debat i la reflexió. Aquests són factors bàsics per tal que l'activitat funcioni, i s'obtinguin els resultats o objectius esperats. Cal que l'educador/a potenciï la participació de cada persona, ja que totes les opinions poden ser rellevants pel debat que es fa posteriorment. Pel videofòrum, és primordial que hi hagi un treball posterior de reflexió i debat, ja que sinó, l'activitat es reduiria a un simple visionat d'una pel·lícula. El que precisament, fa que es diferenciï d'aquest, és la reflexió individual, i l'exposició de les idees en forma de debat.
- Treballa la cohesió de grup. Aquest és també un dels objectius de l'activitat. Exposar al grup les idees personals que cadascun de nosaltres té, suposa adquirir una certa confiança en tu mateix, i també en els companys, ja que aquests poden discutir sobre alguna de les idees, i tenir diferents opinions, però sempre respectant-les.
- És una eina educativa i alternativa que propicia la formació d'opinions envers un tema, i afavoreix la capacitat de raonament i l'argumentació sobre aquest.
- És important que el subjecte sigui capaç d'organitzar les seves idees per tal de poder argumentar-les més tard en el debat grupal, es posicioni davant d'un tema o, almenys, crear una opinió crítica, coherent i lògica.

Per la nostra investigació hem seguit aquestes pautes per a realitzar les intervencions el màxim de correctes possible. Així ens assegurem que els alumnes han seguit un mateix tipus d'anàlisi. D'aquesta forma donem coherència i uniformitat a la intervenció. Per tant, possibilitem que l'obtenció de les nostres dades sigui més correcte i per tant, deixem de banda factors que puguin intervenir o modificar el que estem analitzant.

3.6 Com portar a terme un projecte 'De cine' com a eina pedagògica per al desenvolupament de les competències

Catalunya és i ha estat una terra d'acollida de noves cultures. Podem concretar dos períodes bàsics i representatius d'aquest fet pluricultural. Els anys 50 i 60 es va produir l'onada migratòria endògena a l'Estat espanyol. Bàsicament població del sud d'Espanya emigra a Catalunya. Actualment, representa entre un 20 i 30% de la població total catalana.

Els anys 2000-2005 s'ha produït una onada migratòria procedent de fora de l'Estat espanyol. La població estrangera emigrada fa que la taxa de natalitat catalana augmenti. Actualment la població estrangera s'aproxima al 10% de la població total catalana.

Si l'any 2000 a Catalunya hi habitaven 6.261.999 persones i un 2,90% provenien de fora de l'estat espanyol, l'any 2008 la població ja assolía la xifra de 7.364.078 habitants, dels quals un 14,99 eren de fora de l'estat espanyol. D'aquest 15%, els principals països d'origen dels nousvinguts són el Marroc (19%), Romania (8%), Equador (7%) i Bolívia (5%). Tanmateix, fins a 75 països tenen comunitats immigrades a Catalunya de més de 500 persones.

L'any 2007, un 64% de la població de Catalunya és nascuda en aquest mateix territori, un 20% a la resta d'Espanya i un 16% fora de l'estat espanyol. Per tant, una xifra gens menyspreable, un 36%, és nascuda fora de Catalunya i viurà un procés d'integració a la societat d'acollida que, presumiblement, és diferent de la d'origen, ja sigui des d'un punt de vista lingüístic o cultural. La diversitat d'origens és també una diversitat de llengües. Pel que fa a la llengua inicial –la primera que l'infant parla, en l'àmbit de la llar–, es constata la diversitat, ja que el 50% de persones residents a Catalunya és de llengua inicial castellana, el 30% és de llengua inicial catalana, un 10% és bilingüe familiar català-castellà i un 10% va aprendre a parlar en una llengua diferent del català i el castellà. És aquest 10% de la població el que conté el major grau de diversitat lingüística, ja que engloba parlants de 65 llengües diferents. Les més freqüents són l'àrab (16%), el romanès (14%), l'amazic (12%) i el francès i el portuguès (6%)⁹⁹.

Dades

Evolució de la població estrangera segons regió d'origen. Catalunya 2000-2009

Any	Unió Europea	Resta Europa	Magrib	Resta d'Àfrica	Amèrica Nord i Central	Amèrica del Sud	Àsia i Oceania
2009	307.005	52.825	239.209	65.767	62.609	344.520	117.295
2008	282.046	49.432	220.259	57.870	57.427	335.678	101.025
2007	230.707	43.035	202.283	50.733	49.655	308.052	87.994
2006	192.949	41.046	199.637	49.116	48.458	292.784	89.701
2005	109.606	82.355	181.599	42.784	43.027	266.054	73.434
2004	82.527	64.229	151.833	32.663	34.845	222.051	54.661
2003	75.915	47.413	136.514	29.591	30.349	177.355	46.829
2002	59.253	26.695	110.910	22.627	22.530	109.334	30.632
2001	48.986	13.915	82.703	16.969	17.314	56.566	20.828
2000	43.353	7.607	63.340	12.876	13.108	26.930	14.337

Font
Institut d'Estadística de Catalunya: www.idescat.cat

Figura 3.7_1. Captura realitzada en el web migracat.cat (3-6-2008)

⁹⁹ Dades extretes del web <http://cpnl.cat/>. Consorci per la normalització lingüística. [L'Última visita Juny 2010].

Gran part de la població immigrada és infantil en edat escolar, per tant, hem d'aprofitar aquesta fet, ja que:

- Els centres educatius són un dels mecanismes de socialització més importants.
- Els centres educatius representen un espai de convivència entre la societat d'acollida i les cultures forànies.

Actualment, un 10% dels alumnes de centres educatius públics són immigrants. Les nacionalitats amb més incidència dins l'alumnat immigrant són la marroquina, l'equatoriana, la boliviana, la brasilera, la romanesa, la russa, la xinesa, la pakistanesa, la hindú. etc. La immigració diversifica l'estructura social i provoca canvis estructurals que a vegades solen generar tensions socials, provocades per la por o pel racisme. Es fa necessària la creació de mecanismes per resoldre els conflictes de convivència o encara millor per prevenir-los. Nosaltres, amb la nostra recerca oferim una possibilitat.

Si a més a més, tenim en compte que actualment ens trobem en la Societat de la Informació i el Coneixement, no podem deixar escapar aquesta oportunitat i incorporar definitivament les tecnologies de la informació i de la comunicació en els nostres centres, ja que aquestes prenen un paper important en els àmbits. És evident que els avenços tecnològics s'implanten de manera ràpida a la societat. Per tant els nostres centres educatius han de disposar de recursos tecnològics. Els nostres alumnes han de ser competents respecte a les eines audiovisuals i a l'anàlisi i comprensió de la imatge en moviment.

Des d'aquí afirmem que la cultura visual caracteritza la societat actual i l'audiovisual representa un mecanisme de llenguatge universal que hem de conèixer.

Tenint en compte aquests dos àmbits, el de la comunicació i el de la interculturalitat, ens plantejem uns objectius per poder desenvolupar un projecte en Comunicació Audiovisual que contempli l'educació multicultural. Actualment els nostres centres es caracteritzen per la seva multiculturalitat i nosaltres des de la nostra recerca la volem afrontar mitjançant el cinema.

Així, els objectius generals seran:

- Explicar la interculturalitat d'una forma pedagògica. Afavorir la integració i coneixença de les cultures nouvingudes a la societat d'acollida a través dels centres educatius.
- Aprofitar les TIC, en el nostre cas el cinema, com a recurs educatiu i com a eina per desenvolupar les competències.
- Emprar l'audiovisual com a via didàctica.
- Fomentar la convivència cultural i quotidiana entre els alumnes mitjançant el cinema.

L'objectiu específic serà: **Fer que l'alumnat conegui les cultures forànies a través de la producció d'audiovisual –en el nostre cas el cinema– per fer-los competents respecte el coneixement del món i en la competència personal i interpersonal.**

Un cop tenim definits els objectius passem a la conceptualització. Partim de la idea que la interculturalitat i el seu diàleg ens ha de servir per l'adequada integració dels nouvinguts i la coneixença de les cultures nouvingudes a la societat d'acollida.

El projecte ens ha de proporcionar una eina de treball per a educadors, basada en les TIC i orientada al seu ús en els àmbits educatius. Crear una eina educativa interactiva, on educadors i alumnat puguin intervenir-hi i compartir experiències didàctiques i vivencials. Es tracta de crear sinèrgies mitjançant les quals s'accedeixi al coneixement i comprensió de les cultures. El projecte educatiu proposa l'ensenyament i aprenentatge en grups cooperatius. Aprenentatge en dos àmbits:

- Educar per la interculturalitat. Mitjançant el diàleg, fer conèixer els aspectes bàsics de les diferents cultures nouvingudes a l'entorn d'acollida per tal de facilitar la integració completa, de manera que els membres de la comunitat d'acollida coneguin també la cultura del nouvingut que s'integra, i viceversa.
- Educar des de les noves tecnologies (TIC). Mitjançant el cinema. Familiaritzar l'alumnat amb les noves tecnologies, punt fonamental de la societat on vivim i que es projecta en un futur. Es proposa l'audiovisual com a via d'accés al coneixement.

PART SEGONA C: MARC CONTEXTUAL

CAPÍTOL 4. BATXILLERAT ARTÍSTIC

4.1 Competències generals dels batxillerat

- 4.1.1 Competències específiques de les matèries
- 4.1.2 Competència comunicativa
- 4.1.3 Competències en gestió i tractament de la informació
- 4.1.4 Competències digital
- 4.1.5 Competència en recerca
- 4.1.6 Competència personal i interpersonal
- 4.1.7 Competència en el coneixement i interacció amb el món
- 4.1.8 Matèries

4.2 Batxillerat artístic

- 4.2.1 Cultura audiovisual

CAPÍTOL 5. EL CINEMA I ELS JOVES

5.1 Joves representatius o joves significatius? Unas mostra educativa

5.2 Una nova forma de pensar

5.3 Alguns aspectes relatius a la personalitat del jove

5.4 La relació amb els iguals

5.5 El jove i els seus contextos de desenvolupament

5.6 Característiques generals dels joves

5.7 L'afecte i les relacions socials

5.8 Metodologia adolescent per a conèixer les adolescències

5.9 Més diversitat o altres diferències

5.10 Estar als centres educatius, conviure a les aules

5.11 Nous i vells 'enemics'. Temors i confrontacions

5.12 Cinema i joventut

5.13 La influència del cinema en els joves i en els adolescents

5.14 Capacitat suggestiva del cinema

CAPÍTOL 4. BATXILLERAT ARTÍSTIC

INTRODUCCIÓ

El Batxillerat és l'etapa de formació acadèmica que fan els alumnes entre els 16 i els 18 anys, i que els prepara per a estudis posteriors, tant professionals com universitaris, i per a la vida laboral i en general. Aquesta etapa educativa està formada per dos cursos. Els estudis de batxillerat s'estructuren en:

- Part comuna: matèries comunes i tutoria.
- Part diversificada: matèries pròpies de la modalitat escollida, matèries optatives i treball de recerca.

L'alumnat fa 30 hores lectives setmanals.

Es pot escollir entre tres modalitats de batxillerat. La modalitat que es triï el primer any es mantindrà, en principi, durant els dos cursos del cicle:

- Arts.
- Humanitats i ciències socials.
- Ciències i tecnologia.

El currículum de Batxillerat, com ja hem mencionat consta de matèries comunes, matèries de modalitat i matèries optatives, també del treball de recerca. A més, l'alumnat té assignades hores de tutoria. Les matèries comunes les cursa tot l'alumnat. L'alumne/a ha de triar un mínim de sis matèries de modalitat, de les quals cinc han de ser de la modalitat escollida. Una vegada assignades les matèries de la modalitat, l'estudiant ha de completar l'horari amb assignatures de la mateixa modalitat, d'altres modalitats o amb matèries optatives.

La finalitat del Batxillerat és proporcionar a l'alumnat formació, maduresa intel·lectual i humana, coneixements i habilitats que li permeti desenvolupar funcions socials i incorporar-se a la vida activa amb responsabilitat i competència. Així mateix, ha de capacitar l'alumnat per accedir a l'educació superior.

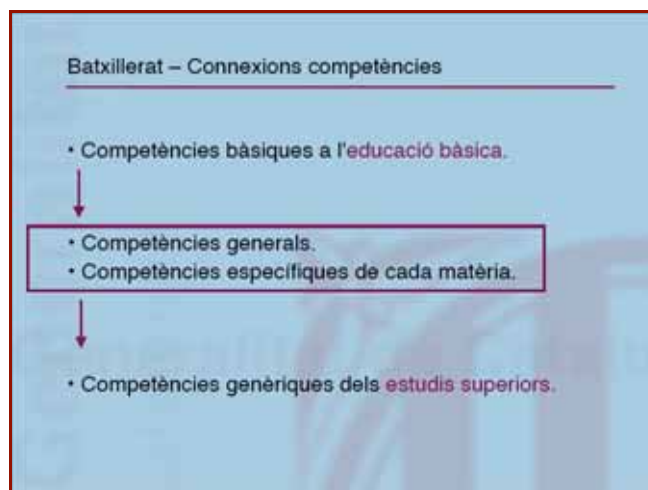


Figura 4_1. Captura realitzada del web WWW.GENCAT.CAT/TEMES/CAT/EDUCACIO.HTM [L'ÚLTIMA VISITA JUNY 2009].

4.1 Competències generals dels batxillerat

Per definir els continguts i criteris d'avaluació de les diverses matèries es considerarà l'aportació que cadascuna fa per a l'assoliment de les competències del Batxillerat¹⁰⁰. Aquestes competències poden ser generals o específiques. I a nosaltres ens interessa profundament com es desenvolupen i com es concreten, ja que ens permet entendre el marc docent on es desenvolupa la nostra investigació. Per això hem optat primer per fer un resum del que dicta el Departament d'Educació i hem remarcat amb negreta aquelles que estan estretament lligades a la nostra intervenció i, per tant, a la hipòtesi.

Les competències generals, en coherència amb les competències bàsiques de l'educació obligatòria, són:

- Competència comunicativa.
- Competència de recerca.
- Competència de tractament de la informació.
- Competència digital.
- **Competència personal i interpersonal.**
- **Competència de coneixement i interacció en el món.**

Les matèries del batxillerat s'orienten i estructuren en coherència amb les etapes educatives anteriors i els ensenyaments superiors, a partir del concepte de **competència**, entesa **com l'aplicació de coneixements i destreses en la resolució de problemes i en situacions complexes**, mobilitzant recursos diversos adquirits en diferents moments del trajecte acadèmic, que sovint depenen de diverses disciplines o de l'experiència adquirida.

La competència implica comprendre la lògica interna dels recursos dels quals es disposa, sospesar-los com a mitjans per a l'acció i triar aquells que, en cada cas, s'acosten més i millor a l'objectiu. Això significa posar en marxa tàctiques de racionalitat pràctica a l'hora de prendre decisions i actuar. Des d'aquest punt de vista, la persona competent sap què vol, coneix les seves aptituds, entén la situació en què es troba i actua de la millor manera possible per aconseguir el que es proposa. **Per tant, la competència inclou sabers i destreses, però també un grau elevat d'iniciativa personal, responsabilitat, flexibilitat i capacitat crítica.**

L'assoliment de competències avança paral·lelament a l'adquisició de coneixements, destreses i actituds. Així, doncs, ser competent pressuposa haver adquirit coneixements i destreses i haver construït diferents actituds que poden anar des de la gestió de les pròpies emocions fins al desenvolupament de les habilitats socials.

La competència és, fonamentalment, acció, i només s'arriba a ser competent posant en pràctica els propis recursos. L'alumnat hauria de poder aplicar els continguts que aprèn a mesura que els va aprenent, **a través d'exercicis en què hagi de resoldre problemes progressivament complexos, integrar coneixements i transferir-los d'un context a un altre.**

Així mateix, l'enfocament competencial subratlla que el principal mecanisme de fixació del que s'aprèn és la vivència de la seva utilitat. S'aprèn el que funciona a la pràctica, el que és útil i vàlid per a la construcció de la pròpia vida.

Atès que una competència comporta seleccionar els recursos més adients per a cada cas, l'alumnat hauria de conèixer l'entramat d'allò que aprèn i entendre les possibilitats del seu ús. Ha de tenir consciència, doncs, de la relació que existeix entre els diferents continguts d'aprenentatge i les condicions per utilitzar-los.

Normalment, la resolució de problemes implica la integració de diferents tipus de sabers; per

¹⁰⁰ Han estat extretes del Currículum Batxillerat – Decret 142/2008 – DOGC núm. 5183. I són de gran rellevància per la nostra recerca.

aquesta raó s'haurien de proposar activitats que relacionessin les àrees del coneixement i mostressin la utilitat d'usar el que se sap en altres contextos. Transferir coneixements d'un context a un altre és la finalitat principal de l'aprenentatge per competències. I ja que les competències són capacitats que poden aplicar-se a qualsevol realitat, cal treballar-les de manera transversal.

L'alumnat hauria d'experimentar la utilitat d'allò que aprèn, resolent qüestions significatives, i adonant-se que allò que ha après és la condició que li permet continuar aprenent.

Tanmateix, com que la competència és acció i l'acció es dona sovint en un context social, cal integrar la reflexió moral i l'educació en valors en el treball de qualsevol matèria. També cal afavorir la interacció social i, per tant, proposar a l'alumnat la resolució de qüestions en què hagi d'aplicar els seus recursos en col·laboració amb altres companys o companyes.

Els continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals) que hi ha al darrere dels quatre sabers que conformen les competències (saber, saber fer, saber ser i saber estar), vénen definits pel currículum. L'enfocament competencial d'aquests continguts recomana treballar-los de manera que l'alumnat en compregui la lògica interna i sàpiga emprar-los, de manera selectiva i raonada, quan els necessiti, evidenciant així que és competent.

Per tot això, convé idear tasques educatives en què l'alumnat pugui aplicar allò que sap, en contextos diferents i en relació amb qüestions diverses, significatives i funcionals. Ensenyar i aprendre per competències pressuposa accentuar en la didàctica de cada disciplina aquelles activitats d'ensenyament –aprenentatge susceptibles de produir coneixements, destreses i actituds que puguin ser mobilitzats en situacions concretes com, per exemple, pràctiques de treball en grup cooperatiu, tutorització de recerques, resolució de qüestions en grup, **plantejament de situacions que comportin l'expressió i interacció oral**, etc.

En definitiva, ensenyar i aprendre per competències implica, doncs, accentuar la dimensió pràctica i alhora global de l'aprenentatge.

Aquestes recomanacions serveixen també per a les activitats d'avaluació, que han de ser coherents amb l'enfocament competencial dels aprenentatges. En aquest sentit, haurien de mesurar les competències per mitjà d'activitats en què l'alumnat hagi de triar els coneixements, les destreses i les actituds més adients per resoldre-les, construir la seva resposta i, si escau, explicar el procés que ha emprat en la resolució.

També implica emfatitzar, en les activitats d'avaluació, la mobilització dels diversos coneixements adquirits davant de situacions noves tot i que similars a les treballades a l'aula. I, de manera compartida amb els membres de l'equip docent, identificar i programar conjuntament tant com es pugui les activitats d'aprenentatge que contribueixin a desenvolupar i consolidar les competències generals que preparen per a la incorporació a la vida adulta i per continuar aprenent al llarg de la vida.

4.1.1 Competències específiques de les matèries

Una persona és competent quan actua a la pràctica activant de manera conjunta el seguit de competències que posseeix. Sovint les unes no tenen sentit de ser sense les altres. A la pràctica, les persones competents combinen les capacitats derivades de la pròpia formació tècnica o acadèmica amb el correcte comportament social, l'aptitud per treballar en equip o la facultat d'emprendre iniciatives i fins i tot de córrer riscos calculats. Tanmateix, resulta pertinent distingir les competències en dues gran tipologies: les competències generals del batxillerat i les específiques de cada matèria, que es presenten en el desplegament curricular de cadascuna.

En el batxillerat cada matèria posseeix una epistemologia pròpia: el seu objecte de coneixement, el mètode que utilitza, els valors que fa intervenir i els resultats que obté juntament amb les seves finalitats o aplicacions. Encara que les realitats naturals, humanes o socials són úniques i integrades, el seu coneixement al llarg de la història s'ha construït a

partir de mirades específiques sobre aquestes realitats. D'aquests punts de vista o esguards particulars sobre la realitat en neixen les anomenades competències específiques, que són les que es deriven de l'epistemologia pròpia de cada disciplina i que estan referenciades en els seus currículums respectius.

Però també és cert que totes les disciplines desenvolupen directament o indirecta un conjunt de competències que tenen un caràcter transversal o comú. Tota matèria del batxillerat promou, per exemple, l'obtenció d'informació o la seva comunicació a través de la llengua oral o escrita, proposa l'adquisició d'informació a través d'Internet i la seva comunicació a través de tecnologies digitals o bé **estimula en l'alumnat la regulació del propi aprenentatge i la interrelació amb els altres.**

En el batxillerat s'identifiquen com a competències generals i comunes les sis competències següents: competència comunicativa, competència en recerca, competència en la gestió i el tractament de la informació, competència digital, **competència personal i interpersonal i competència en el coneixement i la interacció amb el món.**

Aquestes competències generals continuen el desenvolupament de les competències bàsiques de l'etapa educativa anterior i **preparen per a la vida activa** i per actuar de manera eficient en els estudis superiors.

Els currículums de les matèries expliciten les competències específiques que s'hi treballen, així com la contribució de la matèria al desenvolupament de les competències generals.

A continuació es descriuen els aspectes nuclears de les competències generals del batxillerat, que caldrà exercitar en tots dos cursos i des de totes les matèries, la tutoria i les diferents activitats del centre per aconseguir un aprenentatge competencial global.

Però la nostra investigació, com ja hem dit en múltiples ocasions, està dirigida a concretar i potenciar competència personal i interpersonal i competència en el coneixement i la interacció amb el món. Això no significa que les altres competències no tinguin importància o en certa manera no es contemplin en la nostra recerca. Per aquest motiu volem fer una petita aproximació de com es defineix cadascuna d'elles tenint en compte el que diu el Departament d'Educació. En el nostre cas ressenyem en negreta allò que ens és indispensable més justificar i fonamentar els objectius de la intervenció.

4.1.2 Competència comunicativa

La competència comunicativa es fonamenta en l'ús de les llengües en contextos comunicatius diversos. Aquesta competència suposa mobilitzar els recursos lingüístics orals i escrits per poder-los aplicar a les diverses circumstàncies acadèmiques i socials i **constitueix una competència imprescindible per aprendre, per relacionar-se i per interaccionar amb el món.** És una competència de totes i cadascuna de les matèries del batxillerat, ja que totes les disciplines utilitzen necessàriament l'expressió oral i escrita com a instrument per comunicar la informació i per transformar aquesta informació en coneixements cada cop més complexos. Aquesta competència suposa que al final del batxillerat l'alumnat sap relacionar-se amb els altres en català i castellà i almenys també en una llengua estrangera. oralment, per escrit i també a través de l'ús dels llenguatges audiovisuals, tot fent servir, quan calgui, la comunicació no verbal i les tecnologies de la informació i la comunicació.

Posseir la competència comunicativa significa ser capaç de mobilitzar totes les capacitats d'expressió quan cal en els diversos contextos acadèmics i socials. En algunes circumstàncies caldrà expressar fets, conceptes, idees i pensaments i, en altres, convindrà expressar correctament emocions i sentiments. **La competència comunicativa implica també una actitud d'estimació de la creativitat implícita en l'expressió d'idees, experiències o sentiments.**

La competència comunicativa, a més, afavoreix i participa en el desenvolupament de les altres competències generals, com la personal i interpersonal, la competència en el coneixement i interacció amb el món i la competència en la gestió i el tractament de la informació, atès que

amb la comunicació es relacionen les accions de cercar i gestionar la informació, treballar cooperativament, interpretar la realitat, habitar el món i conviure-hi i desenvolupar el pensament i identitat propis.

Per bé que hi ha diversos llenguatges (plàstic, musical, corporal, etc.), tots els aprenentatges requereixen, poc o molt, la comunicació oral i escrita. Totes les matèries del currículum sense excepcions utilitzen l'expressió oral i escrita com a instrument de comunicació i com a mitjà imprescindible per a la descripció, l'explicació, la justificació, la interpretació i l'argumentació dels coneixements específics de cada disciplina. La llengua també resulta imprescindible per a l'organització i autorregulació del propi pensament, i també per a la gestió de les pròpies emocions i la conducta.

La competència comunicativa possibilita el diàleg i la interacció adequada amb altres persones i facilita l'aproximació a altres cultures. L'ús no sexista del llenguatge permet representar la realitat des de la diversitat i riquesa de les dones i els homes. **És un instrument essencial per compartir el coneixement i per desenvolupar les diverses activitats d'aprenentatge, en les quals hi té un paper fonamental l'expressió oral. A través de l'estudi de cada disciplina cal aprendre a parlar, escoltar, exposar i dialogar sobre la base del contingut específic de cada aprenentatge. El diàleg és un bon recurs per iniciar els temes, per compartir els coneixements i per discutir i contrastar opinions de manera eficient en el treball en grup.**

Aprendre a comunicar abasta l'ús dels registres lingüístics i també dels llenguatges audiovisuals i els mitjans de comunicació, tant des del vessant de proporcionar eines a l'alumnat per descodificar-los, com de disposar d'eines per comunicar de manera creativa i personal els resultats d'una recerca o problema plantejat en el context de qualsevol matèria del batxillerat, incloent-hi el treball de recerca. **Implica també una formació en cultura audiovisual que permeti que l'alumnat complementi la comunicació lingüística amb altres estratègies comunicatives no lingüístiques, que requereixin la mobilització de les principals tècniques, recursos i convencions dels diferents llenguatges artístics en el seu vessant comunicatiu i d'expressió d'idees, experiències i sentiments.**

En síntesi, el desenvolupament de la competència comunicativa comporta el diferent domini de llengües, tant oralment com per escrit, en múltiples suports i amb el complement, quan calgui, d'altres llenguatges (audiovisual, corporal, musical, plàstic, etc.) en varietat de contextos i finalitats, com a eina per aprendre a aprendre.

4.1.3 Competències en gestió i tractament de la informació

La competència en gestió i tractament de la informació és el conjunt de capacitats i destreses que permeten mobilitzar recursos per trobar, reunir, seleccionar i analitzar informacions procedents de fonts diverses i en diferents suports, tant en l'àmbit acadèmic com en la vida quotidiana. Constitueix una competència important per obtenir coneixements útils o, en la seva pràctica inicialment guiada, arribar al punt de ser autònom en els processos d'aprenentatge al llarg de la vida.

Aquesta competència inclou la capacitat de distingir entre els diferents tipus de fonts i suports i de fer ús de les biblioteques tradicionals o electròniques, incloent-hi les destreses de cerca d'informació a les xarxes de tota mena (Internet i Intranet). També contempla la capacitat de valorar si la informació obtinguda és pertinent d'acord amb les preguntes formulades o en funció dels objectius proposats, com la facultat de convertir-la en coneixement.

En el batxillerat les activitats centrals per a l'adquisició d'aquesta competència són les que es desenvolupen d'una manera especial en les activitats experimentals o de recerca de cada matèria i en tota mena de treballs acadèmics autònoms, en particular tot el potencial que es vehicula per mitjà del treball de recerca. Tot i que analíticament és una competència clarament distingible de les altres, es relaciona de manera directa amb la competència en recerca i amb la competència digital, atenent al lligam entre l'accés, la gestió i la difusió de la informació i les TIC.

Existeixen dos nivells en l'adquisició d'aquesta competència, que en un cert grau ja han estat treballats en les etapes educatives anteriors: d'una banda, el maneig de la informació i, de l'altra, la gestió d'aquesta informació per tal de generar coneixement.

Pel que fa al maneig de la informació, cal destacar en primer lloc la necessitat de construir acadèmicament cada matèria mitjançant les activitats d'aprenentatge pròpies que integren la capacitat d'interpretar la demanda per tal de decidir quina mena d'informació cal cercar o bé de definir de manera clara quin és el problema a resoldre per tal d'indagar-ne la solució. Caldrà, en segon lloc, desenvolupar el conjunt de procediments genèrics adequats seguint aquests passos: identificar i localitzar la informació, seleccionar la que és directament rellevant i necessària per resoldre la demanda o el problema, accedir al ventall de fonts que calgui i, finalment, avaluar-ne la qualitat i la fiabilitat.

En relació amb la gestió de la informació obtinguda per tal de generar coneixement, les activitats d'ensenyament i aprenentatge de totes les matèries han de contemplar de manera comuna la construcció d'una seqüència clara per tal de permetre que l'alumnat assoleixi les capacitats d'ordenar i classificar la informació, tant a través dels mitjans convencionals com de les TIC; analitzar, contrastar i interpretar la informació obtinguda aplicant les tècniques i els conceptes que caracteritzen cada font i l'epistemologia pròpia de cada matèria; i, finalment, sintetitzar i comunicar els resultats obtinguts a través dels mitjans convencionals o de les TIC. Aquesta competència es relaciona, doncs, de manera significativa amb les competències comunicativa, digital i en recerca i s'adquireix en el marc de totes les matèries i, d'una manera especial, en el treball de recerca.

4.1.4 Competències digital

L'alfabetització digital constitueix avui una necessitat prioritària. El seu dèficit o absència contribueix a l'empobriment de les possibilitats personals tant en el món acadèmic, en què el coneixement digital ja resulta pràcticament imprescindible, com en el personal i, sobretot, en el laboral. En l'anomenada societat del coneixement, la ignorància digital pot provocar situacions de marginació i d'injustícia social.

La competència digital és la facultat de mobilitzar en situacions singulars diverses, de caràcter acadèmic, social o personal, el conjunt de capacitats i destreses derivades dels coneixements teòrics i pràctics bàsics de la societat de la informació, de la seva cultura i dels seus productes, així com de les bones pràctiques del seu entorn.

Per al desenvolupament d'aquesta competència digital cal que les activitats d'aprenentatge de les diverses matèries del batxillerat emprin i actualitzin els aspectes bàsics de les eines tecnològiques, el tractament de la informació i les possibilitats comunicatives i creatives de les xarxes virtuals. Per assolir aquesta competència cal disposar de capacitat i recursos tecnològics i utilitzar-los en el tractament i la gestió de la informació.

A més de l'ús individual actiu o passiu de les eines telemàtiques dins o fora de l'aula, cal introduir-se en els entorns no presencials de la comunicació digital i potenciar-los. Aquestes noves eines possibiliten, a més, la comunicació personal i també la interacció i la cooperació. Mitjançant les activitats d'aprenentatge de les diverses matèries del batxillerat, convé iniciar la creació de petites comunitats de treball no presencial que permetin compartir coneixement sempre a partir de bones pràctiques i de conductes ètiques en el seu ús.

En l'horitzó d'una alfabetització digital bàsica i coherent, aquesta competència pressuposa orientar els esforços d'aprenentatge per mobilitzar-ne els recursos derivats de la seva adquisició, tant en l'ús estrictament operacional (obtenir informació i comunicar-la) com també en una utilització productora de coneixement o de productes culturals. En aquest sentit aquesta competència cal que sigui operacional i funcional.

4.1.5 Competència en recerca

S'entén per competència en recerca la facultat de mobilitzar els coneixements i els recursos adients per aplicar un mètode lògic i raonable per tal de trobar respostes a preguntes o per resoldre problemes rellevants que encara no s'han solucionat en el nivell i en l'àmbit adequat als coneixements, destreses i actituds que es posseeixen.

Aquesta competència implica la construcció, dins l'epistemologia de cada matèria del batxillerat, de la capacitat d'elegir amb criteri propi, d'imaginar projectes i de portar endavant les accions necessàries per desenvolupar les opcions i els plans en el marc dels projectes individuals o col·lectius. Amb responsabilitat, rigor i perseverança. La capacitat creativa i de recerca per imaginar projectes i desenvolupar-los amb l'ús de les tècniques adequades comporta un grau d'autonomia que s'adquireix dins el marc de l'etapa del batxillerat i amb l'orientació i guia del professorat.

La competència en recerca està íntimament relacionada amb les competències comunicatives i de tractament i gestió de la informació, ja que inclou el desenvolupament de la creativitat i l'esperit de recerca, que equival a imaginar i formular-se preguntes, ser emprenedor i prendre decisions, planificar la metodologia de recerca, actuar, avaluar i autoavaluar-se, i extreure'n conclusions.

Al llarg del batxillerat l'alumnat ha de desenvolupar la competència en recerca i ha de ser capaç d'exercir-la en les diferents matèries del currículum. **Cal, doncs, que els procediments lligats a la recerca formulació d'hipòtesis o d'objectius, tractament de la informació obtinguda, argumentació i interpretació,** redacció de conclusions en funció de la hipòtesi i els objectius i exposició oral o escrita de resultats. siguin presents i s'exercitin des de les diferents matèries. El procés creatiu també participa de la competència en recerca, ja que les activitats creatives es construeixen des de la memòria d'allò viscut i experimentat prèviament, que és el que permet assentar els processos creatius i cercar nous camins.

A banda de les activitats d'aprenentatge de cada matèria, que inclouen certs procediments de recerca quantitativa i qualitativa, és prescriptiva al batxillerat la realització d'un treball de recerca, que esdevé un model de tasca o conjunt de tasques en les quals es posen en joc recursos i simultàniament s'aprèn a mobilitzar-los. Aquests recursos vindrien constituïts a més de la facultat de formular-se preguntes, hipòtesis i objectius i de determinar el mètode a seguir per la realització de treballs de camp o experimentals, la recopilació i selecció de la informació pertinent, l'avaluació dels resultats, l'ajustament dels processos i les metodologies, si escau, i l'elaboració i comunicació del treball final amb el contingut i la forma adients.

La finalitat educativa del treball de recerca no consisteix solament a trobar resultats als interrogants inicials plantejats sinó a saber-los formular clarament i aplicar un mètode per respondre'ls i comunicar la investigació feta encara que els resultats finals siguin reduïts o parcials. Les virtuts educatives de l'esforç que suposa realitzar el treball de recerca i els resultats d'aprenentatge que se'n deriven, si el procés es fa adequadament, són d'un valor indiscutible per consolidar de manera coherent l'esperit d'iniciativa i l'autonomia de l'aprenentatge. El treball de recerca, en definitiva, i la competència que desenvolupa resulten particularment útils per determinar si l'estudiant ha après a treballar de manera autònoma, una de les finalitats més importants d'aquesta etapa educativa.

4.1.6 Competència personal i interpersonal

La competència personal i interpersonal és la facultat de mobilitzar el conjunt de capacitats i destreses que permeten, d'una banda, l'autoconeixement i el coneixement dels altres i, d'una altra, treballar en entorns col·laboratius.

El desenvolupament de la competència personal i interpersonal resulta imprescindible en la concepció de l'educació per a tota la vida, ja que en el món d'avui les persones han d'adquirir flexibilitat i versatilitat per adaptar-se a entorns d'aprenentatge canviants, han de mostrar autocontrol, creativitat i esperit emprenedor, han de saber treballar en equip i **disposar d'habilitats dialògiques i de mediació i, finalment, han d'exercir la ciutadania activa,**

és a dir, actuar amb compromís per millorar l'entorn des de la seva acció individual.

El procés creatiu també es relaciona amb determinats factors personals i interpersonals, com la capacitat d'autocontrol emocional i de superació de les pròpies limitacions, la sensibilitat per captar i interpretar estímuls, l'esperit emprenedor per posar a la pràctica accions, però també la capacitat de treballar en equip i de reflexionar sobre la pròpia pràctica, que ha de contribuir a la millora de la societat.

Es tracta d'una competència que es relaciona de manera significativa amb la competència comunicativa i també amb la competència de recerca, en tant que desenvolupa la capacitat de l'alumnat per treballar de manera autònoma juntament amb la presa conscient de decisions. Igualment, proporciona la dimensió ètica de la resta de competències: **aprenem a ser, estar, fer i actuar per viure en comunitats més justes i equitatives.** Aquesta competència s'adquireix en el marc de totes les matèries, de la tutoria i de les activitats dins i fora del centre.

La competència personal i interpersonal es construeix, en primer lloc, per mitjà de les activitats d'aprenentatge de cada matèria que ajuden més a cultivar la intel·ligència emocional, és a dir, l'autoconeixement, la comprensió dels sentiments propis, l'habilitat de reflexionar sobre les pròpies experiències i la capacitat de fer-se una imatge ajustada de si mateix. Així, les activitats com ara escriure dietaris sobre el propi procés d'aprenentatge, distingint allò que s'entén i allò que queda confús en constitueixen un exemple. Aquesta competència és imprescindible per desenvolupar la capacitat d'autoregular els propis aprenentatges i construir el propi projecte vital, per prendre decisions i assumir-ne els riscos i per adquirir un esperit de superació.

En segon lloc, **es construeix per mitjà d'aquelles activitats que mobilitzen diverses capacitats, destreses i valors interpersonals, entre les quals destaquen les habilitats socials, la capacitat de treballar en equip i de fer projectes en comú, la capacitat assertiva i dialògica, la mediació en la resolució pacífica de conflictes, l'acceptació de la diferència i de la diversitat cultural i la capacitat d'escoltar i d'aprendre dels altres a través d'activitats d'aprenentatge** i d'avaluació que ajudin a fonamentar aquest conjunt de recursos.

Atesa la transversalitat d'aquesta competència, cal des de totes les matèries i activitats del centre crear entorns d'aprenentatge que propiciïn la proactivitat, entesa com la capacitat de prendre decisions durant el propi procés d'aprenentatge, adquirir les eines per intervenir de manera dinàmica i activa en entorns col·laboratius, descobrir per si mateix les solucions als problemes, conèixer les fites a assolir i validar en conseqüència el propi aprenentatge, i incrementar alhora la seva motivació per aprendre més.

4.1.7 Competència en el coneixement i interacció amb el món

Aquesta competència general està relacionada amb les diferents àrees de coneixement, ja que regula els sabers que es consideren bàsics de cada camp d'estudi, matèria o grup de matèries i que es vehiculen, en gran part, per mitjà de fets i conceptes, però també de bases metodològiques i valors i actituds. Per tal de destriar quins d'aquests coneixements (conceptuals, metodològics o actitudinals) són veritablement competencials, **caldrà veure de quina manera ajuden a posar en joc els coneixements adquirits per enfrontar-se a la comprensió integral i integrada del món natural, social i cultural, a fer-se preguntes sobre el seu funcionament, a aplicar el coneixement a la resolució de problemes plantejats i a fer servir els aprenentatges més eficaços per donar resposta a les situacions, independentment de la disciplina de què provinguin.**

Aquesta competència mobilitza diferents sabers escolars, referits, d'una banda, al món físic i a la interacció entre les persones i la naturalesa; i d'una altra, a la societat i als valors de la ciutadania, que tenen per objecte la comprensió i interacció amb la societat i el món on es viu i es creix, per tal de dirigir reflexivament les accions cap a la seva millora.

En la dimensió d'interacció amb el món físic aquesta competència ha de permetre que l'alumnat aprengui a utilitzar de manera responsable els recursos dins d'una consciència de sostenibilitat del medi ambient i adquireixi hàbits racionals de consum i de gestió de la salut individual i col·lectiva. També li ha de servir per comprendre fenòmens de caire espacial, essent conscient de la incidència de l'activitat humana en el medi. A tot plegat, cal afegir-hi la capacitat d'integrar conceptes i principis bàsics procedents de camps diversos, per entendre la complexitat de les relacions entre la humanitat i el medi (producció, tecnologia, ciència, consum, etc.) i per aplicar el marc teòric en la resolució de problemàtiques reals o simulades, basades en aspectes de la vida quotidiana, del món laboral o de contextos més globals.

Aquesta competència, derivada del coneixement de totes les disciplines, li permet mostrar un esperit crític en l'observació de la realitat, contrastar la informació de l'àmbit disciplinari amb informacions d'altres contextos, valorar la diferència entre el coneixement científic i altres formes de coneixement, sense oblidar l'aplicació i defensa de valors i criteris ètics associats a la ciència i al desenvolupament tecnològic.

Pel que fa a la dimensió cultural, social i cívica, aquesta competència ha de permetre que l'alumnat compregui críticament la realitat social que l'envolta, analitzi els problemes socials des d'un punt de vista local i alhora global, tot contemplant la multiplicitat de factors explicatius. També li ha de permetre tenir una consciència de la diversitat de perspectives per analitzar la realitat, de la necessitat de dialogar per apreciar els diferents punts de vista i consensuar elements comuns, valorant el treball col·laboratiu com a forma d'enriquiment personal.

La percepció a través dels sentits proporciona informació de la realitat, a la qual s'ha de donar significat. Aquesta percepció depèn de l'experiència acumulada de la persona i de la seva actitud davant els estímuls. Cal desenvolupar entre l'alumnat una actitud proactiva per atendre la diversitat d'estímuls externs, així com una disposició personal oberta per afrontar i superar obstacles i experimentar nous camins, fent ús de la llibertat d'elecció, de la intuïció i de l'experiència o memòria creadora. Aquesta motivació és especialment important en els processos creatius relacionats amb les activitats artístiques. El procés d'elaboració d'una obra d'art implica concebre una idea, escollir els procediments adequats per vehicular-la, organitzar les tasques que cal realitzar, comunicar determinats continguts o propostes estètiques i reflexionar sobre la pròpia pràctica.

Aquesta competència també comporta la mobilització de recursos ètics de manera que en els valors de referència s'actui i es defensi el reconeixement de la igualtat de drets i d'oportunitats (en particular, entre homes i dones), **es visualitzin les aportacions dels diferents col·lectius, es desenvolupi la conscienciació de la pertinença social i comunitària i s'apliquin els factors de cohesió social dins la diversitat. Finalment, aquesta competència s'orienta també a la construcció d'un sistema de valors propi, d'acord amb un model de societat plural, democràtica i solidària, al compromís social i ètic, i a la valoració crítica de les diferents manifestacions culturals i artístiques, evitant tota mena d'estereotips i prejudicis.**

Les competències específiques de cada matèria recullen els aspectes propis i característics de cada matèria, com la creativitat, l'experimentació, la voluntat estètica...

4.1.8 Matèries

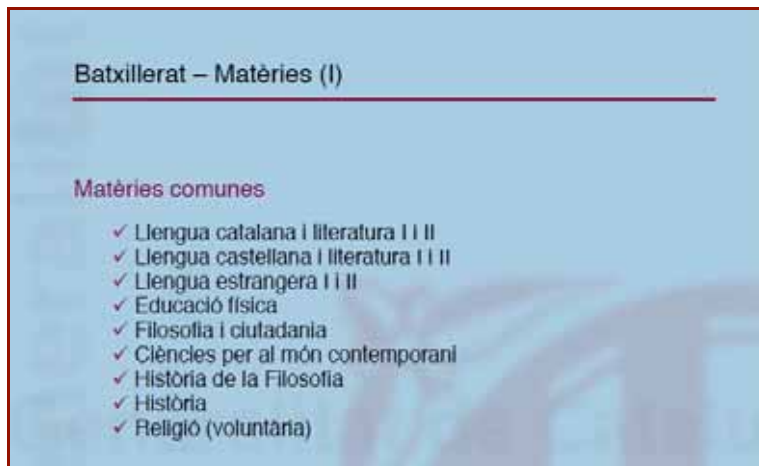


Figura 4.1_ 1. Captures realitzades del web WWW.GENCAT.CAT/TEMES/CAT/EDUCACIO.HTM [L'ÚLTIMA VISITA JUNY 2009].

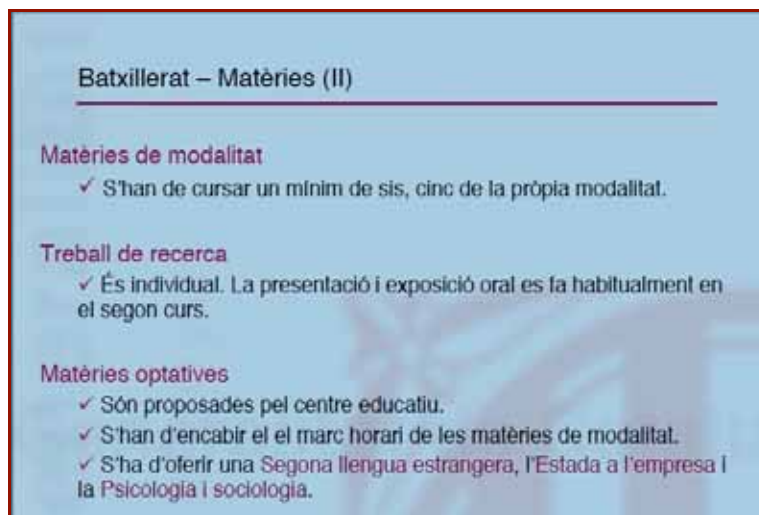


Figura 4.1_ 2. Captures realitzades del web [HTTP://WWW.GENCAT.CAT/TEMES/CAT/EDUCACIO.HTM](http://WWW.GENCAT.CAT/TEMES/CAT/EDUCACIO.HTM) [L'ÚLTIMA VISITA JUNY 2009].



Figura 4.1_ 3. Captures realitzades del web WWW.GENCAT.CAT/TEMES/CAT/EDUCACIO.HTM. [L'Última visita Juny 2009].

4.2 Batxillerat artístic

Un cop hem definit que és el Batxillerat i molt especialment les seves competències anem a concretar i a emmarcar la tesi en el marc contextual on es desenvoluparà la nostra recerca educativa, que és en el Batxillerat Artístic¹⁰¹.

La modalitat d'arts s'adreça a persones interessades en els fenòmens artístics, caracteritzats per la sensibilitat, l'expressió i la creativitat; un alumnat amb inquietuds, tot i que no necessàriament amb un perfil d'intendent, entorn del món audiovisual, les arts gràfiques, el disseny, el patronatge, els mitjans de comunicació, la publicitat, les arts escèniques, la producció i gestió d'empreses del sector cultural o l'animació cultural i social.

Una de les raons que vàrem decidir per a realitzar la nostra intervenció en els Batxillerats Artístics és precisament el fet que és una modalitat que s'adreça a joves interessats en els fets culturals i artístics i que estan caracteritzats per una sensibilitat cap al món audiovisual, com defineix el propi Departament d'Educació¹⁰². Per tant:

Descripció curricular:

- La modalitat d'arts consta d'una part comuna, integrada per les matèries comunes i la tutoria, i una part diversificada, composta per les matèries de modalitat, les matèries optatives i el treball de recerca.
- L'alumne/a ha de triar un mínim de sis matèries de modalitat i almenys cinc han de ser de la modalitat d'arts. Una vegada escollides les matèries de la modalitat, els estudiants han de completar l'horari amb assignatures de la mateixa modalitat, d'altres modalitats, o amb matèries optatives.
- L'alumnat matriculat en centres ordinaris pot cursar alguna matèria de modalitat de segon curs a través del batxillerat a distància, si el seu centre no l'ofereix, amb un màxim de dues matèries per alumne/a.
- Per a les matèries de primer curs aquesta possibilitat només es pot demanar en el cas d'una matèria que tingui continuïtat en el segon curs i que el centre no pugui oferir per motius organitzatius, amb un màxim de dues matèries per alumne/a.

Estructura del batxillerat:

- El nombre d'hores setmanals de les diferents matèries dels dos cursos del batxillerat són:

	1r	2n
Llengua catalana i literatura	2	2
Llengua castellana i literatura	2	2
Llengua estrangera	3	3
Educació física	2	-
Filosofia i ciutadania	2	-
Ciències per al món contemporani	2	-
Història de la filosofia	-	3
Història	-	3
Tutoria	1	1
Religió (voluntària)	-/2*	-
Treball de recerca		
Matèria modalitat 1	4	4
Matèria modalitat 2	4	4
Matèria modalitat 3	4	4
Matèria modalitat 4 o optativa	4/2*	4
Total	30	30

* L'alumnat que cursi religió ha de fer una matèria optativa de dues hores.

Figura 4.2_ 1. Captura realitzada del web del Departament d'Ensenyament¹⁰³.

¹⁰¹ Consell Escolar de Catalunya. Generalitat de Catalunya (2008). *Els ensenyaments artístics*. Servei de Difusió i Publicacions.

¹⁰² Departament d'Educació (1999). *El batxillerat*. Barcelona, Col·lecció: Currículum. Pp. 60-75.

¹⁰³ Consultat: <http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio/>. [Última visita Juliol 2009].

Part comuna

- Matèries comunes
- Tutoria

Part diversificada

- Matèries de modalitat
- Matèries optatives
- Treball de recerca

Part comuna
Matèries comunes

- Llengua catalana i literatura I i II
- Llengua castellana i literatura I i II
- Llengua estrangera I i II
- Ciències per al món contemporani
- Filosofia i ciutadania
- Història de la filosofia
- Història
- Educació física *
- Religió (voluntària)

* Només en règim diürn

A la Val d'Aran s'imparteix, a més, la llengua aranesa.

Tutoria. Cada grup o classe té una hora de tutoria a la setmana.

Figura 4.2_ 2. Captura realitzada del web del Departament d'Ensenyament.

Part diversificada
Matèries de modalitat:
-Via d'arts plàstiques, imatge i disseny
Franges horàries 1, 2, 3

- *Cultura audiovisual*
- *Dibuix artístic I i II*
- *Dibuix tècnic I i II*
- *Disseny*
- *Història de l'art*
- *Tècniques d'expressió gràficoplàstica*
- *Volum*

Figura 4.2_ 3. Captura realitzada del web del Departament d'Ensenyament. [L'última visita Juny 2009].

Finalitat del Batxillerat Artístic en l'àmbit audiovisual:

Des de l'any 1969, que comença a la Universitat de Barcelona el projecte d'implantar oficialment una línia d'estudis sobre el món de la imatge cinematogràfica dins l'àmbit escolar de l'ensenyament primari i secundari, solament hem avançat en el seu vessant instrumental, és a dir, s'ha utilitzat aquest llenguatge com a una eina més d'aprenentatge, no com a una matèria d'estudi. Fonamentalment, ha resultat un intent que s'ha limitat a fer dels mitjans audiovisuals uns instruments subsidiaris d'altres camps educatius com poden ser les Ciències Naturals, la Literatura, la Història o la Filosofia.

Si tenim en compte la realitat actual i els interessos formatius de molts dels nostres alumnes, aquest camí no creiem que sigui el més adequat. Pesem que, per sí mateix, el llenguatge audiovisual ha de constituir-se com a una àrea independent que justifiqui un aprenentatge propi i peculiar, absolutament concurrent amb el tipus de societat on els nostres alumnes es mouen i on acabaran sent elements professionalment actius.

Els estudis cinematogràfics fa temps que han entrat dins l'àmbit universitari i matèries cinematogràfiques figuren, de ple dret i convertides en troncs, als plans d'estudi de les Facultats de Filosofia i Lletres, de Geografia i Història i dins dels convenis universitaris per a cicles de grau superior. Així doncs, és necessari parar atenció en les etapes d'estudis secundaris post-obligatoris per dues raons fonamentals: una de caràcter sociològic i, una altra, de caràcter formatiu.

Hi ha una veritable necessitat de dissenyar un projecte educatiu vers el món de l'audiovisual,

que ve justificada per fenòmens socioculturals evidents. Som dins l'anomenada generació del consum, patim la manipulació del mercat de masses i cada vegada és més evident la participació popular en el procés que generen els fets culturals. I ningú ignora que els agents instrumentals de difusió són, cada vegada més, els audiovisuals, per tant, és fa palès que el món docent ha d'afavorir l'opció de l'aprenentatge de la lectura i escriptura iconogràfica presents en totes les tecnologies comunicatives actuals. Es tracta de formular una estratègia defensiva i educativa front la capacitat manipuladora d'un medi tan eficaç com el del que estem parlant, a més de fer concordar formativament la preponderància de la imatge tecnològica amb els estudis que estem en disposició d'oferir.

Hi ha una realitat de demanda formativa evident. De la mateixa manera que, en el seu dia, es va veure oportú la creació d'uns batxillerats de modalitat artística, que contemplaven els àmbits de les Belles Arts i de la Música, a ningú se li escapa que molts joves aspiren a fer factible el poder optar a una formació específica relacionada amb l'ús de les tècniques audiovisuals que els hi serveixi com preàmbul dels seus estudis universitaris. Actualment, un Batxillerat Artístic té la seva perllongació en la Facultat de Belles Arts o en el Conservatori de Música. Quin itinerari de batxillerat ofereix el mateix per a estudis de grau superior o llicenciatures audiovisuals?

El principal objectiu que pretén assolir aquesta nova via artística és proporcionar una formació bàsica, per al posterior exercici d'estudis superiors en qualsevol branca del món de la imatge i del so. Seguidament enumerem les funcions formatives que un itinerari com aquest posseeix per als alumnes que decideixin cursar-lo:

- Aquest nou itinerari del Batxillerat Artístic capacita els alumnes per a conèixer, manipular i analitzar els llenguatges audiovisuals bàsics.
- Els dota d'un nivell cultural genèric igual al que ofereix la resta de Batxillerats, tant per les matèries comuns que comparteixen amb els altres itineraris, com pel fort caràcter integrador dels diferents llenguatges que l'àmbit de l'audiovisual posseeix: verbals, escrits, sons, musicals, gestuals, plàstics, etc.
- Els forma per a saber utilitzar qualsevol tecnologia de captació, de generació i de tractament d'imatges. Descobrint i emfatitzant aspectes de l'entorn de l'alumne, sota preceptes morals i culturals que deriven del contingut genèric del seu currículum.
- Els ensenya a reflexionar de manera crítica sobre els diferents aspectes del món de la comunicació, altament mediatitzat per les noves tecnologies.
- Adquireixen coneixements genèrics de manera creativa, activa i autònoma, aprenent, a la vegada, a treballar en equip, potenciant, per tant, les actituds d'iniciativa, de col·laboració i de responsabilitat, aquesta, fonamentalment potenciada pel treball en equip.
- Els ensenya a valorar el món de la tecnologia sota paràmetres d'una sensibilitat artística.

Aquest nou itinerari compta amb els crèdits necessaris per a assegurar que es mantingui el caràcter acadèmic que a tot batxillerat se li pressuposa. A partir de les matèries comunes, però també de les de modalitat amb contingut teòric, es garanteix la formació cultural i acadèmica que uns estudis com aquests han de posseir.

Els alumnes d'aquest itinerari opten a una estructura curricular que els ofereix una formació especialment orientada cap als medis d'expressió gràfica i audiovisual, així com també els facilita el desenvolupament del seu sentit estètic vers el món de la comunicació i de la informació.

El bloc de matèries de modalitat, junt al de les específiques, facilita als alumnes que optin per aquest batxillerat d'una formació específica i necessària per a afrontar-se a estudis superiors orientats cap a la branca audiovisual.

4.2.1 Cultura audiovisual

La nostra intervenció es realitza dins de la matèria de Cultura Audiovisual, ja que és una àrea que recull molt bé les competències que volem potenciar al nostre grup de joves. Hem cregut

convenient incloure tots els objectius i continguts, per no descontextualitzar l'assignatura, però remarquant amb negreta aquells que s'ajusten als nostres objectius i en definitiva a la nostra hipòtesi.

La ràpida expansió de la societat de la informació i les noves tecnologies digitals i els mitjans de comunicació de massa, la interrelació entre persones de diverses cultures i la immediatesa dels processos comunicatius han configurat un entorn en el qual la imatge audiovisual ha esdevingut una eina bàsica per al desenvolupament de la creativitat, la mirada personal, la identitat i la construcció de valors socials. **En aquest context, s'entén per cultura audiovisual el conjunt de representacions audiovisuals creades i produïdes pels éssers humans amb finalitats estètiques, simbòliques o ideològiques.**

La matèria de cultura audiovisual¹⁰⁴ té com a objectiu fonamental l'enriquiment de la capacitat de l'alumnat d'observar, analitzar, relacionar i comprendre la diversitat d'elements i fenòmens que conformen la cultura audiovisual del seu temps.

Aquesta matèria cerca com a prioritat promoure la formació de ciutadans i ciutadanes competents, reflexius, participatius i selectius respecte de la realitat audiovisual que els envolta. L'alumnat ha d'adquirir progressivament la capacitat d'apreciar les creacions audiovisuals, ha d'esdevenir alhora productor, comunicador actiu, emissor i consumidor crític de missatges audiovisuals, i ha de dirigir les seves reflexions i propostes de treball cap a un àmbit més ampli, indagant i incidint en l'entorn cultural, social i públic en el qual està immers.

Les línies directrius que ordenen els continguts de la matèria es dirigeixen, en conseqüència, a dotar l'alumnat dels conceptes, llenguatges i procediments bàsics pertanyents al món de la imatge i els mitjans de comunicació i producció audiovisual, entenent-los com a eines culturals d'expressió i comunicació, i que es van interrelacionant i enriquint mútuament dins un espai i unes actituds decididament orientadores, transversals i interdisciplinàries.

La matèria s'entén com un espai d'elaboració de coneixements integradors basat en un aprenentatge essencialment procedimental, sense obviar, però, la teoria i la conceptualització. El mateix caràcter de la matèria fa que els continguts procedimentals esdevinguin força rellevants, proporcionant a l'alumnat les eines necessàries amb les quals interaccionar dins el marc d'una cultura audiovisual, dinàmica i en evolució constant.

Atesa la diversitat d'alumnat que cursa el batxillerat i en funció de la seva orientació futura, cal també potenciar un ensenyament variat i motivador en el qual trobin cabuda els seus interessos i que els permeti experimentar creativament, individualment i en grup, amb els diferents llenguatges i tecnologies audiovisuals.

La matèria de cultura audiovisual, per la seva singularitat i especificitat, també es planteja com una plataforma ideal en la qual es desenvolupen continguts transversals de valors i actituds. Són continguts que fan referència a problemes i conflictes socials, culturals i comunicatius com ara els relacionats amb l'educació per a la pau, la igualtat de gènere, la solidaritat, la democràcia, els valors cívics, la convivència intercultural, el coneixement d'altri o la sostenibilitat ambiental.

En aquesta matèria l'alumnat reprèn el bagatge adquirit anteriorment, sobretot en les arts plàstiques, les ciències socials i la tecnologia, i aprofundeix de manera més conceptual i especialitzada en l'anàlisi, interpretació, expressió i comunicació amb les diferents variants del llenguatge tecnològic de la imatge, tant visual com audiovisual, per tal d'incrementar les seves aptituds creatives, emocionals, crítiques, comunicatives i d'alfabetització visual i audiovisual.

4.2.1.1 Competències específiques de la matèria

La matèria de cultura audiovisual comporta el domini de conceptes, procediments i actituds relacionats amb la competència comunicativa visual i audiovisual, la competència en la sensibilitat estètica, la competència en la creativitat artística i la competència cultural artística.

S'entén per competència comunicativa visual i audiovisual el coneixement i utilització del llenguatge visual i audiovisual; dels processos de creació, producció, distribució i exhibició dels productes visuals i audiovisuals; l'ús de les tecnologies d'enregistrament i creació visual i audiovisual; el coneixement de les audiències i el context de recepció dels productes i creacions visuals i audiovisuals.

La competència en la sensibilitat estètica s'entén com la facultat de percebre les qualitats plàstiques i emotives dels productes visuals i audiovisuals.

Aquesta competència permet identificar els valors sensorials, formals i expressius d'aquests productes i actua com a estimulants per al desenvolupament de noves sensacions. **Cal fomentar una actitud desinteressada i receptiva de l'alumnat en el seu acostament a les experiències audiovisuals, que són un element essencial en la configuració i projecció de la pròpia sensibilitat.**

La competència en la creativitat artística es refereix a l'autoconeixement i gestió del propi imaginari visual i audiovisual com a persones productores, consumidores i usuàries dins el context artístic i dels mitjans de comunicació de massa. En aquesta gestió és important la recerca de l'expressió original de la pròpia sensibilitat i ideologia, tenint com a objectiu final el desenvolupament de la pròpia personalitat en l'alumnat.

Finalment, la competència cultural artística s'entén com la capacitat de conèixer, comprendre, apreciar i saber analitzar des del seu context social i cultural, les diverses produccions visuals i audiovisuals. Inclou la interpretació, reflexió i actitud crítica envers els productes visuals i audiovisuals com a manifestacions que, a banda d'una vàlua estètica, tenen una dimensió social amb valors ideològics i culturals.

La contribució de la matèria a les competències generals del batxillerat és la següent:

- La matèria de cultura audiovisual, pel seu caràcter integrador i pluridisciplinari, esdevé un marc idoni per proveir l'alumnat dels recursos bàsics per assolir les competències genèriques del batxillerat.
- Pel que fa a la competència comunicativa, es desenvolupa en la producció de missatges visuals i audiovisuals, amb el coneixement dels processos, estructures i produccions comunicatius i dels mitjans de comunicació de massa presents en la cultura audiovisual.
- Igualment, la matèria contribueix a desenvolupar la competència en recerca, tant pel que fa a l'àmbit personal com metodològic, emprant estratègies per conèixer, interpretar i valorar els productes i les creacions de la cultura audiovisual i ajudant a establir relacions entre diferents tipus de llenguatges.
- També contribueix a l'adquisició de la competència en el tractament i la gestió de la informació com a mecanisme fonamental per aprendre i valorar les creacions i els productes visuals i audiovisuals i consolidar el pensament relacional, així com de la competència digital, entesa com a domini de l'instrumental bàsic necessari per a les creacions i produccions visuals i audiovisuals, però també cultural, pel que fa al coneixement de les convergències de continguts i mitjans que conformen el context social.
- La creació i producció col·lectiva de productes visuals i audiovisuals, pròpies dels nous processos de comunicació, intercanvi i cooperació global que possibilita la cultura audiovisual, contribueixen a desenvolupar la competència personal i interpersonal.
- I, finalment, la utilització de les eines telemàtiques audiovisuals –podem veure cinema mitjançant el web– per al coneixement i la valoració dels fenòmens globals, d'identitat col·lectiva i intercultural que ofereix la cultura audiovisual, participa en l'adquisició de la competència en el coneixement i la interacció amb el món.

4.2.1.2 Estructura dels continguts

Els continguts de la matèria s'estructuren en cinc apartats: la imatge tecnològica fixa; **la imatge tecnològica en moviment;** la fotografia i la imatge audiovisual al llarg del temps; l'art, la informació i la comunicació en la cultura audiovisual; **i la cultura audiovisual i la**

societat contemporània.

Aquests continguts preveuen l'anàlisi tècnica i formal i **la interpretació de les imatges** tecnològiques, fixes i mòbils, com a **producte històric, cultural i artístic**; l'ús de les tecnologies pròpies de les imatges fotogràfiques i videogràfiques; i la realització pràctica de treballs emprant els elements tècnics i narratius propis del llenguatge visual i audiovisual experimentant-hi. **També pretenen desenvolupar en l'alumnat un esperit creatiu i curiós envers les manifestacions culturals audiovisuals**, com poden ser les exposicions fotogràfiques, **el cinema**, la publicitat, els productes multimèdia, els videojocs o les noves tecnologies, tot afavorint una actitud crítica envers el món de la imatge tecnològica. Finalment, pel seu caràcter procedimental, els continguts abasten també la cura del material i l'entorn, l'autoreflexió sobre el procés de treball i la seva presentació, així com la responsabilitat individual en els treballs realitzats en grup.

4.2.1.3 Connexió amb altres matèries

La gran quantitat de productes visuals i audiovisuals de la nostra cultura i d'altres fa que la matèria de cultura audiovisual esdevingui força interdisciplinària i transversal, tant pel que fa als resultats procedimentals emprats per altres matèries com pel que fa a la recerca i gestió de continguts.

Quant a les matèries comunes, la cultura audiovisual comparteix continguts amb les llengües, pel que fa al coneixement de la varietat dels discursos adaptats a les diferents finalitats comunicatives.

Tocant a les matèries de la modalitat d'arts (arts escèniques, música i dansa; i arts plàstiques, imatge i disseny), per bé que es podrien establir lligams amb gairebé totes les matèries, caldrà potenciar especialment les interaccions i connexions amb la matèria de disseny, sobretot pel que fa als processos d'ensenyament i aprenentatge relacionats amb la realització de projectes, i amb la matèria d'arts escèniques, enteses com a manifestacions culturals integradores de diverses expressions artístiques on els procediments audiovisuals esdevenen eines força significatives.

4.2.1.4 Consideracions sobre el desenvolupament del currículum

Pel caràcter interdisciplinari i transversal de la matèria, el seu ensenyament i aprenentatge suposa una metodologia basada en la implicació activa de l'alumnat i **la responsabilitat en el seu procés d'aprenentatge**. L'alumnat ha de comprendre que l'aprenentatge és també una activitat estratègica, planificable i controlable, i que és possible aprendre a aprendre. Cal fer un seguiment individualitzat, mantenint un diàleg constant amb l'alumnat al llarg de tot el procés d'aprenentatge. També cal tenir en compte **la diversitat d'alumnat**, els diferents nivells de coneixements previs i de capacitats de cada noi i noia i buscar la distància òptima entre allò que sap i allò que se li proposa, és a dir, fomentar l'aprenentatge significatiu.

S'ha de vetllar pel desenvolupament dels recursos propis de cada noi i noia, la qual cosa implica respectar i fomentar la diversitat d'estratègies d'aprenentatge davant d'una mateixa situació, i afavorir la pluralitat de respostes, entenent que la pràctica creativa i de recerca no comporta una solució única i correcta, sinó moltes de possibles. La valoració i l'anàlisi col·lectiva dels treballs pot ajudar a considerar aquesta pluralitat.

És molt important també acostar els coneixements que s'imparteixen dins l'aula a la realitat exterior en què viu l'alumnat, als seus interessos i a les seves expectatives, perquè prengui sentit allò que se li demana i que senti la necessitat d'ampliar els seus coneixements. Es tracta d'atorgar funcionalitat als seus aprenentatges i potenciar el pensament i les actituds relacionals.

També cal integrar els diferents continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals) en una mateixa activitat i vehicular així els continguts per mitjà d'explicacions i aportacions teòriques en iniciar les activitats, **amb comentaris durant el procés de treball i amb l'anàlisi i la reflexió sobre els resultats individuals i col·lectius obtinguts**. També cal diversificar les activitats d'ensenyament i aprenentatge (observació i registre, anàlisi i síntesi, treballs per

projectes, etc.), així com la seva durada, i també les maneres de treballar: individualment, en grups reduïts, o col·lectivament.

4.2.1.5 Objectius

La matèria de cultura audiovisual del batxillerat té com a finalitat el desenvolupament de les capacitats següents:

1. Conèixer els orígens i fonaments històrics de les tecnologies fotogràfica i audiovisual, i de les seves interrelacions, evolució i **influència en el context cultural, social, artístic i comunicatiu**.
2. Reconèixer i emprar amb propietat els codis específics del llenguatge visual i audiovisual, especialment els **del llenguatge cinematogràfic**, televisiu i multimèdia.
3. Conèixer i analitzar els aspectes estètics, expressius i tècnics dels mitjans de comunicació, per tal d'interpretar els productes visuals i audiovisuals.
4. Produir imatges tecnològiques fixes i mòbils amb correcció tècnica i expressiva, emprant tecnologia fotogràfica analògica i digital, videogràfica i altres tecnologies a l'abast.
5. Realitzar missatges visuals i audiovisuals de diferent naturalesa i suport (fotografies, espots publicitaris, animacions, realitzacions multimèdia, etc.), dins l'àmbit de la ficció i la no ficció amb els mitjans tecnològics a l'abast.
6. Cercar alternatives tecnològiques adequades a determinades situacions comunicatives per a la producció de missatges visuals o audiovisuals i apreciar les diverses tecnologies de captació i generació d'imatges, com un mitjà adient per a l'autoexpressió, la creació artística i la comunicació d'idees.
7. Valorar la importància dels missatges visuals i audiovisuals dels mitjans de comunicació de massa en la societat actual i mostrar una actitud crítica especialment envers els productes estereotipats, tant des del punt de vista de la persona emissora-creadora com de la receptora-consumidora.
8. **Mostrar interès per les obres de creació** realitzades o enregistrades amb mitjans tecnològics i descriure-les correctament emprant la terminologia específica.
9. Aplicar coneixements de producció d'imatges tecnològiques en la realització de projectes, desenvolupant diferents dinàmiques de treball individual i en grup, de manera activa, planificada i responsable.
10. Comportar-se de manera responsable a l'aula i als laboratoris, fent un ús adequat dels materials, estris i maquinari i mantenint en bones condicions les instal·lacions i els espais.

CAPÍTOL 5. EL CINEMA I ELS JOVES

INTRODUCCIÓ

Des de fa unes dècades, la nostra societat occidental i desenvolupada ha fet possible l'adolescència obligatòria i universal. Hem construït així un temps vital diferenciat durant el qual tothom viurà un conjunt de transformacions evolutives, un període de canvis, adaptacions i aprenentatge d'una nova realitat que ja no és la infància, un període de transicions diverses (escolars, familiars, laborals, etc.). Els canvis i les transformacions evolutives, tot i ser comuns a la majoria de nois i noies, no s'han de confondre amb la condició de jove. Aquesta és una etapa definida socialment en què el jove ha de descobrir i practicar el seu paper: què toca fer ara, què és allò que els adults volen que faci, que fan els altres joves, quina relació podem establir amb els altres, quins prejudicis podem assimilar i quins rebutjar... i és aquí on la nostra recerca ens és decisiva.

Una definició simple en termes estadístics ens pot fer acceptar que els joves són uns personatges que tenen entre 16-20 anys i que tenen un conjunt de característiques socials i psicològiques més o menys similars. Aleshores, l'estudi dels joves passa a ser tan una tasca d'identificació de com són algunes de les seves conductes, de les seves formes d'actuació, de les seves opinions, maneres de pensar o sentir, etc. i és això el que realment ens interessa.

Però com que la condició de jove es quelcom més que un grup d'edat o unes característiques evolutives, el coneixement útil dels seus mons comporta tenir visions força més polièdriques. Les seves maneres de trobar sentit a la pròpia adolescència i a tot el que l'envolta, les seves formes d'estar-hi, d'entrar-hi i de sortir-ne, les seves formes de 'ser' jove d'entomar aquesta condició són el resultat de moltes i complexes interaccions:

- **Són, en primer lloc, el producte de temps concrets, de fraccions històriques molt breus en les quals el que passa al seu voltant fa que els joves siguin força diferents en períodes molt curts i aquest fet no el podem malbaratà.**
- **Estan, a més, en territoris, en espais, en entorns diversos i condicionadors de les formes possibles de ser joves.**
- **Finalment, interaccionen amb uns adults o uns altres, amb uns adolescents i joves coetanis o de generacions pròximes o uns altres (així formen part d'una 'generació').**

Com a resultat, com a suma de tot això viuen la seva etapa en contextos diversificadors (en una successió de climes, ambients i relacions diverses i canviants) que resulta imprescindible conèixer per a poder conèixer-los. I ara més que mai.

L'afegit de l'escolarització obligatòria han convertit els centres educatius, en el territori dels joves per excel·lència, en un d'aquests espais condicionadors. L'escolarització provoca homogeneïtzació d'espais, crea contextos per a ser joves, facilita un temps, unes interrelacions, uns entorns per a exercir el rol de ser jove, per aprendre a ser jove... **Però la mateixa realitat escolar és un producte temporal, està situada en uns territoris, amb unes seleccions de grups humans o unes altres, amb unes persones adultes o unes altres. I aquest fet és bàsic per la nostra recerca.**

Conviure amb uns coetanis o uns altres, especialment en els entorns més pròxims, comporta una diversitat de visualitzacions d'allò en què consisteix ser jove. Provoca l'aparició d'una diversitat de formes atractives o rebutjades de ser-ho. **L'entorn coetani suposa unes disponibilitats de cultures i estils juvenils, un catàleg d'interaccions i de confrontacions. Nosaltres des d'aquesta recerca volem que aquestes confrontacions no esdevinguin conflicte sinó aprenentatge per seguir endavant en les nostres relacions socials en un món divers i intercultural.**

Estudiar el món dels joves avui dia és estudiar els contextos socials propers, conèixer el conjunt d'interaccions que generen els joves en aquest contextos rics en identitats. Tot aquest text, tota aquesta investigació és un intent de conèixer i descriure aquests contextos per saber com treballar de manera diversificada amb les diverses identitats dels joves i les seves possibles relacions.

5.1 Joves representatius o joves significatius? Una mostra educativa

Les dades són força representatives de diferents aspectes dels joves del país, però no hem treballat amb una mostra estadísticament representativa d'aquest grup de població. Estem convençuts que no té gaire sentit constituir aquesta mostra 'representativa' perquè, a més de la dificultat per seleccionar les variables definitòries (probablement podien ser les comunes a la selecció d'altres mostres per raó d'edat), no és clar quins són els factors que conformen les diferents formes de ser jove, en quina proporció existeix cadascuna d'aquestes formes en la realitat, ni com es distribueixen en el territori. No sabem com es pot definir una mostra que representi tot tipus de ser joves, que serveixi millor que la nostra mostra.

En tot cas, trobar-la no ha estat el nostre objectiu. Tanmateix, sí que hem acabat proposant una forma d'analitzar, d'interpretar la diversitat i els components i les dinàmiques que la generen, doncs és bàsic per la nostra recerca i pel desenvolupament de la nostra hipòtesi. Però atès que la nostra aspiració és educativa (descobrir allò que s'ha de tenir en compte i com s'ha de tenir en compte si es vol influir sobre els nois i les noies) sí que estàvem obligats a trobar les veus, els arguments de la majoria de les diverses adolescències. Per això hem intentat que la mostra sigui 'significativa', que inclogui les formes significatives de ser adolescent avui. Hem considerat variables demogràfiques, territorials, socials, culturals, però també contextos escolars generadors de diversitat.

Ser jove no deixa de ser una sèrie d'anys entre la infància i la joventut, en els quals es dona un procés de maduració i canvi, alhora, un itinerari d'aprenentatges, d'acomodació experimental a un estat definit socialment i cultural. Per aquesta raó no serveix l'elecció de qualsevol de les edats de ser joves com a població d'estudi. En aquest treball hem optat per seleccionar com a nucli els anys centrals (16-20), entenent que majoritàriament han viscut els canvis evolutius i que molts ja estan exercint el seu paper de joves.

En l'entorn escolar aquestes edats corresponen als alumnes de Batxillerat i per això hem optat per treballar amb els nois i les noies d'aquest curs. Optar per un curs posterior hauria comportat tenir un grup ja entrant en l'etapa adulta i un d'anterior hauria comportat més impacte de les diferències de maduració i de ritme evolutiu. Hauríem tingut més adolescents, però, en el primer cas, més interessats en el seu futur d'estudis o en el seu defecte en el món laboral i, en el segon, amb més reflex de les crisis evolutives però parcialment infantilitzats. Les respostes recollides són de nois i noies que estan vivint, tots, amb intensitat diversa, i que fan vida escolar des de fa anys.

Per seleccionar la mostra es van seguir els criteris següents:

- EDAT: 16 i 20 anys. Alumnes que estan cursant Batxillerat. Es preveu que en el grup n'hi haurà alguns de més edat, que en algun moment de la seva escolarització han quedat fora de promoció i que formaran part majoritàriament del grup de règim nocturn.
- SEXE: proporció que s'ajusti al màxim a la realitat demogràfica (50% de nois i 50% de noies).
- TERRITORI: presència en funció del tipus de barri i del tipus de poble o ciutat. Així havien de ser-hi presents adolescents de barris perifèrics i de barris centrals, de l'àrea metropolitana, de Barcelona. Nosaltres hem escollit un centre del barri de Sant Martí a la ciutat de Barcelona.
- CENTRE EDUCATIU: la tipologia de centre pot condicionar les tipologies de joves ja que aquests no es troben distribuïts de manera uniforme a les escoles. El centre conforma un conjunt de variables que poden ser determinants. En el nostre cas el centre és un IES que imparteix Batxillerat Artístic.

La recerca ha estat feta en el context escolar i això comporta avantatges i inconvenients. Per tal que un treball com aquest sigui útil, la recerca no ha d'estar plantejada com una activitat acadèmica més; li cal la complicitat del professor responsable de l'àrea, i ha de ser explicada com a proposta de coneixement del seu món, com a recerca del que està vivint i sentint i que

va més enllà dels territoris físics del seu dia a dia. I així ho hem fet.

També ha estat clau garantir la confidencialitat total i la llibertat d'expressió. A més, per tal que poguessin sentir-se realment protagonistes se'ls va animar inicialment amb unes sessions introductòries on s'explicava en què consistia l'experiència i què esperàvem de tots ells. Podem dir que la informació obtinguda ha resultat poc condicionada pel fet d'estar a l'aula. Desconnectaven amb molta facilitat i es posaven a contestar, endinsant-se en el seu món. Potser alguns aspectes que fan referència a l'aprenentatge haurien tingut altres matisos si haguessin estat contestats fora de l'IES.

El nombre de subjectes que finalment va contestar queda reflectit al quadre. La mostra, el grup de referència, són 45 joves que consten en la columna 'Dades'. Considerant la llarga extensió del qüestionari i acceptant que no tenien l'obligació de contestar totes les preguntes, hi ha parts que, per voluntat o per cansament, han quedat en blanc (especialment en el grup de nocturn). Per aquesta raó, fem constar quin és el nombre de casos que utilitzem en parlar de cadascun dels apartats de la recerca. No hem considerat aquells subjectes que no han realitzat correctament tot el procés (sessions introductòries, sessions centrals i sessions de conclusions).

Descripció bàsica de la mostra segons Sexe, Règim, Origen (pares i alumnes), compartit aula amb companys d'altres països.

SEXE		
	FREQÜÈNCIA	PERCENTATGE
DONA	30	66,7
HOME	15	33,3
TOTAL	45	100,0

Figura 5.1_1. Variable Sexe

RÈGIM		
	FREQÜÈNCIA	PERCENTATGE
DIÛRN	31	68,9
NOCTURN	14	31,1
TOTAL	45	100,0

Figura 5.1_2. Variable Règim

ORIGEN (On has nascut)		
	FREQÜÈNCIA	PERCENTATGE
CATALUNYA	38	84,4
RESTA D'ESPANYA	3	6,7
ALTRES	4	8,9
TOTAL	45	100,0

Figura 5.1_3. Variable Origen (On has nascut)

ORIGEN DELS PARES		
	FREQÜÈNCIA	PERCENTATGE
CATALUNYA	18	40,0
RESTA D'ESPANYA	22	48,9
ALTRES	5	11,1
TOTAL	45	100,0

Figura 5.1_4. Variable Origen dels pares.

PAÍS DELS PARES (Altres Orígens)		
	FREQÜÈNCIA	PERCENTATGE
BOLIVIANA	1	2,2
EQUADOR	1	2,2
ITÀLIA	1	2,2
MÈXIC	1	2,2
PORTUGAL	1	2,2

Figura 5.1_5. Variable País dels pares (Altres Orígens)

COMPARTIT AULA AMB COMPANYYS ALTRES PAÏSOS		
	FREQÜÈNCIA	PERCENTATGE
SÍ	45	100,0
No	0	0,0

Figura 5.1_6. Variable Compartit aula amb companys altres països

ESPECIFICA QUINS PAÏSOS		
	FREQÜÈNCIA	PERCENTATGE
ORIENT	3	6,7
ALTRES	6	13,3
ORIENT I ALTRES	36	80,0
TOTAL	45	100,0

Figura 5.1_7. Variable Especifica quins països

Creiem que la mostra escollida amb què finalment hem treballat, malgrat que és concreta, ha fet força possible l'obtenció d'informació prou diversificada. Tot i així, havíem de tenir també presents altres aspectes que ens permetessin descriure millor algunes característiques socials dels nois i les noies amb qui hem treballat de manera que la localització territorial de l'escola no sempre es correspon amb la de l'alumnat, i l'escola no representa sempre la diversitat de joves del medi; però sí una aproximació.

La variable 'Origen dels alumnes' i 'Origen dels pares' juntament amb la variable de 'Compartir aula amb companys d'altres països', el que fan és intentar identificar els orígens de pares i alumnes i les relacions de l'alumnat que han tingut al llarg de tota l'escolaritat. Volem reflectir fins a quin punt els ambients dels joves de l'Institut són diversos i cadascun representa un origen social diferent i per tant diferenciador i alhora enriquidor.

Per nosaltres és molt important la variable de 'Si ha compartit aula amb companys d'altres països' ja que ens està indicant quin nivell de relació ha tingut amb alumnat d'altres procedències i per tant, no partim de zero, sinó que el nostre alumnat té i ha tingut relació amb orígens diferents al seu.

Les dues últimes variables ens permeten identificar la composició socio-cultural de l'aula, i poder pressuposar les dinàmiques d'interrelació que són possibles en cada entorn educatiu i alguns dels climes institucionals predominants.

5.2 Una nova forma de pensar

Els canvis físics que experimenta el jove són bastant cridaners, però no són les úniques modificacions que tenen lloc, també a nivell cognitiu sorgeixen noves capacitats que duen al noi i a la noia a una nova forma de pensar i raonar sobre la realitat. Com a conseqüència de la maduració biològica i de les experiències, sobretot en l'àmbit escolar, en el període comprès entre els 12 i els 18 anys comença a aparèixer el pensament operatori formal.

El nen i la nena preadolescent ja eren capaços d'aplicar un raonament lògic, però aquestes operacions mentals devien realitzar-se sobre dades presents i reals. En canvi, el pensament formal va a permetre al jove raonar sobre situacions possibles o hipotètiques, encara que no existeixin en la realitat. Segons Kancyper (2007) també li van a permetre utilitzar un raonament de caràcter hipotètico-deductiu. És a dir, va a formular i comprovar teories o hipòtesis sobre els problemes que tracta de resoldre. En lloc d'actuar per assaig i error les seves actuacions estaran planificades i dirigides per les seves conjectures. Aquestes noves capacitats cognitives van a tenir una important repercussió sobre la conducta del jove, ja que les utilitzarà en la seva vida quotidiana i li serviran per a entendre's millor a si mateixos, a altres persones, i a les relacions que s'estableixen entre elles.

Ara serà capaç de comprendre millor les intencions ocultes dels altres i explicar el seu comportament com producte de la interacció entre les seves capacitats personals i factors situacionals. A més, aquesta capacitat per a pensar en abstracte i plantejar situacions hipotètiques o possibles li va a permetre desenvolupar una millor comprensió d'idees socials i polítiques, i avaluar el funcionament de diverses institucions com la família, l'escola, o l'estat; és com si acabés de descobrir que la realitat pot ser d'altra forma i per tant pot canviar-se. Això podria explicar l'inconformisme o rebel·lia freqüentment observat entre els adolescents. I nosaltres ho volem aprofitar.

També podria justificar el temps que dediquen a pensar sobre si mateixos, sobre els seus sentiments, els seus pensaments i la seva forma de ser, i que en ocasions els duu a una falta d'autoacceptació. Fins i tot la intel·lectualització o la cavil·lació sobre els més diversos temes religiosos, polítics o socials, en que nois i noies es veuen embolicats amb freqüència, així com la seva discussió amb els amics/es, no seria sinó una exercitació o posada en pràctica de les habilitats intel·lectuals recent adquirides.

Aquestes noves habilitats cognitives obren moltes possibilitats al jove, no obstant, encara existeixen algunes limitacions intel·lectuals, possiblement com a conseqüència de la falta d'experiència. Alguns autors parlen de l'existència de cert egocentrisme que duu al jove a confiar enormement en el poder de les idees i a considerar-se a si mateix com un important element de transformació social. David Elkind (1978) ha denominat *faula personal* a la tendència del noi o la noia a pensar que les seves experiències són úniques i no estan subjectes a les mateixes regles que governen les vides dels altres. Encara que el jove té una major capacitat que per a posar-se en el punt de vista d'altres persones i comprendre els seus pensaments i sentiments, encara apareixen certes dificultats en relació amb aquesta habilitat: al passar tant temps pensant sobre si mateix pot arribar a considerar que els altres estan igualment pendents del que ell fa. En conseqüència és molt important aprofitar aquest moment.

Aquesta tendència, denominada *audiència imaginària* pot derivar en un certa timidesa que li dugui a ocultar la seva conducta davant els altres, o, per contra, en un exhibicionisme continu davant aquesta suposada audiència. No cal oblidar que durant aquests anys és molt important per al noi o la noia el que els altres pensin d'ell, i tractaran de causar sempre una bona impressió als seus companys.

Comentem aquest petits aspectes ja que ens ajudaran en la nostra recerca i en la valoració dels resultats.

5.3 Alguns aspectes relatius a la personalitat del jove

Els canvis físics i cognitius experimentats van a tenir la seva repercussió sobre la concepció que el jove té de si mateix, sobre com es veu i com es valora. És raonable que modificacions tan cridaneres en l'aspecte físic li duguin a una revisió de l'autoconcepte físic.

També és d'esperar que les seves noves capacitats cognitives, que inclouen el domini de l'abstracció i la planificació, li permetin elaborar una imatge de si mateix molt més detallada i articulada. El conjunt de sentiments i valoracions del noi i de la noia pel que fa a si mateixos, el que denominem autoestima, també va a sofrir alguns canvis durant l'adolescència. No és estrany que l'adolescent pugui començar a tenir dubtes sobre la seva pròpia capacitat i vàlua per a resoldre amb èxit totes aquestes tasques i experimenti cert descens en la seva autoestima. Encara que com ha assenyalat encertadament el psicòleg John C. Coleman (1994), nois i noies afronten tots aquests canvis i tasques de forma seqüencial, sense que en general suposin trastorns importants a nivell socioemocional.

En tots aquests casos és més probable que sorgeixin problemes en relació amb l'autoestima. En una relació molt directa amb la baixa autoestima es troba el problema de la timidesa. Definida com un patró comportamental marcat per l'ansietat i inhibició davant les situacions socials. Cal afegir que aquest és un moment en el qual el noi i la noia haurien d'enfrontar-se a moltes noves situacions i persones, i estarà molt sensibilitzat a l'avaluació que els altres puguin realitzar del seu comportament. La majoria dels joves superaran aquesta timidesa segons progressi l'adolescència i adquireixin noves habilitats socials. I és aquí on la nostra recerca pren rellevància. No només és tracta de ser competents socialment sinó de ser-ho mitjançant el coneixement i la interacció amb el món.

Un últim aspecte que mereix ser destacat en relació amb els canvis que es produeixen en la personalitat del jove i que hem de tenir en compte en la nostra recerca, és el referit a l'assoliment de la identitat. Molt relacionat amb l'autoconcepte, encara que d'una naturalesa més psicosocial, la identitat fa referència al compromís del noi i la noia amb una sèrie de valors ideològics i religiosos i amb un projecte de futur a nivell personal i professional. Encara que les trajectòries seguides pels joves en la recerca d'aquesta identitat són diverses i existeixen moltes diferències interindividuais, és freqüent que abans d'adoptar compromisos a nivell ideològic, vocacional o personal, els nois i noies passin per una etapa de crisi en la qual es mostren indecisos i insegurs.

Aquesta crisi resulta inevitable quan es tracta d'una adopció de compromisos basada en la reflexió i en les pròpies experiències personals, i no en la imposició paterna, pel que pot considerar-se com una crisi que enforteix a l'adolescent i l'ajuda a créixer i a aconseguir la seva identitat.

Els nois i noies que pertanyent a minories ètniques solen tenir també més dificultats per a l'assoliment de la identitat, ja que la pressió del seu grup cultural per mantenir els seus valors propis pot dur-los a adoptar una identitat hipotecada, o bé submergir-los en una moratòria o crisi de difícil sortida, en haver d'optar per aquests valors o els de la cultura majoritària. També cal afegir les noves identitats que procedeixen de la nova població immigrant o millor dit d'òrgens culturals diferents als nostres.

I és aquí on nosaltres volem intervenir per així donar eines per facilitar la construcció d'una identitat que no sigui delimitadora i que a la vegada sigui dinàmica.

5.4 La relació amb els iguals

En la mesura que es va produint la desvinculació dels pares, les relacions amb els iguals van guanyant en importància, intensitat i estabilitat. Les relacions d'amistat van a experimentar un important canvi, si en els anys escolars els amics eren sobre tot companys amb els quals compartir jocs i activitats, a l'inici de l'adolescència comencen a sorgir els conceptes de reciprocitat, lleialtat i compromís a l'hora de definir aquest tipus de relacions. Si les relacions amb els pares representen un vincle o inclinació vertical, les relacions d'amistat representen vincles horitzontals entre subjectes de semblant coneixement i poder.

Aquests vincles horitzontals van a proporcionar al noi o noia seguretat emocional, i li van a servir per a desenvolupar habilitats socials, començar a comprendre les complexitats de la competitivitat i la cooperació entre iguals, i per a començar a desenvolupar la intimitat en les seves relacions socials. El benefici proporcionat per aquestes relacions es posa de manifest en el fet que els adolescents que tenen bones amistats presenten major autoestima, millor rendiment escolar i menys problemes emocionals, pel que l'aïllament social representa per tant un important factor de risc des del punt de vista emocional. Alguns d'aquests factors poden tenir a veure amb característiques personals, per exemple, nois o noies amb baixa autoestima, escasses habilitats socials o moltes necessitats de suport emocional.

Per a la nostra recerca és important aquest factor ja que actualment ens trobem en uns entorns més diversos i més complexos i per tant és remarcable incidir en la competència, en el coneixement i en la interacció amb el món. Nosaltres ho farem mitjançant el cinema i el propòsit és donar eines al jove per sentir-se més segur i alhora més disposat a conèixer altres realitats sense previs prejudicis i per tant ajudar-lo a adquirir una major autoestima.

5.5 El jove i els seus contextos de desenvolupament

A la llum de l'exposat fins aquí pot treure's la conclusió que el jove constitueix una important transició en el desenvolupament que en alguns casos pot implicar al noi o a la noia alguns problemes de caràcter psicosocial. El fet que aquesta transició resulti més o menys problemàtica dependrà en gran mesura de la interacció entre factors madurats i variables que se situen en aquells contextos de desenvolupament que participen els joves.

Aquests contextos són diversos, des d'aquells més propers en els quals el jove passa gran part del seu temps, amb la família, el grup d'iguals o el centre educatiu, fins aquells més allunyats com l'entorn social i cultural.

Es pot afirmar que tant l'afecte i la comunicació com el control i les exigències de maduresa són necessaris, ja que mentre que el primer facilita el desenvolupament de l'autoestima i confiança en si mateix, el segon promou l'autocontrol i la responsabilitat. És molt convenient fomentar l'intercanvi de punts de vista, estimulant la seva identitat i animant-los a expressar les seves pròpies opinions.

El context escolar també pot contribuir a facilitar o dificultar el trànsit per aquesta etapa. La major part dels joves passen gran part del seu temps a l'escola o a l'institut. Així tot el que aquí succeeixi tindrà molta importància per a ells. Durant aquests anys són freqüents els problemes relacionats amb la falta de motivació i el baix rendiment escolar en nois que en molts casos no havien presentat dificultats fins ara. Però no tots els factors relacionats amb el rebuig o abandonament de l'escola i el baix rendiment se situen en l'àmbit familiar, moltes de les característiques del centre i dels programes educatius no són les idònies per a afavorir la motivació dels joves.

És important que el centre educatiu consideri les noves necessitats de nois i noies; i que els hi proporcionin el suport imprescindible i la formació en algunes àrees, que amb freqüència estan absents formalment del currículum escolar, com l'educació afectiva o l'aprenentatge d'habilitats socials, que és el que a nosaltres ens interessa en la nostra recerca i estarem contribuint a formar joves més feliços i equilibrats que s'interessen per tot allò que tenen al seu voltant.

Altres variables que no formen part del context immediat en el qual es mouen nois i noies, però són igualment importants perquè condicionen el què passa en ells. Ens estem referint als factors que conformen el mitjà social i cultural, per exemple, els valors i la representació social existent sobre els joves d'avui dia i els costums diversos que han d'afrontar. I és aquí on nosaltres volem incidir. Una societat que tingui en consideració les necessitats reals dels joves i es mostri sensible i receptiva a diferents realitats farà que nois i noies realitzin aquesta transició evolutiva de forma saludable i s'incorporin al món adult de forma més respectuosa amb el mínim de prejudicis possibles i estereotips que moltes vegades no formen part de la realitat, perquè aquesta és molt més complexa i polièdrica. En definitiva, seran més responsables i més coneixedors d'altres mons.

5.6 Característiques generals dels joves

Sovint es diu que ser un jove és quan es deixa de ser un nen però encara no s'és un adult. De fet és el trànsit de la infància a l'edat adulta. Durant aquest procés, el noi o la noia anirà adquirint una major independència i seguretat en ell mateix. Però per poder-la adquirir, abans s'haurà de desfer de la dependència que té dels adults. I per arribar a tenir un criteri propi, també hauria de rebutjar les opinions dels pares i fer valer les seves pròpies. En conseqüència, la tradicional rebel·lia que mostren els joves envers els pares i l'autoritat en general, no l'hem de veure com un problema, sinó com un pas necessari per tal que aquell nen o nena creixi i arribi a fer-se un adult, amb pensaments i opinions pròpies, i capaç de valer-se per ell mateix.

Creiem necessari fer cinc cèntims de quines són les característiques generals més comunes en els joves per poder comprendre millor la nostra recerca i per tant, poder realitzar més acuradament la selecció de la filmografia a visionar i poder perfilar millor la nostra hipòtesi i poder obtenir en conseqüència uns millors resultats. Així tenim:

- El desig d'independència i llibertat que experimenten és un procés natural. I comú a tots els joves. A totes les cultures hi ha representació i constatació d'aquest fet.
- El jove està en ple canvi físic. Aquest canvi el fa sentir insegur i que li dificulta de vegades controlar els seus impulsos i sentiments. Fins i tot el jove s'estranya del seu propi comportament. Té la impressió de no ser ell mateix, pensa que aquells gestos i actituds no són seus, no entén el què li està passant. Però difícilment afirmarà aquests sentiments. Per a nosaltres és important que el jove s'adoni d'aquest fet i que constati que això es produeix també en joves que tenen altres trets identitaris i que viuen en una altra realitat social. Això els ajudarà a comprendre que no som tant diferents encara que vestim o tinguem religions diferenciades.
- Els joves intenten afirmar la seva pròpia personalitat oposant-se a tot el que signifiqui tradició, conformisme i criteri dels adults. Mostren un gran egoisme i indiferència amb els membres de la família. En canvi, són capaços de mostrar una autèntica dedicació pels altres, pels que no pertanyen a la família, pels pobres i necessitats, pels ideals... Hem d'aprofitar aquest moment per obrir portes cap al món. Per això aquesta època és un bon moment per a orientar-los, sense imposar-ho mai, cap a un nou coneixement del món cada cop més ampli i menys localista que es basi en uns adequats ideals i valors. Possiblement s'hi dedicaran amb un interès i un esforç que ens sorprendrà. Però és molt positiu per a ells; aquest donar-se als altres els ajuda a retrobar l'equilibri.
- L'adolescent és capaç d'entusiasmar-se per una cosa insignificant de la mateixa manera que ho fa per les coses grans i magnífiques. Són molt gelosos de la seva autonomia, per la qual cosa hem de tenir cura de respectar la seva independència, intimitat, espai i temps. Sobretot que no se sentin vigilats, perquè només s'aconsegueix que es repleguin en si mateixos i es tanquin més. Cal mostrar però no imposar i aquest és un dels nostres objectius principals.
- El jove descobreix la seva intimitat, i té tendència a la introspecció. Descobreix que un és diferent, i s'intenta accentuar aquesta diferència. Es dona així la recerca d'una conducta original. Descobreix també el seu món interior, i busca aïllar-se del món que l'envolta i crear un món imaginari, un món ideal propi al marge de la realitat. Un món interior que protegeix tancant-se en si mateix. Però això no està en contraposició de la competència en el coneixement i la interacció amb el món, sinó tot el contrari conèixer altres realitats l'ajudarà a ser ell mateix però sense desmerèixer l'altre.
- El seu pensament està tenyit pels seus sentiments. Posa molta càrrega afectiva en el què pensa i diu. Per això és molt radical en els seus judicis i dogmàtic en les seves afirmacions. Li falta capacitat de matisar: per ell tot és blanc o negre, sense postures intermitges. Serà la interacció amb el món el que l'ajudarà a matisar i a trobar el seu propi equilibri.

En aquesta etapa és necessària, més que mai, la persuasió i el diàleg, evitant les imposicions. Heu de saber escoltar, comprendre, dedicar temps. En aquesta època serveixen de poc les postures autoritàries; l'única autoritat que podem mantenir és una autoritat moral, però per tenir-la cal que el jove tingui confiança en nosaltres. Per tant, el paper de l'educador i, en el

nostre cas, de l'investigador és d'allò més important ja que només amb una actitud respectuosa i acollidora podrem establir les bases per a un intercanvi ric i profitós.

Quan vulguem aconseguir una cosa d'ells, apel·lem als motius més elevats; no ens recolzem en arguments exclusivament pràctics; malgrat les aparences, són a l'època dels idealismes desinteressats. Aprofitem-ho.

5.7 L'afecte i les relacions socials

Al llarg de l'adolescència es produeixen alguns canvis en la conducta social: la necessitat de ser acceptats pels seus iguals. L'impuls que sent d'evadir-se de la llar li porta al cercle d'amics, la colla, on hi busca:

- Fugir del control que se li aplica a casa.
- Evitar que el tractin 'com un nen'.
- Necessitat d'autoafirmar-se, de que l'acceptin i l'entenguin.
- S'adopten senyals, distintius, normes del grup i una determinada manera de parlar (argot), que el fan sentir-se com a membre del grup.
- És hipersensible al ridícul. Necessita de la seguretat de ser acollit dins el grup i no trobar-se amb actituds de desconfiança.
- Necessita de l'amistat. Busca estrènyer els llaços d'amistat, moltes de les quals es conservaran durant la vida adulta. També es necessita l'amic o amiga íntims, amb qui pot confiar tot el que sent i vol. Poques persones li mereixeran aquesta consideració. Apareixen les colles d'amics. La colla és un grup petit amb els que es té contacte quasi a diari. La penya està formada per diverses colles, que s'ajunten per muntar festes, reunions... la qual cosa permet que es barregin colles de nois i de noies, i ampliar el cercle de relacions.

Com a educadors i, alhora com a investigadors de joves, hem de tenir en compte aquests aspectes per poder dissenyar la nostra actuació.

El grup d'amics i companys constitueix per a ell un gran punt on recolzar-se. Busca en ells comunicació, suport, alliberació, reducció de tensions íntimes. Influeix en la seva manera de vestir, la música que escolta, el que li agrada llegir... Per tant, per la nostra recerca és important conèixer quin contacte i quina relació ha tingut amb joves com ell però de diferent procedència geogràfica ja sigui en origen o per descendència.

També hem de saber que les relacions amb els adults són ambivalents. En ocasions s'oposa a l'adult, i altres vegades l'imita, ja que necessita models en una època en què ha d'afirmar la seva personalitat. Creix la capacitat crítica enfront l'adult. Per tant, és important conèixer aquest fet per saber quin és el nostre paper en la recerca i quin són els límits que no hem de traspasar si volem que el jove confii amb nosaltres i és mostri sincer i sense por de mostrar la seva opinió. Per aquest motiu vàrem considerar necessari remarcar que en la nostra investigació no considerem actituds, ni opinions bones ni dolentes, sinó diferents punts de vista i que tots tenen la seva rellevància i el seu espai per expressar-se i per ser considerats. Així els professors equilibrats i democràtics influiran positivament sobre la manera de pensar i actuar del jove.

La vida afectiva fluctuarà entre un clar retraïment (aïllament personal, recerca de la intimitat) i la seva tendència generosa de relacionar-se amb altres. Hem d'aprofitar aquesta avinentesa. L'evolució en aquest camp és la següent: quan encara és un nen, viu en un món on ell és el centre de tot. Amb el pas dels anys, supera aquest egocentrisme; al principi es tanca en si mateix, i més tard, comença a reconèixer al seu voltant les persones i el món, i surten en ell interessos socials, culturals, sexuals, vocacionals...

Quan encara era un nen, la família i l'escola constituïen els principals grups de referència. Però ara que és un jove, augmenten considerablement els espais on pot tenir intercanvis o relacions socials. Hem d'aprofitar aquest moment per oferir nous models socials diferents al seu, des d'una perspectiva oberta i sense prejudicis. L'emancipació del jove és el tret més destacat de la nova situació social del jove en el seu pas cap a l'edat adulta; però és necessària perquè assoleixi l'autonomia personal i la seva competència personal i interpersonal.

El preadolescent era individualista, buscava només aquelles persones que pensaven com ell. Ara en plena adolescència, s'obre a les influències més diverses. Presenta interessos socials. És l'edat de l'entrega i la generositat. Pels joves les amistats són importants per compartir activitats però també una similitud d'actituds, valors, lleialtat i intimitat.

5.8 Metodologia adolescent per a conèixer les adolescències

La major part dels estudis que pretenen descriure o quantificar determinades conductes en l'adolescència adopten perspectives científicament correctes però escassament útils per a conèixer, de debò els seus mons i encara menys per a poder influir en ells. D'una manera singular els estudis basats en diferents tipus d'enquestes solen insistir que les mostres que utilitzen són representatives per edat, sexe, classe social, territori, etc. Obviament, com en qualsevol altre estudi ben fet, solen concloure que les dades obtingudes es poden aplicar, amb els corresponents matisos, al conjunt.

No obstant això, aquesta perspectiva no sol ser vàlida per a grups que tenen una forma de ser, d'afirmar-se i d'actuar profundament condicionada pel cicle vital (evolutiu i social) que viuen. I això és el que passa amb els joves: que són personatges dedicats a descobrir i practicar l'adolescència, en entorns molt diversos (condicionats per les variables sociològiques que s'utilitzen per a definir les mostres dels estudis, però no només ni principalment per ells) que conformaran maneres molt diferents de ser joves i donen sentits molt diversos al que fan. Aquest fet l'hem de tenir en compte en la nostra recerca.

Per a entendre les adolescències cal començar per considerar-les productes contextuals. Realitats que es construeixen a partir de materials i interaccions d'un context que defineix el marc de les seves possibilitats i oportunitats adolescents. La condició adolescent és quelcom més que un grup d'edats o unes característiques evolutives, el coneixement útil dels seus mons comporta tenir visions bastant més polièdriques. Les seves formes de trobar sentit a la pròpia adolescència i tot el que els envolta, les seves formes d'estar en ella, d'entrar i de sortir, les seves formes de ser jove (d'assumir aquesta condició) són el resultat de moltes i complexes interaccions. El resultat són múltiples i diverses adolescències, amb els seus diversos mons, canviant en el temps i en el territori. Veieu-m'ho com quelcom positiu i molt propi de les nostres actuals circumstàncies: un món pluricultural.

Les formes de ser jove, les formes d'exercir la condició de jove depenen de com es conformaven els seus diferents contextos vitals. En altres treballs (Funes, J. 2004) ha suggerit que les formes de ser adolescents depenen de tres grups de variables:

- L'origen social dels pares.
- Les realitats socioeconòmiques de la vida diària.
- El capital cultural al seu abast.

Així com la resta de components de la condició social determinen les possibilitats finals de poder arribar a ser o no un tipus o altre de jove.

Hi ha joves que només són possibles en uns barris, en unes famílies i no en unes altres. Moltes vegades, les qualificacions de 'pijos' i 'quillos' que els adolescents s'adjudiquen mútuament (sense que tinguin contingut homogeni) responen a ubicacions socials, de barri, de possibilitats socials quotidianes. No tots i totes poden ser el mateix i, sovint, en un món mediàtic, són conscients d'aquesta impotència i reaccionen davant d'ella. Les adolescències tenen a veure amb les oportunitats vitals.

No es pot oblidar que per a conèixer el sentit del que són i el que fan necessitem saber, per exemple, com és la conformació de la població de l'institut al que acudeixen, ja que d'ella depèn que es creï una composició o altra de ser joves. Això serà determinant perquè apareguin unes o altres formes de ser, unes o altres interaccions. A més, ser adolescent d'una o altra forma, concretar la seva adolescència en construcció, dependrà molt del conjunt de pràctiques adolescents amb les que cadascun es trobi. N'hi ha prou amb mirar les estètiques, escoltar els seus llenguatges, considerar les relacions per a veure què, fins i tot en condicions socials similars, les formes de ser jove són molt diverses en cada ambient.

Aquesta característica ens fa tenir en compte que els resultats de la nostra recerca podran ser extrapolades a altres poblacions de joves, però sempre amb matisos i tenint en compte aquest fet revelador.

Les diverses composicions de ser joves que es donen en cada context creen formes dominants i contraposades de ser jove en cada territori. És com si fossin adolescents en funció del

catàleg d'adolescències que hi ha disponibles. Aspectes que són considerats molt propis de la idiosincràsia personal o dependents de la classe social de la família com, per exemple, l'autopercepció i l'autoestima són molt diferents en funció de l'escola a la qual l'adolescent assisteix i a les dinàmiques de relació que es donen en ella. Quan se'ls pregunta sobre la seva conformitat o disconformitat amb el que ara són el desacord amb ells mateixos va d'un 6,5 % a un 12 % segons sigui la dinàmica escolar en la que estan immersos, la composició i la dinàmica de la seva aula (Funes,J. 2006, pàg. 125).

Segons Jaume Funes:

'Solemos fracasar en nuestro trabajo con ellos y ellas, especialmente cuando queremos hacer eso que llamamos 'prevención', entre otras razones, por no mirar, no preguntar, no intentar entender. Ni ellos ni nosotros tenemos visiones únicas y homogéneas, pero la suyas suelen ser muy diferentes de las nuestras. No queda más remedio que pararse a descubrir qué les preocupa (en algunos casos que hemos conseguido –para bien y para mal– que les preocupe) y cómo les preocupa. Además, están sus razones, sus lógicas, sus argumentos. Necesitamos tener en cuenta sus universos de sensibilidades hacia unas cuestiones u otras, las valoraciones que adjudican a unos u otros comportamientos, las explicaciones de las que echan mano, la argumentación con la que se desenvuelven... Mirar es querer ver y saber observar. No es focalizar sesgadamente. Es demostrar que nos interesan ellos y ellas, toda su persona, desde una proximidad permanentemente curiosa. Escuchar sus argumentos no es darlos por buenos, es tan solo aceptar que –sólidos, débiles o incoherentes– representan perspectivas inevitables, criterios claves para poder llegar a construir una verdadera relación de influencia. Una cosa tan solo hay que aceptar: que es posible que nuestros argumentos entren en crisis, se descubran como incoherentes e hipócritas y tengamos que reconocer (al menos en nuestro fuero interno) que tienen una buena dosis de razón' (Funes, J. 2007, pàg. 4).

Amb aquestes perspectives hem volgut treballar en la nostra investigació. Ser respectuosos amb l'opinió dels joves i amb la seva manera de mirar les seves pròpies vides.

5.9 Més diversitat o altres diferències?

Entre les modificacions de l'horitzó adolescent hauríem de començar per destacar un significatiu increment de la diversitat (que es pot reduir amb el temps pels processos d'integració de tots i totes en alguns aspectes de la condició de ser jove). És molt difícil valorar si la diversitat, com a condició del jove, es modifica avui amb major o menor velocitat que abans.

El panorama d'interaccions del joves d'avui és d'una diversitat de diversitats per l'impacte de les relacions amb nois i noies, les famílies dels quals (o ells mateixos) han viscut un procés migratori, que aporten múltiples lògiques culturals (sovint idiomàtiques), que han de resoldre situacions de forta dificultat per a la inclusió, mediatitzades per la dificultat per a ser o no ser jove. Majoritàriament ja no són nouvinguts sinó joves que van créixer aquí i que per a una part significativa el seu viatge ha estat doble, des del seu món infantil al de la desconeguda adolescència, des de la seva terra a un nou entorn. Uns altres fins i tot han fet l'aventura migratòria sols o gairebé en l'abandó en plena edat adolescent.

El resultat és que els dinamismes de relació i de construcció dels joves no estan compostos només per entorns socials, per 'pals' o adscripcions juvenils, per estils de vida diversos, també s'ha consolidat una pluriformitat d'altres', visualitzats sovint com especialment diferents i singulars. Les dinàmiques d'afirmació són amb uns i contra altres diferents dels de fa pocs anys. Qualsevol anàlisi ens obliga a intentar conèixer les dinàmiques amb aquests 'altres', la condició genèrica dels quals no és possible definir amb facilitat (no són exactament 'estrangers', ni té sentit parlar d'immigrants, poden no ser-ho ells però sí algun dels seus pares, el seu aspecte extern pot ser físicament diferent però, de vegades és només estètic, etc.) i, a més, més enllà de compartir algunes atribucions de persones per definició 'out', que no formen part del seu món, tenen poques coses en comú.

En la investigació del CIIMU sobre convivència (CIIMU 2008) el 17,3 % de l'alumnat, de primer i quart d'ESO, és d'origen estranger i un 4,8 % parla a casa una llengua diferent del castellà i del català¹⁰⁵. En la realitzada pels Departaments d'Interior i d'Educació podem trobar un 10 % de l'alumnat de tota la secundària (obligatòria i postobligatòria) que ha 'nascut fora d'Espanya', o un 9 % que prové de 'països de fora de l'OCDE', o un 2,7 % que parla altres llengües. No és possible parlar de les joves d'avui sense tenir en compte aquestes noves i complexes interaccions.

Avui tenim adolescències no només definides per la interacció amb diverses adolescències sinó que la diversitat cultural s'ha ampliat i entre elles hi ha noves i significatives adolescències. I és aquí on hem encaminat la nostra proposta.

D'acord amb la proposta d'anàlisi dels joves a partir dels contextos concrets de relació i construcció, aquestes realitats també són molt disperses. Desconeixem bona part de la complexitat de cada grup de 'nous joves', però a més la seva presència en les relacions escolars és molt diversa. Hi ha classes o instituts en els quals representen escassament un 4,5 %, mentre que en unes altres arriben a ser el 38 %.

Els processos migratoris tenen una complexa relació amb el jove. De vegades es nega 'són nois i noies socialitzats i escolaritzats aquí i són com els d'aquí'. De vegades es carrega d'excessives dosis de culturalisme o d'elements de la construcció de la identitat, com quan tot noi o noia que està en edats adolescents aspira a ser un adolescent més, això sí, singular i únic.

Però, aquest nou panorama, amb les seves exclusions i les seves tensions, amb els amics que accepten o rebutgen, amb els pares i mares que no entenen el que passa, amb aquesta adolescència desconeguda per a ells, sí que sembla generar crisis i fragilitats diverses. Moltes vegades no poden, no volen ser com els adolescents d'aquí. Un exemple: l'interès per experimentar coses noves és molt important per a més del 63% dels nois i noies nascuts a

¹⁰⁵ Consultat: <http://www.ciimu.org> III Informe 2008. *Malestars: infància, adolescència i famílies*. (Publicaciones/Informes de infancia y familia – Català). Barcelona, [Última visita Desembre 2010].

Catalunya, mentre que només ho és per a menys del 55% dels nascuts fora que parlen una altra llengua diferent del català o el castellà. Diferències similars podem trobar, per exemple, en el valor atribuït a l'èxit acadèmic, a les relacions sexuals o la discordança i la confrontació amb els pares. Les dades revelen un percentatge significatiu de nois i noies, en les vides dels quals hi ha successos migratoris, amb més incerteses sobre la seva adolescència, més dificultats per a construir-la, més fragilitats davant alguns dels seus reptes i immersos en més contradiccions.

El nucli fonamental de la transformació i la construcció del ser jove es produeix avui als centres educatius. Les interaccions de les que hem parlat es produeixen majoritàriament a les seves aules, als seus passadissos i patis, al seu entorn. El centre educatiu és el territori central del seu món, tenint en compte, en qualsevol cas, que això no significa que l'aprenentatge escolar sigui el centre de les seves vides. No es dediquen necessàriament a ser estudiants però sí que es dediquen a ser joves en els instituts:

'L'IES esdevé un espai en el qual entren en joc les homogeneïtats i les diversitats socials, les interaccions entre barris i territoris, les adscripcions i pertinences, les homogeneïtats i diversitats adolescents' (Funes, J. 2004).

5.10 Estar als centres educatius, conviure a les aules

Les investigacions sobre diferències d'èxit a l'escola utilitzen diverses metodologies per a mesurar-lo. Majoritàriament solen usar variables derivades dels resultats acadèmics, encara que alguns també tenen en compte aspectes relacionats amb l'adaptació escolar. Poques vegades es té en compte les percepcions i vivències del jove.

Aquesta xifra general, una vegada més, informa poc sobre la gran diversitat d'actituds i vivències dels joves.

En un dels estudis que comentavem es va demanar als joves que manifestessin el seu grau d'acord amb expressions com aquesta ('Enquesta convivència' 2008):

'M'agrada una escola amb nois i noies de diferents països, religions i cultures' (Muner, J., et al.,2010).

Si es prenen els resultats extrems s'obté la també complexa diversitat de resultats que apareixen en la taula següent:

T10. ACORDS I DESACORDS AMB LA CONVIVÈNCIA EN UNA ESCOLA DIVERSA EN PAÏSOS, RELIGIONS I CULTURES. CATALUNYA. CURS 2005-2006.

	Total desacord (puntuació 0-2)	Total acord (puntuació 8-10)
Nois	20,4%	21,5%
Noies	13,1%	28,9%
Nascuts a Catalunya	18,1%	21,3%
Nascuts a països de fora de l'OCDE	3,6%	64,2%
Família amb baix nivell d'estudis	23,8%	25,5%
Família amb alt nivell d'estudis	9,5%	35,7%
Alumnes de 1r d'ESO	14,9%	29,4%
Alumnes de 4rt d'ESO	20,2%	27,2%
PROMIG	16,7%	25,7%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l' "Enquesta convivència (2007)"

Figura 5.14_1. Taula extreta del llibre de Funes, J.(2008) 9 Idees claus: Educar l'adolescència.

Creiem que, tot i el relatiu valor que puguin tenir aquestes dades, reflecteixen clarament els reptes i les dificultats educatives dels nous climes de convivència dels joves en el territori escolar. L'anàlisi més elemental sembla indicar-nos que, en primer lloc, es tracta d'actituds associades amb l'experiència escolar directa. Estan molt més d'acord amb l'acceptació d'aquesta diversitat complexa els fills de les classes mitjanes que, majoritàriament, no estan escolaritzats en aquests entorns. La defensen a ultrança els que pateixen cada dia el fet de ser considerats diferents. S'accepta per l'educació inicial a l'arribar a la secundària, però es canvia de criteri en funció de les experiències i els processos d'afirmació i diferenciació amb els que es construeix l'adolescència. És més gran el rebuig entre els nois que actuen molt i raonen poc. És menor entre les noies que incorporen altres valors, entre els quals hi ha l'afecte i l'amistat. Desconeixem en quina mesura els uns i els altres tan sols fan que reproduir exageradament discursos adults.

Aquests i altres dades reflecteixen un entramat de relacions entre els joves als que s'hauria de prestar molta més atenció. Poques coses de les que passen avui als centres educatius són alienes a aquest nou panorama.

I és el que nosaltres hem volgut tenir en compte en aquesta investigació que presentem. I remarcar que els estudis fets per l'investigador Jaume Funes ens han donat llum i ens han mostrat un camí a seguir i que des d'aquestes pàgines volem sincerament agrair.

5.11 Nous i vells 'enemics'. Temors i confrontacions

Les diferents formes d'amistat són bona part del nucli central del fet de ser jove. Tenint en compte aquest panorama, en part vell però en bona part nou, de relacions; en algunes de les investigacions se'ls va interrogar directament sobre els amics, especificant si podien tenir amics entre els joves que provenien d'altres països (Funes, 2006). Convé tenir present que quan es pregunta sobre l'amistat s'interroga sobre quelcom més que la convivència. Les respostes s'estan referint a la possibilitat de fer quelcom junts, a relacions intenses i permanents, a la defensa de l'altre i la disponibilitat per a ajudar-lo, etc.

En el nostre qüestionari vàrem voler deixar clar aquest aspecte, no és el mateix un amic que un company d'estudis. I la resposta va ser diferent com podrem veure a les conclusions.

El resultat global indica que un de cada tres adolescents es nega a tenir amics d'algun dels grups de joves que van venir de fora (Magrebins, Àfrica negra, Asiàtics, Europa de l'Est, Llatinoamericans) i un 4% diu que no els tindria entre cap d'aquests grups.

Aquesta actitud no es pot interpretar directament com a rebuig i exclusió de l'estranger, del que no és d'aquí, ja que es dona en proporcions similars, o més altes, entre els propis nois i noies d'origen migratori en relació amb algun altre dels grups d'origen diferent al seu.

Les dades poden variar molt si es tenen en compte totes aquestes interaccions. De fet, són suficientment diferents segons el territori ja que té a veure amb l'experiència relacional que cadascun té al seu entorn, als centres educatius però també al barri.

Tampoc es poden deixar totalment de banda alguns components habituals del racisme com, per exemple, el prejudici. És en aquest aspecte on la nostra recerca també hi vol incidir. Amb prejudicis no podem avançar socialment i no podem ser competents tant en el coneixement i la interacció amb el món com en la competència personal i interpersonal per poder establir un diàleg intercultural.

L'anàlisi de les dades demostra que el grau més alt de rebuig a l'amistat amb grups forans (o el més baix d'acceptació) es dona just a l'inici de l'adolescència i disminueix constantment conforme el noi o noia s'endinsen en ella. Per a molts d'ells i elles l'experiència de relació i amistat amb persones d'altres orígens els fa desistir d'una postura que, al final de la seva infància, adoptaven per estereotips i influències adultes.

Per tant, podem afirmar que estem en el bon camí i cal aprofitar l'avinentesa de donar altres tipus de models culturals; en el nostre cas ho farem mitjançant el cinema.

Tampoc hem d'excloure l'efecte de la possibilitat de raonar les relacions, de referir-les a valors o d'aprendre a comprendre l'altre. Així, per exemple, les noies que –en general– tendeixen més a fer-ho així o els joves de famílies amb més estudis (també amb menys interacció real amb aquesta diversitat) i possibilitats de valoracions sense prejudicis, donen xifres inferiors d'exclusió de l'amistat.

Els joves quan inicien els seus estudis en els IES descobreixen altres mons i altres personatges amb els sentiments ambivalents de la perplexitat i l'atractiu. Els grups problemàtics estan perfectament etiquetats i responen a dinàmiques molt descrites als mitjans de comunicació. Per això la nostra insistència a mostrar models 'normalitzats' o en el seu defecte positius que facin adonar-se que no som tant diferents i que tenim més coses en comú del que contínuament ens estan mostrant.

En bastants casos existeix una connexió manifesta entre les dinàmiques dels centres i les del carrer. Les confrontacions es traspassen d'un entorn a un altre o tenen a veure amb la identificació d'un entorn escolar amb determinades tipologies dels joves. Aspecte que hem d'aprofitar ja que només així podrem millorar la nostra societat.

Una dada important que volem destacar que ens aporta l'estudi realitzat per Jaume Funes i que es simptomàtica del moment en que ens trobem: 'La majoria són llatinoamericans

aquesta pandilla ara s'ha posat de moda com els latin kings'. Aquesta frase seria representativa de l'imaginari d'amenaques dominant en aquest últim període entre els joves, multiplicant per vuit les referències als magrebins, predominants en els anys anteriors, i duplicant les referències permanents als gitanos¹⁰⁶. Potser sigui aquest un dels exemples més clars de com, a partir d'una falsa construcció mediàtica i una mala gestió de la convivència dels joves a l'espai públic, grups que són molt pròxims culturalment poden ser viscuts com a enemics perillosos'.

En diversos escrits sobre els joves hem trobat una definició molt escaient per a la nostra recerca 'un explorador reprimat'. Una definició que reflecteix gràficament la contradicció permanent entre el jove que vol experimentar i descobrir nous mons, però que a la vegada té al seu abast uns referents plens de prejudicis.

En conclusió, volem obrir portes als joves perquè arriquin per a ser i així descobrir nous mons. Creuar mirades segur que serà interessant i fins i tot útil. Aquesta és la nostra esperança.

¹⁰⁶ Un 7 % dels adolescents que descriuen les seves "amenaces" es refereixen a ells, sent la referència col·lectiva més important, per sobre de qualsevol altra característica juvenil utilitzada habitualment per a definir les confrontacions

5.12 Cinema i joventut

L'home és un invent recent, suggeria Foucault (1974). Però quan s'ha inventat el jove? La dificultat amb la qual ens confronta la seva definició l'han intentat resoldre els historiadors i antropòlegs en demostrar que la joventut és una construcció social i cultural realitzada en el temps i l'espai, on cada societat organitza la transició de la infància a l'edat adulta. Si aquest fet li afegim la dificultat de les diferents procedències i orígens que actualment trobem en els nostres centres, ja tenim en part justificada la nostra recerca.

Es molt possible que sigui irreal la pretensió d'entendre, per tant, què és ser jove. Els joves canvien d'una generació a una altra al ritme de la cultura i en conseqüència dels seus orígens. Tampoc no hi ha prototipus de joventut: el que creix a l'Occident tecnològicament avançat pot tenir coses en comú amb un jove nascut a les antípodes. Tot i que existeix un fenomen universal vinculat a una evolució fisiològica concreta que ens podria portar a definir la joventut des d'exclusius paràmetres biològics, no podem deixar d'interpretar-la des de les determinacions culturals que segons les societats humanes i les èpoques han acabat imposant a la seva manera un ordre i un sentit que sembla transitori, i fins i tot, desordenat i caòtic.

Cada societat organitza la transició de la infància a la vida adulta a partir de normes i continguts enormement variables. Tal i com apunta Carles Feixa (1998), allò veritablement important és la percepció social d'aquests canvis i les seves repercussions per a la comunitat. En el nostre cas l'educativa.

No totes les societats reconeixen un estadi nítidament diferenciat entre la dependència infantil i l'autonomia adulta. Però la nostra sí i és aquest aspecte el que ens interessa. Els continguts que s'atribueixen a la joventut depenen dels valors associats a aquest grup d'edat i als rituals que marquen els seus límits. D'una banda, cal comptar amb les condicions socials i per l'altra banda aquelles normes, comportaments i, sobretot, institucions que distingeixen als joves d'altres grups d'edat. Per això situem el nostre estudi en un centre educatiu. D'altra banda, s'ha de tenir present la pròpia cultura juvenil, és a dir, aquells valors, atributs i rituals associats específicament als joves i que acaben conformant processos propis d'enculturació. Tot plegat –apunta Feixa (1998)– depèn de l'estructura social en el seu conjunt, és a dir, de les formes de subsistència, les institucions polítiques i les cosmovisions ideològiques que predominen en cada tipus de societat.

El que acaba retenint la nostra intenció a l'hora d'aproximar-nos al naixement de la cultura i la condició juvenil, tal com s'entén en l'època contemporània, és la seva càrrega de significacions simbòliques, de mirades creuades on es barreja l'atracció i el rebuig des d'on les societats acaben construint. Nosaltres des d'aquesta recerca volem equilibrar la balança cap a l'atracció i el desig de poder intercanviar les mirades creuades.

En aquest sentit, el cinema es confirma com una fons especialment important pel desenvolupament de la cultura juvenil (Rosentone, 1997).

Fa temps que des de l'antropologia es defensen les prestacions del cinema com a eina d'investigació i estudi (Grau Rebollo, 2002), i ho fa a propòsit de les reivindicació d'un cinema purament etnològic, capaç d'accedir a la vida quotidiana d'una nova manera. Tanmateix, hi ha hagut teòrics que no han dubtat a sostenir que el cinema etnogràfic no pot definir-se pels seus continguts o presumpcions científiques, sinó per la utilització que rep en un moment determinat. A partir d'aquí, i seguint literalment Delgado:

'no cuesta demasiado llegar a la conclusión de que si por cine etnográfico o sociológico tuviéramos que entender aquellas películas que pueden ser usadas para explicar la vida de una sociedad dada, nos encontraríamos con que todas las producciones cinematográficas que se exhiben en las salas comerciales (...) serían dignas de tal consideración' (Delgado, 1999, pàg. 67).

Nosaltres aprofitem aquesta avinentesa per construir la nostra filmografia tenint com a certesa que la majoria dels films mostraran algun aspecte cultural i/o social que sigui del

nostre interès. Com ja em dit posarem especial èmfasi en aquest aspecte. Com diu Passerini:

'En efecte, cap a la meitat de la dècada dels anys 50 comença a existir una producció cinematogràfica als Estats Units que no només pren els joves i els adolescents com a protagonistes i els seus problemes com arguments de les seves històries, sinó que es dirigeix directament a ells com a principal públic consumidor. Nosaltres hem seguit la mateixa premissa buscant tanmateix filmografia provinent del nostre territori definit com a Orient (Passerini, 1996, pàg. 395).

El concepte de la joventut tal com l'interpreta la historiografia contemporània (Perinat, 2003), present a Occident des de finals del segle XIX, té una etapa significativa amb la publicació el 1904 d'*Adolescence*, obra monumental del psicòleg G. Stanley Hall, que anuncia el 'descobriments de l'adolescent'. Hall atribuiria a aquesta fase de la vida qualitats antitètiques adoptades per l'Emili de Rousseau – hiperactivitat i inèrcia, sensibilitat social i egocentrisme, aguda intuïció i bogeria infantil-, fins i tot adoptaria l'*Sturm und Drang* de Goethe i els romàntics alemanys en la qualificació de l'adolescència com una etapa d'*Sturm and Sress* (tempesta i agitació), per definir la naturalesa 'crítica' d'aquesta etapa de la vida. Una dramàtica renovació de la personalitat, provocada per la pubertat fisiològica– que es concreta en tensions emocionals que impedeixen als adolescents tenir un comportament d'adults, per la qual cosa cal insistir en la necessitat que desenvolupessin totes les seves possibilitats. Però ser jove és quelcom més que un període d'edat és una manera de ser i d'estar en la societat. I és aquí on nosaltres volem interferir mitjançant la nostra investigació. I seguint el que ens diu Perinat '¿Cómo se configuraban las relaciones entre compañeros y que aprendían unos de otros en su larga permanencia en el colegio' (Perinat, 2003, p. 48).

El fet que els joves es convertissin en el contingut principal de les pel·lícules i, alhora, en els seus principals destinataris va fer del cinema un producte fonamentalment juvenil. I com a tal, la possibilitat d'imposar un nou tipus juvenil amb el que s'hi inaugurarien les dramatúrgies modernes de les microcultures juvenils i l'enfrontament generacional (Gubern, 2000). Nosaltres ens quedem amb la idea de que el tipus de jove que és modela en el cinema Occidental té molt punt en comú amb el jove Oriental i per tant, aquí esdevé la importància del visionat de filmografia que prové d'altres geografies.

La concepció del fet de ser jove del segle XIX no és la mateixa que la del segle XIX. Com apunten Aries i Duby (1992) a *Història de la vida privada*, l'interès pel jove és una construcció relativament recent, que s'inicia al final del segle XVIII i que amb Rousseau i la revolució francesa arriba al seu punt àlgid. És sobretot al segle XIX quan s'accentua aquesta ideologia, que presenta el ser jove com un moment crític i turmentós. Però cal entendre aquesta etapa com un temps d'elaboració subjectiva, que tindrà en compte fonamentalment la resolució de la satisfacció de les pulsions, la problemàtica de les identifications i la reactualització amb l'encontre, i ara més que mai; quan les fronteres es desdibuixen i el llunyà ho percebin com quelcom molt proper.

El cinema és un aparador on s'hi exhibeixen imatges i actituds que, amb el seu poder de fascinació, conviden a invitar-les. Durant un temps va ser el més gran i vistós aparador, reforçat i amplificat pel fet d'arribar a les més diverses capes socials. Tot i que fa temps que altres mitjans hi competeixen. El cinema persevera com un mirall poderós on voler-se reconèixer. Encara hi ha maneres de vestir, d'actuar, de parlar, de gesticular que tenen el seu referent cinematogràfic. L'aparador-mirall és tan poderós com ambigu. Tant té a veure amb l'alliberament, de manera que el cinema ha contribuït a la liberalització dels costums en les últimes dècades, com amb l'alienació, que a la vegada és un dels gran temes del cinema modern des dels 60 del segle passat. Amb l'alienació perquè el desig d'imitació pot crear una confusió sobre la identitat, una caiguda en el regne de les aparences, un desig de ser alguna cosa que no s'és i no es pot arribar a esdevenir. En èpoques de canvi i per tant de crisi com les de l'adolescència i la joventut, la possibilitat dels efectes alienants s'intensifica. La fragilitat juvenil, la pèrdua o l'abandonament de referències i per tant la recerca incerta d'altres, duen a una permeabilitat tan excitant com abismal.

El mateix cinema, o tota una tendència diversa del cinema, ha volgut i vol fer present aquest estat de fragilitat de l'adolescència i la joventut. La fragilitat de qui experimenta un canvi. La fragilitat davant d'una imatge seductora. La fragilitat davant la mateixa importància de la imatge i per tant de les aparences. I també davant de les imatges projectades en tantes pantalles. La fragilitat d'aquells que viuen en els marges d'una societat benestant que

constantment els exhibeix coses que no tenen a l'abast. La fragilitat d'aquells que, per les dimensions del seu cos, les seves inquietuds del seu intel·lecte o la importància del seus orígens, se senten diferents i exclosos. La fragilitat davant de la manipulació dels adults. La fragilitat derivada de la inconsciència o de la pèrdua de referents. La fragilitat dels nous fluxos migratoris i les noves identitats. De Katsuhiro Otomo a Jim Jarmusch, el cinema ha explorat aquesta fragilitat, d'Orient fins a Occident. Tant és així que a propòsit de diverses pel·lícules que ho exemplifiquen, val la pena compartir una reflexió sobre com el cinema reflecteix l'adolescència i la joventut com un moment de canvi i per tant de transformació en què la imatge desplega la seva fascinació.

5.13 La influència del cinema en els joves i en els adolescents

Quan sentim parlar de la influència del cinema en les nostres vides, és fàcil caure en l'escepticisme. El cert és que des dels seus orígens el cinema ha actuat sempre com un model confirmador d'actituds i estils de vida, d'un mirall en el que tots ens mirem per decidir els nostres models i les nostres pautes de comportament. Per aquest motiu els films influeixen tan notablement en la nostra percepció de la realitat. Però no només han influenciat la nostra imatge de la realitat: d'un artista, d'una ciutat o d'un país, de les relacions humanes... també pautes de comportament.

Com diu Alfonso Mendiz des de el web cinemanet el cinema d'avui dia i des del seu naixement és el mitjà d'educació informal més poderós que tenim¹⁰⁷. Ja en el 1917, durant l'època del cinema mut, el Consell Nacional de Moral Pública del Regne Unit publicava un informe titulat El cinema: situació actual i possibilitats futures, en el que es deia:

'puede dudarse si somos lo suficientemente conscientes de la fuerza y consistencia con que las salas de exhibición cinematográfica han atrapado a las gentes de este país. El resto de otras formas recreativas atraen como mucho a una pequeña parte de la comunidad; el magnetismo del cine, en cambio, es universal. En el transcurso de nuestra investigación hemos quedado impresionados por la evidencia, traída ante nuestros ojos, de la profunda influencia que el cine ejerce sobre el punto de vista intelectual y moral de millones de jóvenes' (Linton, 1989, pàg. 76).

En l'actualitat, aquest judici podria resultar encara més justificat per la creixent indiferència respecte els valors que s'observa en l'educació escolar i en els entorns familiars. Com senyalen:

'la influencia del cine parece ser proporcional a la debilidad de la familia, la escuela, la Iglesia y el vecindario. Allí donde las instituciones que tradicionalmente han transmitido actitudes sociales y formas de conducta han quebrado (...), el cine asume una importancia mayor como fuente de ideas y de pautas para la vida' (Blumer i Hauser, 2001, pàg. 122).

Respecte als ensenyaments reglats cada cop més, ensenyem coneixements i hem renunciat a educar, a transmetre un model de vida, uns valors, un ideal de comportament. Enfront a aquesta crisi de l'educació i dels valors, el cinema assumeix cada cop més protagonisme com instància educativa dels joves. El cinema diu als joves com s'han de comportar i actuar, quines han de ser les seves relacions, en que consisteix la felicitat i el fracàs personal.

En el fons el problema és la manca d'autoritat en l'educació i tanmateix en els entorns familiars. Enfront la indiferència o la desorientació els joves d'avui donen més autoritat epistemològica (coneixement de la realitat) i més autoritat deontològica (com hauria de ser la realitat) als films que a les classes d'ètica i de moral en els nostres centres. El productor europeu David Puttnam (2003), reconeix obertament:

'soy consciente de que la mayor influencia cultural y social que tuve fue el cine. (...). Toda mi base ética se formó no en casa o en la iglesia, sino a través de las películas americanas de los años cincuenta. El despertar de un conjunto de creencias éticas con las que afrontar la vida, vino, en mi caso, del cine' (David Putman, 2003, pàg 46).

Aquesta perspectiva sociològica, que afirma la consolidació d'un marc referencial comú mitjançant el cinema, és la principal influència de les pel·lícules a la societat. Quan Andrew Tudor (1975) estudia les funcions del cinema com a institució social, senyala explícitament la funció socialitzadora, que consisteix en la consolidació d'una cultura. Tanmateix ens diu que el

¹⁰⁷ Consultat a: www.cienmanet.inf pensando en el cine, cambiando el mundo. [Última visita Desembre 2010].

cinema té una funció de legitimació i diu:

'la primera –afirma– es el proceso por el cual las películas, como parte de nuestra cultura, nos suministran un 'mapa' cultural para que podamos interpretar el mundo. La segunda es el proceso más general por el cual las películas se usan para justificar o legitimar creencias, actos e ideas' (Tudor, 1975, pàg. 271).

Certament el cinema és una fàbrica de somnis. En ell ens projectem i intentem configurar les nostres identitats. Per aquest motiu, i perquè són punts de referència per a nosaltres mateixos, el cinema ha estat comparat com un gran mirall on el que mirem i busquem és la nostra pròpia identitat. Aprofite-m'ho.

5.14 Capacitat suggestiva del cinema

Fins ara, hem reflexionat sobre dos aspectes importants de les pel·lícules que afecten a l'esfera social: els factors de socialització i de legitimació. Per tant, hem considerat l'ésser humà des d'una perspectiva externa i col·lectiva. Ara passem a dos àmbits que afecten directament a la psicologia: la capacitat de suggestió dels films i l'anomenada transferència de personalitat. Ara intentarem fer cinc cèntims per descobrir la influència del cinema en els nostres mecanismes de cognició i interpretació de la realitat. Aquest fet ens farà adaptar una consideració de l'individu des d'una perspectiva més íntima i introspectiva.

La capacitat de suggestió del cinema és gran ja que la representació de la realitat és viva i forta, emocionalment dramàtica i amb freqüència s'acaba assimilant com una experiència viscuda. El cinema ens permet 'viure mitjançant les imatges' i fer nostre allò que està projectat. Aquest poder del cinema és encara més important en els joves, doncs són més vulnerables al poder fascinator de la imatge en moviment. Molts films s'assumeixen com a experiències personals doncs el jove ha sentit emocions.

Cal tenir en compte altres factors del cinema com la multidimensionalitat (imatge en moviment i so) i tanmateix l'ambient de la sala on es projecten els films. A l'aula hem intentat reproduir al màxim aquestes condicions (pantalla gran o so polifònic). Aquesta persuasió la va mostrar molt bé Woody Allen en la seva pel·lícula *La Rosa púrpura del Cairo* (1985) on la seva protagonista, una jove espectadora de cinema es deixa emportar per les emocions del film i és literalment engolida per la pantalla.

Quan comença un film l'espectador busca inconscientment en quin personatge s'identificarà, és dir, en quin punt de vista es situarà. Encara que alguns films no es produeixi aquesta idiosincràsia. Aquest fenomen en el món de la cinematografia s'anomena transferència d'imatge o de personalitat. Aquest procés s'aconsegueix quan l'espectador es situa en el lloc del personatge, assumeix les seves idees i empatitza amb les seves emocions.

Quan es dona aquesta identificació, doncs no sempre passa, l'espectador tendeix a reduir les diferències d'actitud encara que siguin contraries a les d'ell perquè desitja semblar-se a ell. Per tant, no hem de malbaratar aquest poder de seducció i de capacitat de posar-se en la pell de l'altre, i molt especialment en el cas dels joves. L'impacte d'aquesta identificació, també coneguda com 'experiència vicària', pot tenir una petita ressonància i una permanència curta en l'espectador. Però pel contrari pot fixar-se en força i restar un llarg temps a la retina del jove, influenciat en les seves conductes i actituds que ha 'experimentat de forma vicària en la ficció'.

Per tant, si el cinema mostra aquesta capacitat de seducció, per què no l'utilitzem en les nostres aules per treballar les competències dels nostres alumnes? Doncs, així ho hem fet.

Certament el cinema pot tenir els seus perills, però també pot inspirar, aportar valors i provocar una transferència de personalitat en una direcció enriquidora i positiva pel desenvolupament de les nostres competències.

Com podrien la vida intel·lectual i les institucions ordenar-se de manera que les nostres creences, conjectures, posicions, orígens de les idees, tradicions i similars –siguin o no justificables– quedin exposades a la màxima crítica, a fi de poder compensar i eliminar tants errors intel·lectuals com sigui possible?

W.W. Bartley
Filòsof Americà
1962

PART TERCERA

MARC EXPERIMENTAL I DESENVOLUPAMENT DE LA RECERCA

Capítol 6. La investigació educativa. Epistemologia, ètica i política del coneixement educatiu

6.1 Investigadors i investigats

6.2 La relació de la investigació amb els efectes socials

6.3 Tres models d'investigació: investigació de l'aula, des de l'aula i a l'aula

6.3.1 La investigació de l'aula com a reguladora social

6.3.2 La investigació des de l'aula per a promoure el coneixement autotransformador

6.4 La dimensió ètica de la investigació educativa

6.5 Descripció del nostre model d'investigació

6.5.1 Consideracions sobre el mètode científic

6.5.2 Procés general del disseny metodològic

6.5.3 La investigació a l'aula compromesa amb el diàleg, la participació i la construcció d'una visió crítica del món

6.6 Descripció de la planificació i disseny de la intervenció

6.6.1 Selecció d'un centre

6.6.2 Accés a l'escenari

6.6.3 Caracterització del centre

6.6.4 Model d'actuació educativa al centre

6.6.5 Aspectes Curriculars del centre

6.6.6 Metodologia del centre

6.6.7 Procedència geogràfica de l'alumnat

6.6.8 Descripció de la mostra

6.6.9 Objectius del qüestionari de caracterització

6.6.10 Caracterització de l'alumnat i selecció del cicle objecte de la nostra recerca

6.7 L'instrument de recollida de dades

6.7.1 Procés inicial en el disseny del qüestionari

6.8 Plantejaments rellevants en el disseny del qüestionari

6.8.1 Categorització o agrupació dels principis de disseny pel qüestionari

6.8.2 Selecció de les àrees i atorgaments de temes i qüestions

6.8.3 Elaboració de les preguntes sobre principis de les Mirades Creuades: Orient– Occident

6.9 Desenvolupament del procés d'accés a l'escenari

- 6.9.1 Entrevista amb l'inspector per presentar la proposta
- 6.9.2 Explicació de la recerca al professor de Batxillerat Artístic
- 6.9.3 Explicació del redactat del text introductori
- 6.9.4 Explicació del codi ètic
- 6.9.5 Comiat
- 6.9.6 Disseny formal
- 6.9.7 Criteris de rigor i sistemes de control de l'instrument
- 6.9.8 Un apunt especial per a la validesa de l'instrument
- 6.9.9 La fiabilitat del qüestionari

6.10 Elaboració del DVD: Mirades Creuades: Orient– Occident

- 6.10.1 Revisió de la literatura
- 6.10.2 Selecció de la filmografia del DVD
- 6.10.3 Elaboració del DVD interactiu

CAPÍTOL 6. LA INVESTIGACIÓ EDUCATIVA. EPISTEMOLOGIA, ÈTICA I POLÍTICA DEL CONEIXEMENT EDUCATIU

INTRODUCCIÓ

Sempre que es parla d'investigació ens ve la imatge de 'científics' tancats en laboratoris i només preocupats d'entendre el món dins d'uns paràmetres d'hiperrealitat. La nostra recerca es vol portar a terme dins de l'aula i va més enllà del mer desig de conèixer. Aquestes raons tenen motivacions i conseqüències de viabilitat en les nostres institucions educatives i per tant, encara que de forma indirecta, en la nostra societat.

En el nostre cas la persona que investiga no és una persona aliena a l'aula, sinó que és el mateix docent que està implicat en el procés d'ensenyament – aprenentatge. No és el mateix entendre l'aula com un lloc de què s'extreu informació, sense més vinculacions, que sentir-se implicat en la vida i en les circumstàncies de la classe, i procurar que la investigació sigui beneficiosa per als qui hi viuen.

Si a més, hi afegim la pregunta de per a què és el que s'investiga (millorar les competències socials dels nostres joves) i el que és investigat (alumnes de Batxillerat Artístic, Àrea de Cultura Audiovisual) no tan sols interessa per a comprendre el que està passant, sinó que té conseqüències en un futur de possible aplicació dels resultats de la recerca.

Generalment estem d'acord que quan parlem d'investigació ens referim a algun tipus d'actuació mitjançant la qual intentem esbrinar una cosa que no sabem.

En català *re-cerca*, com en anglès *re-search*, reflecteix el sentit insistent d'una cerca, un repte intel·lectual per a trobar sentit a alguna cosa, per trobar una resposta a una pregunta. Però nosaltres volem que el nostre model d'investigació suggereixi un model d'actuació investigadora, és a dir, un mètode o una metodologia que ens sigui útil per obtenir informació de la realitat que és objecte d'estudi per poder transformar aquesta realitat. Procurarem que els nostres resultats estiguin més enllà d'unes finalitats teòriques per poder esdevenir unes finalitats pràctiques, és a dir, recomanacions als docents i/o les institucions.

6.1 Investigadors i investigats

Després d'aquesta breu introducció de com plategem la nostra investigació educativa, ara anem a concretar quins són els actors que intervenen:

- Qui investiga. L'investigador és un docent –jo mateixa– amb àmplia experiència a l'aula de primària que planteja una recerca en un entorn curricular diferent (Batxillerat Artístic).
- Els que són investigats. En el nostre cas són els alumnes de Batxillerat, majoritàriament artístic.
- El que s'investiga. Partint del cinema volem plantejar una recerca educativa en el camp de la Comunicació Audiovisual per poder millorar la competència personal i interpersonal i de competència en el coneixement i la interacció amb el món. En definitiva, millorar les competències socials del nostre alumnat. Això ho farem plantejant un diàleg intercultural mitjançant les Mirades Creuades entre Orient–Occident. Hem pogut constatar que el nostre alumnat és un 'consumidor' de cinema americà i en el millor dels casos de cinema europeu, però que en el seu visionat de films no hi son presents altres filmografies de gran interès, tant artístic com conceptual i, com nosaltres mostrarem, cultural. Pensem que l'alumne ha de conèixer i per tant gaudir d'aquesta cinematografia per diferents motius, però essencialment perquè millorarà les seves competències en un entorn cada cop més

divers. Només coneixent la cultura dels altres podrem comprendre millor la realitat actual i adonar-nos que en el fons no som tan diferents i que el món ha estat en constant connexió. Per tant, les nostres Mirades Creuades seran significatives quan aquestes siguin mostrades, explicades, contrastades i formin part del nostre diàleg cultural.

- El model de relació. Intentarem que el model de relació que s'estableixi entre investigador i investigat sigui el més pròxim possible per aconseguir unes conclusions realment significatives i que obeeixin a una voluntat de bilateralitat per poder després 'aplicar-ho' als nostres entorns educatius i establir polítiques d'un abast més llarg.

6.2 La relació de la investigació amb els efectes socials

Si volem entendre la investigació educativa d'una manera que no falsifiqui el seu significat real, hem d'analitzar les diverses relacions o vinculacions que s'estableixin entre les formes de coneixement i les seves representacions socials. Segons això, podem diferenciar dos plans de relació.

- La relació que s'estableix entre el coneixement i l'interès social pràctic amb el qual es coneix. Cada tipus de coneixement es presta a ser utilitzat d'una manera específica. Cada manera específica d'actuació concorda amb un tipus de necessitat de coneixement. Ha estat fonamentalment Habermans (1982) qui ha plantejat la idea que, en qualsevol tipus de coneixement i, per extensió la investigació, hi ha una forma de coneixement que està íntimament lligada a la vida humana, és a dir, a una necessitat o a un interès que connecta amb les necessitats que es generen en les formes socioculturals que adopta la nostra societat. La comunicació i la comprensió de la vida en comunitat, en el nostre cas l'aula, van juntes. Aquest interès, que Habermans anomena pràctic¹⁰⁸ és el que sosté les ciències històriques hermenèutiques, ciències adreçades a recrear un significat social i cultural de la societat i que complex una funció, basada essencialment en l'enteniment mutu i en l'autocomprensió de les societats¹⁰⁹.
- En el transcurs de la història comprovem que les visions que sustenten la vida social es basen en la reflexió de les persones sobre les seves vides. Això és de vital importància en la nostra recerca ja que hi ha fenòmens de la vida social i cultural que es presenten com si fossin naturals, i en realitat no són més que el producte d'una història determinada. Aquestes construccions ideològiques tenen una funció en el poder dels uns envers els altres. La crítica ideològica es fa necessària per aïllar, mitjançant la reflexió, aquesta dependència de visions de la realitat, el poder de les quals està justament en la falta de transparència i fa possible el domini dels uns sobre els altres. L'interès dialogador és el que guia les ciències crítiques, que intenten descobrir en quina mesura la vida humana es manté sobre bases inamovibles de l'acció social o quan el que tenim són relacions de dependència, ideològicament fixades, però que podrien ser transformades. En aquesta recerca seguirem les afirmacions plantejades per Habermans.

El que és important de la teoria de Habermans és que no es tracta de veure si el que investiga ho fa amb la intenció personal d'utilitzar d'alguna manera el coneixement obtingut, sinó que en l'estructura íntima de les diverses maneres de conèixer s'està reflectint un interès per la vida, és a dir, una manera d'entendre què vol dir actuar en el món i quina relació hi ha entre una manera de conèixer i una manera d'actuar. És fonamental aquesta perspectiva per la nostra recerca, ja que en definitiva el que volem és 'actuar' en les competències dels nostres alumnes.

INTERESSOS DEL CONEIXEMENT SEGONS HABERMANS			
ESFERA DE L'ACTIVITAT	TREBALL	VIDA EN COMUNITAT	PODER
PRETENSÍO DEL CONEIXEMENT	Producció i control	Comprensió intersubjectiva	Crítica ideològica
INTERÈS PER LA VIDA	Tècnic	Pràctic	Emancipador
CIÈNCIES	Empíric - analítiques	Històric - hermenèutiques	Crítiques

Figura 6.2_1. Taula dels interessos del coneixement segons Habermans (1984, pàg. 33-49).

¹⁰⁸ Terme pres dels grecs, que feien servir, per referir-se a les formes d'acció entre les persones que fan possible la convivència.

¹⁰⁹ Sobre la relació entre les formes de coneixement i els interessos per la vida (el que coneixem com la teoria dels interessos constitutius del coneixement) planteja que les diverses formes de coneixement que representen el positivisme, la perspectiva interpretativa i les ciències crítiques porten incorporada una manera d'entendre l'acció social.

Per explicar aquest quadre direm que a les ciències empírico-analítiques, hi ha un interès per aplicar correctament les tècniques metodològiques i es busquen els mitjans més eficaços per a aconseguir finalitats preestablertes. En les ciències hermenèutiques, la preocupació és interpretar els significats que sostenen la vida social i es busca afavorir la interacció. I en les ciències crítiques es pretén conèixer i superar les fonts de dominació social, per a la qual cosa es mira d'afavorir la crítica ideològica i l'autoreflexió.

6.3 Tres models d'investigació: investigació de l'aula, des de l'aula i a l'aula

Ara ja estem en condicions de plantejar una aproximació a un model concret d'investigació, no tant des de la caracterització metodològica –tècniques– sinó des d'altres consideracions socials i polítiques, és a dir, des de la funció social que es pretén per al coneixement que s'obté, i des del tipus de relació que s'estableix entre qui realitza la investigació i la realitat que s'estudia: l'aula.

Des del punt de vista de la pràctica professional de l'educació aquest tipus d'anàlisi és molt important ja que implica una manera d'entendre en què pot consistir la pràctica professional de l'ensenyament de les competències artístiques o quina relació s'estableix entre una manera d'entendre la investigació i el coneixement i una manera d'entendre l'exercici professional. Tenint en compte aquesta premissa podem destacar tres models que representen tres maneres d'entendre el paper social del coneixement (Elliott, 1990). Les anomenarem:

- Investigació de l'aula adreçada a la regulació social.
- Investigació des de l'aula per promoure el coneixement autotransformador¹¹⁰.
- Investigació a l'aula, compromesa amb el diàleg, la participació i la construcció d'una visió crítica del món.

En la nostra recerca constatarem el paper d'aquest tres models, la seva rellevància i la seva concreció en cada moment.

6.3.1 La investigació de l'aula com a reguladora social

En aquest model, la investigació és una activitat conduïda per persones externes a l'aula i respon a interessos que també estan definits des de fora de l'aula. L'aula és vista com una realitat separada de qui investiga. És, com diria Kemmis (1991), una investigació que s'adreça a la gent investigada 'en tercera persona'. Qui investiga parla sobre aquestes persones, en el nostre cas un grup d'alumnes.

En la nostra recerca utilitzarem la perspectiva sobre el paper social dels coneixement, ja que és la que podem associar a la intervenció de l'expert que disposa d'un coneixement segons el qual pot establir les normes d'actuació, és a dir, què han de fer aquells a qui s'adreça. Per a això, ha de disposar d'un coneixement que li permeti d'establir un diagnòstic de la situació davant la qual es troba, i també les actuacions necessàries corresponents.

En el nostre cas el diagnòstic és que els alumnes de Batxillerat Artístic que realitzen la matèria Cultura Audiovisual desconeixen en gran mesura el cinema que no es programa de manera regular a la nostra cartellera i que nosaltres li direm 'Oriental' en deferència al cinema 'Occidental'. En conseqüència hem de conèixer les causes per saber quina haurà de ser l'actuació del docent per solucionar-lo.

Per tant, l'investigador o especialista actua sobre alguna cosa que passa (en el nostre cas en el grup classe com a representació de la societat). Primer de tot haurà de fer un diagnòstic del problema, que és el mateix que reconèixer-lo per proposar una intervenció, que és decidir una actuació que la investigació ha assenyalat com a relacionada amb els efectes que es busquen.

En altres paraules nosaltres proposem 'mostrar' i 'analitzar' amb els alumnes una sèrie de fragments de films d'Orient i d'Occident, on les Mirades Creuades estiguin presents per poder així potenciar el diàleg intercultural. Pensem que només així podrem apropar-nos a una societat on la cohesió social sigui el més semblant a una realitat i no un objectiu purament utòpic.

¹¹⁰ Terme reformulat (il·luminació) per la investigació a partir de l'aportat per Elliott.

En aquest model de regulació social s'estableix una jerarquia entre l'especialista – l'investigador– i l'usuari –l'alumne-. Aquesta jerarquia es basa en un model d'organització social que ha de legitimar les diferències jeràrquiques segons la possessió d'un coneixement que es considera legítim, com és el científic. A més, el tipus de coneixement que fa possible la relació jeràrquica ha de ser fonamentalment un repertori de tipus d'intervenció que es poden decidir des de fora (McNiff, 1993). És a dir, els fragments de filmografia que seleccionarem perquè l'ensenyat sàpiga què ha de fer amb els alumnes i en conseqüència que s'ha de fer a l'aula. No obstant això, hem d'entendre que aquest model no s'exerceix necessàriament d'una manera coercitiva. Normalment es presenta com a formes d'ajuda en què s'apel·la al bé dels tutelats més que l'autoritat com a expert.

Per exemple, es tenen en compte variables i factors que es converteixen en categories generalitzables, com poden ser la comprensió de la imatge, la construcció del sentit crític, el coneixement d'altres models culturals, el reconeixement d'altres identitats, l'acceptació de l'altre com a enriquiment de la nostra pròpia singularitat. Nosaltres ho hem aplicat en els moments de debat que sorgien en finalitzar els fragments filmics prèviament seleccionats.

El coneixement per a la regulació social és per força un coneixement que es pot generalitzar per així poder obtenir validesa. La idea és que el que funciona bé en una situació s'espera que funcioni bé en general i és per aquest motiu que iniciem una investigació científica i per tant un apropament a la realitat transformada.

6.3.2 La investigació des de l'aula per a promoure el coneixement autotransformador

En aquest cas, la investigació parteix de la lògica de l'aula però està promoguda per interessos externs a l'aula. L'aula –i les persones que hi conviuen– són vistes des de dins. És una investigació que s'adreça 'en segona persona'. (Kemmis, 1991).

L'objectiu final de la investigació és aconseguir un coneixement autotransformador. Però què volem dir amb això?

Kemmis ho defineix com a il·luminació, però per a nosaltres és una forma d'aportar perspectives per comprendre els fenòmens que se succeeixen en l'espai social i cultural de l'aula, amb la finalitat que els afectats (els nostres alumnes) puguin tenir accés a la comprensió d'ells mateixos o a la comprensió de factors que afecten les pròpies vides.

A partir d'aquí és fonamental el tipus de relació que s'estableix entre la investigació (tipus de coneixement que s'elabora –en el nostre cas la DVDgrafia– i l'audiència a la qual es dirigeix aquest coneixement i de la qual es pretén millorar la competència social. Per això és important l'ús de les formes d'expressió i comprensió que ja es fan servir socialment en el context a estudiar.

Què volem dir amb això? Doncs que la filmografia s'ha elaborat tenint en compte el vessant educatiu, però fonamentalment tenint en compte els interessos dels joves i, en conseqüència, la seva identificació.

No obstant això, per a fer comprensibles aspectes de les situacions que no estan en la consciència dels seus protagonistes cal desenvolupar termes interpretatius que poden tenir efectes de regulació si són incorporats socialment o professionalment per a interpretar els fenòmens de l'aula. És el cas del concepte de currículum ocult¹¹¹.

La preocupació de la nostra investigació és il·luminar tractant de fer visibles les realitats de l'aula i fent visible el concepte de currículum ocult tal i com el defineix Jackson, (1991).

¹¹¹ Terme inventat per Jackson (1991) per explicar els efectes no explícits de l'activitat escolar, però s'ha convertit en una categoria amb càrrega valorativa que es relaciona amb perspectives respecte dels que és desitjable o no en l'ensenyament.

6.3.3 La investigació a l'aula compromesa amb el diàleg, la participació i la construcció d'una visió crítica del món

Ens referim a aquella investigació que parteix de la lògica de l'aula i que es fa per al benefici educatiu de l'aula. Segons l'analogia de Kemmis (1991) es tracta d'una investigació que es fa 'en primera persona': sóc jo o, millor dit, som nosaltres qui investiguem les situacions en què ens trobem immersos.

Quan la funció social del coneixent és el diàleg, la participació i la construcció d'una visió crítica del món, els processos de coneixement que la fan possible s'accentuen especialment, per sobre de les seves conclusions i dels 'coneixements'.

El factor fonamental que es planteja aquí és la superació de la divisió entre els que investiguen i els que són investigats. La funció social fonamental del coneixement passa a ser la d'afavorir el diàleg, la participació i la construcció d'una visió crítica del món.

La investigació pretén en aquest context, crear un espai de relació social en què l'enriquiment personal dels implicats, ensenyants i agents externs sigui possible. A través del procés d'investigació serà possible comprendre millor les circumstàncies i el valor educatiu de la pràctica docent i promoure l'autoconeixement i l'autodirecció com a agents implicats en el desenvolupament d'experiències educatives. Només així es pot aconseguir un coneixement crític i obert a d'altres interpretacions.

Es tracta d'establir relacions més horitzontals en què els diversos agents, amb diverses experiències i situats en posicions diferents col·laborin per tal de generar i compartir visions més complexes de la realitat educativa, producte de l'encreuament i de la interacció de perspectives variades. Això implica l'existència d'un coneixement diversificat i plural, distribuït horitzontalment i sostingut socialment. Per tant, suposa que els docents són posseïdors de coneixement pedagògic, un coneixement essencial per a mantenir viva la seva pràctica professional, però que està constantment interactuant amb les diferents identitats dels nostres alumnes.

Una perspectiva així només es pot desenvolupar en el marc de visions conjunt (holístiques) i situacionals sobre el que significa la vida quotidiana a l'aula, quan s'intenta comprendre-la o donar resposta als problemes que s'hi produeixen. Podem dir que el paper que es configura per a l'agent extern és el d'educar, ja que pretén dur a terme una funció educativa mitjançant la investigació en col·laboració (Elliott, 1990). És una acció educativa per ambdós costats, tant pels subjectes que són objecte d'estudi com pel subjecte que realitza l'estudi; ja que és indubtablement una experiència educativa que enriqueix el coneixement que té de la vida de l'aula, gràcies a les aportacions que genera la trobada d'investigació.

MODELS D'INVESTIGACIÓ			
CRITERIS	INVESTIGACIÓ DE L'AULA	INVESTIGACIÓ DES DE L'AULA	INVESTIGACIÓ A L'AULA
PUNT DE VISTA	Aliè a l'aula	Des de la lògica de l'aula	Des de la lògica de l'aula
INTERESSOS DE LA INVESTIGACIÓ	Externs a l'aula	Externs a l'aula	Interns a l'aula
RELACIÓ INVESTIGADOR –INVESTIGAT	En tercera persona: ell	En segona persona: tu	En primera persona: nosaltres
PRETENSÍO RECTORA	Regulació externa	'Il·luminació'	Autonomia/Suport mutu
TIPUS DE CONEIXEMENT	Categories fixes i externes Relacions causals Generalitzat Regularitats	Categories internes i flexibles Complexitat Singularitat	Categories emergents i flexibles Complexitat Singularitat Problematització de les pràctiques Deliberació sobre el valor educatiu Importància del procés de coneixement
PRETENSÍO DEL CONEIXEMENT	Control tècnic i social Normalització	Comprensió	Autoconeixement Desenvolupament dels recursos per a l'autoexploració i per l'autonomia
PAPER PROFESSIONAL	Expert, posseïdor de coneixement científic	Comunicador de perspectives comprensives	Educador, generador de coneixement professional.
RELACIONS	Jeràrquiques	Jeràrquiques	Horitzontals

Figura 6.3_1. Taula dels Models d'investigació fixats en funció de la intenció del coneixement, els efectes de la investigació i la funció professional associada. (Pérez et al., 1998, pàg 27).

6.4 La dimensió ètica de la investigació educativa

Cap investigació és neutra i tampoc l'educativa. Quan investiguem ens decantem i estem condicionats per moltes coses que tenen repercussions de caràcter moral i polític.

Però, de què parlem quan ens referim a qüestions ètiques? Les nostres actuacions no són neutrals o indiferents respecte de les motivacions i les conseqüències que poden tenir individualment o socialment.

Com diu Bilbeny (1992) aquesta manca d'indiferència ens exigeix una anàlisi del context de les nostres actuacions i de les possibilitats que tenim per prendre la decisió que considerem més adequada al cas. I, evidentment, això depèn de què considerem adequat, és a dir, dels nostres valors morals.

En realitat, en qualsevol tipus d'actuació humana sempre podem considerar que som davant d'assumptes que, d'alguna manera, són d'índole moral. I la investigació no se n'escapa. Això no obstant, com veurem a continuació, en el cas de la investigació a l'aula, la dimensió ètica hi destaca especialment.

La investigació educativa no obeeix al mer plaer intel·lectual de conèixer un fet. Ja ho hem mencionat anteriorment basant-nos en el treball de Habermans. La nostra pretensió està relacionada més aviat amb la utilització de la pràctica i la millorara d'una activitat humana socialment organitzada que s'emprèn amb la intenció de que ha de tenir un valor determinat: el d'educar.

Atès que l'educació tracta d'una pràctica intencional guiada per valors, no podem pensar que la investigació que la té per objecte no intenti situar-se d'alguna manera respecte del valor d'allò que s'estudia.

Per tant, tal com diu Carr (1990):

'ningú no estudia educació sense estar compromès amb certes finalitats, valors i objectius' (Carr, 1990, pàg. 25).

Justament perquè l'ensenyament ha de ser entès com una pràctica moral, investigar-la requereix comprendre les qualitats morals en què justifica aquesta actuació. La qual cosa significa, entre altres coses, comprendre la visió d'allò que és moral que impregna aquesta pràctica, és a dir, què l'investigador considera valuós i desitjable i quina relació estableix entre les actuacions que emprèn i els seus valors educatius.

Els fenòmens educatius exigeixen dilucidar els significats i els valors educatius. La dilucidació té a veure amb el fet de preguntar-se què té d'educativa la situació que s'estudia, o què impedeix o dificulta realitzar-hi valors educatius, o com es podria desenvolupar la potencialitat educativa.

Si la investigació s'emprèn en benefici de l'educació, això només és possible si afavoreix la deliberació i el diàleg sobre què és educatiu en el context de les situacions que s'investiguen.

Una investigació que educa els seus participants no pot urpar el debat públic sobre el valor de la pràctica docent. Al contrari, ha de proporcionar evidències i elements de judici per tal que els afectats puguin elaborar les seves perspectives i augmentin els seus recursos personals i socials tant sobre el significat i les possibilitats pràctiques del que és educatiu, com per al diàleg social necessari en què s'han de debatre aquestes qüestions (Elliott, 1990, caps. 5 i 10; Contreras, 1991).

6.5 Descripció del nostre model d'investigació

Tal i com hem vist a l'inici del plantejament de la recerca en el primer capítol, treballem sobre la hipòtesi que en l'àmbit educatiu (especialment a nivell escolar), els nostres joves alumnes presenten un desconeixement del cinema Oriental i de les possibilitats que aquest fet comporta de limitar el diàleg intercultural i per tant de potenciar les competències i les habilitat socials.

Segons aquest plantejament volem centrar la recerca en estudiar la importància que té el coneixement d'altres filmografies i no únicament les que les nostres distribuïdores decideixen programar, bàsicament cinema americà. Així es progressarà en la competència personal i interpersonal i de la competència en el coneixement i la interacció amb el món, que estan íntimament relacionades amb la implementació d'un diàleg intercultural.

A partir de la hipòtesi de partida de la investigació:

'Veure i analitzar pel·lícules de diferents procedències facilita el diàleg intercultural i desenvolupa la competència personal i interpersonal. Així, el cinema pot esdevenir una bona eina per desenvolupar la competència en el coneixement i la interacció amb el món'.

A part de validar la nostra hipòtesi tenim altres fites importants que van lligades als nostres objectius de recerca i són:

- Conèixer films de diferents procedències geogràfiques, culturals i lingüístiques.
- Establir un autèntic diàleg intercultural que vagi més enllà dels prejudicis i dels estereotips tan arrelats en el nostre entorn, a partir d'una filmografia tant d'Orient com d'Occident.
- Analitzar els diferents films per trobar els punts que tenen en comú en el nostre imaginari col·lectiu, per així poder formar alumnes amb sentit crític i opinió.
- Incidir en l'educació en comunicació audiovisual mitjançant el cinema establint un diàleg efectiu íntimament relacionat amb el multiculturalisme i la interculturalitat. Això serà profitós pel nostre alumnat per desenvolupar les seves habilitat socials i les seves competències.
- Aprofundir en el llenguatge audiovisual mitjançant el cinema i així construir una mirada més crítica dels futurs ciutadans i ciutadanes.
- Treballar les Mirades Creuades que ens ofereix el món del cinema per, en definitiva, aconseguir una millor cohesió social, tant a les aules com en la nostra societat.

A la present recerca allò essencial és la percepció que els subjectes implicats (alumnes de Batxillerat, majoritàriament Artístic, tenen pel que fa al cinema i en especial al que ve d'Orient.

Tal i com es presenta a l'inici d'aquesta tesi amb l'estructura de la investigació general, se l'ha dissenyat tenint en compte:

- Quina és la definició de diàleg intercultural segons els experts.
- Què entenem per competència personal i interpersonal i per competència en el coneixement i la interacció amb el món.
- Què entenem per habilitats socials en els entorns educatius.
- Què són les Mirades Creuades entre les diferents filmografies d'Orient i d'Occident.
- Què diu el currículum de Batxillerat Artístic sobre cultura audiovisual.

En aquesta tercera part de la tesi es reprèn la presentació feta inicialment al voltant de l'estructura i la metodologia general de la recerca i es presenta un seguiment del disseny metodològic que s'ha portat a terme en aquesta segona part d'estudi empíric i del camí fins a l'obtenció de les dades i la seva anàlisi, la concreció en el disseny de l'instrument per a la recollida de dades, els passos seguits per a la selecció de la mostra participant, els processos i estratègies en la recollida de dades i en la seva anàlisi i, finalment, la interpretació de les dades recollides.

6.5.1 Consideracions sobre el mètode científic

El treball d'emmarcació de la recerca és un punt de vista concret de la ciència i no és un fet trivial. En els darrers anys hem vist com en l'àmbit de les ciències humanes i socials i, en concret, en l'àmbit educatiu i formatiu, les recerques que es porten a terme ja no pretenen tancar-se en una metodologia concreta ni responen a un paradigma de la ciència exclouent.

Entenem per paradigma 'un esquema teòric o una via de percepció i comprensió del món que en un grup de científics ha adoptat' (Arnal, Del Rincón, i Latorre; 1996, pàg. 39).

En la nostra investigació partim d'un paradigma quantitatiu, però com algunes de les variables les hem dicotomitzat, és a dir, les hem transformat en variables qualitatives; també hem de parlar de paradigma qualitatiu.

A partir de la dècada dels vuitanta i en l'àmbit de la investigació educativa sorgeix un plantejament de tres paradigmes com a marcs de referència per a la recerca que defensen diversos autors, en concret fan referència a aquest plantejament, Arnal, del Rincón i Latorre (1996) que destaquen les aportacions de: Bredo i Feinberg, 1982; Koetting, 1984; Popkewitz, 1984; Soltis, 1984, 1984; Lincon i Guba, 1985; Morin, 1985; De Miguel, 1988.

Els tres paradigmes:

- Positivista, també anomenat quantitatiu, empíric – analític, racionalista.
- Interpretatiu, també anomenat qualitatiu, fenomenològic, naturalista, humanista, etnogràfic.
- Sociocrític.

Recullen el sentit de les diferents metodologies de recerca que actualment s'utilitzen en la investigació educativa.

Sota una perspectiva més didàctica, i amb una especial atenció a la perspectiva interpretativa, Lincoln i Guba (1985) plantegen una definició dels paradigmes entenent-los com a sistemes de creences bàsiques, de principis i supòsits que es desenvolupen sobre:

- La naturalesa de la realitat investigada.
- El model de relació entre l'investigador i allò investigat (suposat epistemològic).
- El com podem obtenir coneixement de la realitat investigada (suposat metodològic).

La idea clau de Lincoln i Guba (1985) ens planteja com, en centrar la recerca en un paradigma, el fet que no estem treballant aspectes únicament de mètode sinó que plantegem aspectes que són ontològicament i epistemològicament fonamentals; és a dir, en referència a la relació de l'investigador amb l'objecte de la recerca i en referència al coneixement que es vol adquirir en la recerca.

Malgrat els objectius diferents que els tres paradigmes plantegen al voltant de la naturalesa i la finalitat de la recerca, als subjectes o participants, als valors, als criteris de qualitat, etc., cada cop més hi ha un tractament de complementarietat entre paradigmes en les recerques socials i educatives actuals. Tal i com destaca Francesc Martínez (2000), és comú en ciències educatives la utilització de tècniques qualitatives i de tècniques quantitatives de forma combinada.

Podem afirmar que aquesta tesi s'emmarca en un paradigma Positivista, també anomenat quantitatiu, empíric – analític, racionalista; encara que algunes de les variables les hem dicotomitzat, és a dir les hem transformat en variables qualitatives per poder realitzar una millor anàlisi. I per altres dades la intervenció és purament qualitativa.

Així en realitat també analitzarem les dades des del paradigma interpretatiu, també anomenat qualitatiu, fenomenològic, naturalista, humanista, etnogràfic.

El paradigma Positivista es basa en la creença de l'aplicabilitat dels mètodes d'investigació científica de les ciències naturals als entorns socials i educatius. Té el seu basament filosòfic en el positivisme del segle XIX, moviment de pensament arrelat en l'empirisme britànic dels segles XVII i XVIII. Barrio (1984) recorda els principals trets característics del positivisme, que foren:

- Rebuig a la metafísica: la descripció científica es limita al que s'ofereix mitjançant el coneixement sensible, la realitat que ens donen els sentits, una determinació absoluta de l'experiència. Per això, tot el que transcendeixi l'àmbit empíric és rebutjat i, per tant, la metafísica és un contrasentit que no pot ser abordat.
- La ciència és un saber descriptiu que s'ha de limitar a descriure els fenòmens de la naturalesa i les relacions existents entre ells. Aquestes relacions es formulen mitjançant les lleis científiques.

El paradigma tecnològic aplica els criteris positivistes al tractament de les ciències socials: el mètode hipotètico-deductiu i les explicacions causals formulades com a lleis científiques. El mètode hipotètico-deductiu propi de les ciències naturals, es basa en la formulació d'una hipòtesi que ha de ser escrupolosament contrastada empíricament i de manera observable.

La ciència no s'ocupa de com sorgeixen aquestes hipòtesis ni els motius de qui les proposen. Només interessa la seva validació. Per altra banda, les explicacions positivistes justifiquen el per què succeeix un determinat fet o per què perdura una situació. Carr i Kemmis (1988) parlen d'allò que explica o l'*explanans*, format d'unes condicions inicials i una llei general de funcionament, i l'*explandum* o allò a explicar, que representa l'esdeveniment que s'ha de descriure científicament. D'aquesta manera, explicar, en el paradigma positivista, equival a estar cobert per una llei científica i, per tant, explicació i predicció es fan simètriques: explicació, predicció i control esdevenen les paraules claus d'aquesta racionalitat científica.

La majoria d'explicacions deductives es basen en l'estricta llei de la causalitat, que es pot definir en els següents termes:

- Connexió general entre esdeveniments que no admeten excepcions: les condicions inicials de l'*explanans* han causat l'*explandum*.
- La relació causa-efecte és invariable i uniforme.
- La causa és necessària i suficient per tal que s'esdevingui l'efecte.
- La causa ha de precedir en el temps l'efecte.

El paradigma positivista assumeix la concepció utilitària de la ciència, ja que aquesta es pot utilitzar per al perfeccionament de la societat humana. El positivisme sempre va mostrar la seva vocació sociològica i admetia que mitjançant el coneixement científic de les lleis que regulen els fenòmens socials es podria assolir la seva transformació vers la perfecció. La conjunció de l'home moralment millor i d'una societat millor esdevindrà un progrés ininterromput de la vida social.

La societat positivista, però, és una entitat independent a l'home. Es manté per processos impersonals que funcionen gairebé com lleis científiques. A les institucions educatives se'ls demana, per exemple, l'acompliment de les funcions per tal que la societat sobrevisqui. El positivisme es posiciona per damunt de la vida social, en un procés d'enginyeria que la permet construir.

Educativament, l'aplicació del paradigma positivista es sintetitza en el tractament d'un conjunt de mitjans destinats a una finalitat definida. Per a l'assoliment d'aquesta finalitat existeixen diferents opcions i la investigació educativa ha de valorar-ne l'eficàcia i la utilitat.

Els ensenyants consideren els seus coneixements com a instruments de producció d'aprenentatge i la destresa professional es redueix al disseny de les millors seqüències per conduir els alumnes als resultats previstos.

És possible produir lleis científiques de les situacions educatives, utilitzables per prendre decisions objectives sobre determinades intervencions pedagògiques. El valor predictiu de les teories científiques els dóna el seu interès pràctic: assolir els objectius educatius desitjables. La teoria guia la pràctica en formular prediccions sobre el que passaria si es modifiquessin aspectes de les situacions educatives.

La perspectiva qualitativa que suporta la present recerca permet un acostament al món personal dels subjectes de la investigació, dels quals volem conèixer opinions, valoracions i punts de vista. La tesi pretén estudiar la realitat a l'aula i el coneixement que tenen els nostres alumnes del cinema que no pertany estrictament al seu entorn cultural, és a dir, al cinema Oriental.

Així també necessitem el paradigma interpretatiu ja que parteix de la creença que les interpretacions subjectives dels participants són constituents de la ciència. Té el seu basament metodològic en l'hermenèutica que, en un principi, no era més que una tècnica general d'interpretació dels significats dels textos desenvolupada pels teòlegs del segle XVII per a l'enteniment correcte de la lectura de la Bíblia. Tejedor Campomanes (1993), basant-se en Gadamer, sintetitza l'hermenèutica en els següents punts:

- Lluitar contra els prejudicis engendrats per les tradicions comunament acceptades. És el que volem aconseguir amb la nostra intervenció.
- Interpretar correctament la distància històrica dels textos, o sigui, la relació existent entre el moment en què s'escriuen i el significat que poden prendre quan es llegeixen posteriorment. En el nostre cas ens referim a la filmografia seleccionada i la seva significació en funció de la procedència geogràfica, per adonar-nos que moltes vegades estem parlant del mateix.
- Entendre la comprensió com una experiència dialèctica i, com a diàleg, necessita de fonaments lingüístics. En la nostra recerca es tracta del llenguatge cinematogràfic per poder comprendre àmpliament la significació de les imatges.

La ciència social interpretativa s'ocupa de l'enteniment interpretatiu de l'acció social, caracteritzada pel significat subjectiu, el fet de tenir un sentit per al participant. Aquest significat subjectiu és el que permet diferenciar l'acció humana de la conducta humana. La conducta humana seria el comportament dels homes equiparable als objectes, el seu moviment físic aparent. En canvi, l'acció humana és el que realment constitueix el comportament humà, perquè es caracteritzen per tenir un determinat sentit per a qui les realitza. Nosaltres volem donar sentit al que veuen els nostres joves en les sales fosques de la nostra ciutat i volem que adoptin un significat subjectiu per a ells. És a dir, crear opinió per transformar el seu comportament en un acció principalment dialogant.

Per tant, volem observar i quantificar les interpretacions dels nostres alumnes i el sentit que configura la seva opinió. Així, identificar correctament els motius o intencions és entendre el significat subjectiu. Les accions que en el nostre cas són les seves percepcions i opinions, a diferència del comportament dels objectes, incorporen les interpretacions de l'actor, i han de ser descobertes per la ciència interpretativa.

Aquesta és la idea de l'anomenada Teoria de l'Acció; Trilla (1986) cita Mosterín, segons el qual, la intenció de l'agent és una condició necessària perquè es pugui definir l'acció. En la mateixa línia, es refereix a Stoutland, quan afirma que constitueix una pèrdua de temps tractar de caracteritzar una acció sense fer referència a la intencionalitat. La nostra intencionalitat ja l'hem concretat en la nostra hipòtesi.

La realitat social concebuda en aquest paradigma es caracteritza per posseir una estructura intrínsecament significativa; la societat només és real en la manera que els seus membres la defineixen com a tal. El paradigma interpretatiu, contràriament al positivista, es veu a l'interior de la vida social, però és incapaç de transcendir-la o de dirigir-la. Comprensió, significat i acció esdevenen les paraules clau d'aquesta racionalitat científica. Per aquesta raó la transformació de les variables quantitatives en dicotòmiques.

Carr i Kemmis (1988) escriuen que educativament es concreta en un plantejament pràctic. L'educació es dona en situacions complexes, fluïdes i reflexives on és difícil la sistematització. Els processos educatius s'han de resoldre en la deliberació pràctica i en la intervenció mesurada i raonada. La pràctica no es deixa reduir al control tècnic. El paradigma interpretatiu planteja la direcció i redirecció espontània i flexible de l'aprenentatge, orientada a incidir en cada situació particular, actuant-hi de manera mesurada amb veritat, justícia i saviesa (*phronesis*, en l'ètica d'Aristòtil).

És exactament el que ens hem plantejat. La interpretació de les dades pretén revelar el

significat de les formes particulars de l'opinió social dels nostres alumnes. La teoria posada a disposició dels participants, revelarà les regles i supòsits pels quals actuen, els il·lustrarà sobre el significat de les accions. La teoria no esdevé un sentit únic vers la pràctica, sinó que hi ha una fluïdesa bidireccional entre teoria i pràctica, retroalimentant-se. La teoria es relaciona amb la pràctica per l'autoreflexió que exigeix la coherència de la investigació educativa i la subsegüent confirmació per part dels alumnes. La innovació es concreta a reduir els problemes de comunicació entre els participants, les accions de les quals s'interpreten, i reconsiderar les creences i actituds dels mateixos individus participants.

La metodologia de la recerca que es porta a terme, entenent el concepte de metodologia com la forma de realitzar la investigació i d'enfocar els problemes, se centra en les idees clau de la perspectiva constructivista o qualitativa (Marshall i Rossman, 1989) percebent la recerca a realitzar sota els punts de vista dels subjectes implicats. Així per a nosaltres és bàsic aquest punt de vista i per tant la justificació de la dicotomització de les dades quantitatives.

Aquesta orientació s'enfoca precisament en les persones i analitza les interpretacions que fan del món que els envolta i de la seva relació amb ell (Marshall i Rossman, 1989) i és per això que la tesi utilitza aquesta metodologia en la seva cerca del punt de vista del alumnat, perquè d'aquesta forma podem trobar sistemes que ens acostin a com els alumnes perceben el món del cinema i les seves Mirades Creuades, i com construeixen els seus estereotips culturals que posteriorment els incorporaran en les seves competències socials.

'Aquesta orientació metodològica té com a objecte la comprensió del complex món de l'experiència humana: com les persones viuen, experimenten, interpreten i construeixen els significats del món social i com aquest és integrat en la cultura, el llenguatge i les accions dels actors socials' (Arnal et al., 1996, pàg. 197).

Per Arnal (1996), la perspectiva qualitativa/constructivista té la finalitat de desenvolupar construccions compartides de la realitat que aportin llum a un context particular i proporcionin hipòtesis de treball per posteriors recerques.

Entenem que en l'actualitat les investigacions en qualsevol àmbit tendeixen a no ser considerades com un tot amb una finalitat en si mateixes, sinó una part d'un conjunt de recerques que aporten llum a un mateix fenomen des de diferents angles i en relació constructiva. En aquest sentit la visió d'Arnal (1996) és important per a aquesta tesi tal i com veurem al final de la mateixa perquè és concebuda com un inici d'un camí que ha d'anar més enllà.

La nostra investigació presenta unes característiques que la lliguen directament amb aquesta perspectiva metodològica interpretativa malgrat que partim d'una visió positivista, perquè:

- S'orienta a descriure i interpretar un fenomen social i educatiu.
- Es prefereix utilitzar el terme 'participant' quan ens referim a les persones que han col·laborat en la recerca, perquè es refereix a 'interacció amb' en comptes del terme 'subjecte' que fa referència a 'acció sobre', encara que no som estrictes en aquest fet al llarg de tots els textos, sí hi ha coherència en el sentit de l'ús terminològic.
- Es plantegen els criteris científics de validesa, fiabilitat i objectivitat utilitzant tècniques reguladores amb accions concretes i instruments a mida, tal i com es mostra en aquesta part de la recerca.
- La interacció entre l'investigador i els participant se sustenta sota un bon rapport, uns principis ètics i una explicitació de la subjectivitat de l'investigador.
- L'enfocament d'aquesta perspectiva és holístic, estudia la realitat sota un enfocament global sense fragmentar-la; és inductiu, perquè les categories i patrons es construeixen a partir de les dades obtingudes i no a partir de teories prèvies; i és ideogràfic perquè s'orienta a comprendre i interpretar fenòmens socials.
- El procés d'investigació és interactiu, progressiu i flexible. Les estratègies de recerca estan al servei de l'investigador, i s'ha intentat des del principi utilitzar, dissenyar i crear eines a mida del que necessitàvem en cada moment diferenciant la fase d'estudi de conceptes i teories existents com a base per crear els instruments i sota perspectives molt diferents que en la fase d'estudi de les dades recollides.

6.5.2 Procés general del disseny metodològic

A tall de conclusió fem nostra la premissa que:

‘El procés qualitatiu es pot entendre com un continu que admet una gran flexibilitat en el disseny de les diferents fases que el configuren’ (Arnal et al., 1996, pàg. 204).

En general el model constructivista qualitatiu presenta moltes estratègies de recerca diferents atès que és un plantejament ampli que contempla postures des de l’etnografia, estudi de casos, investigació naturalista, etc. tal i com presenta Janesick (1994) i algunes característiques destacables que ens permeten veure reflectida la tesi que es presenta aquí.

El procés de recerca sota la perspectiva qualitativa – constructivista no existeix com a model vàlid per a totes i cadascuna de les modalitats d’investigació, el procés és flexible atenent a les diferents fases que el configuren:

- És holístic, adopta un enfocament global de la situació a investigar.
- És contextualitzat.
- Es refereix a allò personal i immediat.
- Es centra en la comprensió d’una situació social donada.
- L’investigador està relacionat amb la recerca.
- L’investigador ha de desenvolupar una teoria o model d’allò que succeeix en la situació sobre la que investiga.
- L’investigador és el principal instrument de la recerca.
- Es tenen en compte qüestions ètiques.
- Exigeix una continuada anàlisi de la informació.

Una metodologia qualitativa engloba un grup d’estratègies que permeten descriure la realitat i interpretar-la, la fenomenologia, l’etnometodologia o l’interaccionisme simbòlic són algunes escoles que han tingut una importància rellevant i han influït en les estratègies de caire qualitatiu de les recerques actuals.

El procés de tesi doctoral que es presenta s’ha dissenyat seguint el model de Latorre, del Rincón i Arnal (1996) que al mateix temps es fonamenta en les perspectives de metodologia qualitativa d’Earlandson, Harris, Skipper i Allen (1993), Glesne i Peshkin (1992), Janesick (1994), Maykut i Morehouse (1994), Moser (1994), Patton (1990) i que es reproduïx en la figura següent:

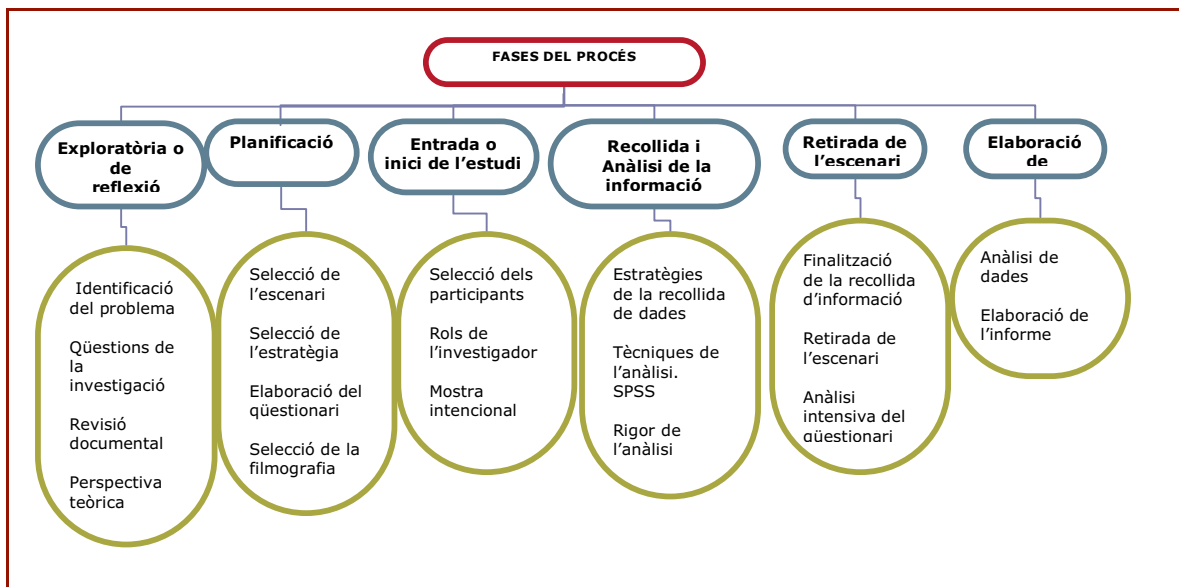


Figura 6.5_1. Taula del Model de les fases del model d’investigació elaborat per Grané (2009, pàg. 326) a partir de la reproducció de l’esquema presentat per Latorre, Del Rincón, Arnal (1996, pàg. 206)

La primera fase exploratòria s'ha descrit a l'inici d'aquesta tesi en les decisions inicials al voltant del problema de la recerca, i tenen continuïtat en aquest capítol que presenta el procés de disseny de l'estudi empíric, tenint en compte la mostra, el procés del disseny, l'instrument i els passos seguits.

La revisió documental queda plasmada en el capítol 4 d'aquesta tesi, que va més enllà d'una aproximació referencial. Això ens ha portat també a conceptualitzar un cos teòric sobre el tema central de la investigació al voltant de les Mirades Creuades: Orient – Occident. Així doncs, hem tingut present aspectes tant importants com les competències socials i el currículum de Batxillerat Artístic.

La fase de planificació, segons Arnal, Del Rincón i Latorre (1996), la plantegen seguint tres passos:

- El propòsit de l'estudi, les destreses de l'investigador i els recursos disponibles.
- La selecció de l'escenari lligat al disseny de l'instrument i el com, el quan i l'on passarà, amb la selecció de la mostra participant. El disseny del qüestionari com a instrument principal de la recerca i en conseqüència reflexionarem sobre el perquè de la selecció d'aquest instrument.
- La redefinició de les qüestions claus de la nostra recerca.

La tercera fase d'inici de l'estudi es descriu amb relació a tota l'estratègia de mostreig i posteriorment en el desenvolupament del procés de recollida de dades a partir de l'instrument i la relació que s'estableix amb els participants. La recollida i anàlisi de la informació és un dels moments més emocionants de la recerca, requereix molt esforç i capacitat de conceptualització. Arnal, del Rincón i Latorre (1996) afirmen que el procés de recollida i el d'anàlisi de la informació són processos 'complementaris, continuats, simultanis i interactius més que seqüencials' (pàg. 212).

Un plantejament important en aquesta anàlisi de dades és la manca de fórmules fixes i la necessitat creativa de l'investigador en el procés de comparació, relació i categorització, fins arribar a una síntesi conceptual del fenomen.

'L'anàlisi de les dades és un procés sistemàtic de selecció, categorització, comparació, síntesi i interpretació amb la finalitat de proporcionar explicacions a un fenomen de singular interès' (Arnal et al., 1996, pàg. 213).

La fase de retirada de l'escenari, en la present recerca equival al moment, tal i com s'exposa detalladament més endavant en aquesta part de la recerca, on es deixen de recollir dades amb el qüestionari i s'indica el procés de seqüenciació per a la seva gestió i anàlisi. És la preparació de l'anàlisi de la informació, que en el nostre cas, més enllà de l'esquema de fases proposat per Arnal (1996), és l'inici de l'anàlisi de dades que no comença fins que hem recollit les dades totals, per tant en aquesta fase tanquem la recollida de dades i les preparem per a la interpretació.

La fase d'elaboració de l'informe busca presentar a l'audiència el context de la recerca i la informació analitzada, així com la seva interpretació i tot el procés des de l'inici en el plantejament del problema, com la revisió bibliogràfica i documental, el disseny metodològic portat a terme, les dades obtingudes i les conclusions en l'anàlisi i interpretació d'aquestes dades.

Analitzant el propi procés viscut a partir de l'esquema d'Arnal, Del Rincón i Latorre (1996) de la figura anterior, hem creat l'esquema del propi procés general que es mostra a la figura 6.5_1. i que planteja les diferències en les fases centrals del procés especialment.

De manera que s'evidencia com en el procés d'aquesta recerca, l'anàlisi de les dades no s'inicia fins al tancament de la fase de recollida de les dades, i en la fase preparatòria es realitza el disseny metodològic, la selecció de la mostra i el disseny de l'instrument de recollida de dades.

Tancant aquest capítol de presentació del disseny metodològic cal que abans de concretar comentem com dins el paradigma més qualitatiu/constructivista, la nostra investigació se centra en una estratègia descriptiva que utilitza un instrument principal, el qüestionari per tal

de recollir l'opinió dels participants.

Malgrat que la perspectiva qualitativa plana sobre tota la recerca amb l'objectiu d'arribar a conèixer les percepcions i valoracions dels alumnes de Cultura Audiovisual dels Batxillerats Artístics, entendre les seves valoracions, comprovar com s'integra al nou currículum del Batxillerat Artístic i en la pràctica educativa diària, en aquestes Mirades Creuades, el plantejament metodològic ens portarà a dissenyar un instrument principal de recollida de dades més lligat a estudis positivistes, com és el qüestionari.

Els mètodes d'investigació són una eina imprescindible en la realització de la recerca perquè permeten lligar el tarannà filosòfic de l'investigador al disseny de l'estudi proposat i a la recollida de dades, tal i com proposa (Myers, 1997). L'elecció d'un mètode d'investigació, doncs, depèn dels principis del paradigma adoptat, encara que és possible utilitzar un mètode positivista en una recerca emmarcada en el paradigma interpretatiu.

En aquesta elecció s'ha seguit un camí de concreció des de la metodologia centrada en una visió qualitativa/constructivista. El mètode s'ha orientat a la descripció d'unes valoracions i percepcions. S'ha dissenyat un procés i s'han seguit els passos des de les accions a realitzar prèvies al plantejament fins a l'anàlisi de dades. També és important la tècnica del qüestionari per a la recollida de dades i específicament el disseny d'aquest qüestionari concret, que s'allunya dels habituals en la recollida de valoracions. I finalment les estratègies en l'anàlisi de les dades; per acabar amb les conclusions sobre les dades analitzades.

6.6 Descripció de la planificació i disseny de la intervenció

Per ser coherents amb l'enfocament metodològic d'aquesta investigació, en el moment de plantejar en ferm el procés investigador, no hem deixat de banda la realització d'una acurada anàlisi del context on s'ha desenvolupat el nostre treball. Aquest requisit és indispensable ja que la investigació es realitza a persones, en el nostre cas alumnes de Batxillerat, les quals veurien les seves accions influenciades per un context. És per això que dediquem una part important d'aquest capítol a definir el context humà, físic i social on es va desenvolupar la nostra investigació, a fi i efecte de conèixer-lo i fer lectures correctes a les posteriors anàlisis de la informació.

L'objectiu general d'aquesta anàlisi del context és efectuar un diagnòstic que permeti realitzar un ajust entre les necessitats sentides per la investigadora, i les necessitats reals de la comunitat educativa.

Primerament, s'explicita el procés de negociació i accés al centre. Posteriorment, es van mantenir diferents entrevistes amb el professor de la matèria Cultura Audiovisual per tenir clar com escometre els objectius i que aquests es poguessin ajustar al màxim a la programació ja establerta en el centre.

A banda, es va ajustar la selecció de la filmografia a la realitat del centre i a la idiosincràsia dels alumnes. Es va adaptar i modificar el necessari per donar resposta a les necessitats reals, i es va preparar un DVD amb tot el material escollit i prèviament visionat per la investigadora tenint en compte la perspectiva d'interculturalitat, que presentem en un DVD dissenyat a l'efecte, el qual conté tots els fragments seleccionats per treballar a l'aula.

6.6.1 Selecció d'un centre

És de vital importància en un projecte d'investigació educativa trobar un centre i un professor –en el nostre cas– que vulgui participar-hi.

Aquell treball d'investigació es va plantejar pensant en un grup d'alumnes de Batxillerat Artístic que en un principi estan interessats en la cultura audiovisual i que per tant ja tenen una certa predisposició per aquest mitjà –el cinema– i alhora coneixen l'ABC del llenguatge i de la gramàtica audiovisual. D'aquesta forma ens asseguràvem que l'alumne faria una lectura més correcta de les imatges i per tant podríem incidir en els aspectes socials i de coneixement del món.

De totes maneres cal indicar, a priori, que els resultats que es puguin concloure de la nostra investigació podrien ser extrapolables a altres centres i a qualsevol etapa de l'educació on el cinema s'utilitzi com a eina pel diàleg i del coneixement.

Aquest criteris varen ser: disponibilitat, nivell social de la població i que el professor especialista de l'àrea tingués un interès especial a conèixer les mal anomenades cinematografies perifèriques i, més en concret, aquelles amb què podem establir una relació entre Orient i Occident.

Respecte a la disponibilitat es va contactar primerament amb l'inspector de Zona, el qual ens va posar en contacte amb la persona encarregada d'impartir l'àrea de Cultura Audiovisual del IES Infanta Isabel.

Un cop presentat el projecte d'investigació al centre, el professor Sr. Miquel Romagosa va estar encantat de formar-ne part i va posar tots els mitjans perquè l'experiència resultés del tot immillorable. A continuació vàrem parlar amb la direcció del centre que ens va autoritzar a portar a terme la recerca sense cap mena de condició.

El centre finalment escollit ens va semblar que encaixava perfectament en la línia de nivell social que cercàvem per portar a terme el treball, perquè l'alumnat escolaritzat en aquest

centre té un perfil de classe mitjana molt estandarditzat i la presència del fet migratori és suficientment rellevant, amb la qual cosa l'obtenció de dades es podria generalitzar millor després per poder extreure'n conclusions.

Teníem la necessitat de comptar amb una persona especialista de l'àrea que estigués realment interessada a conèixer altres cinematografies, ja que sobre ella requeria una part important del treball d'organització a l'aula de la investigació.

Tant el centre com el professorat (inclòs el vist-i-plau del director) havien de complir certs paràmetres, que a banda de la seva disposició a col·laborar plegats durant tot un trimestre, abastessin un context cultural divers i una sensibilitat i predisposició cap un model educatiu on les competències socials i culturals del nostre alumnat fossin una prioritat.

6.6.2 Accés a l'escenari

A finals de Maig del 2009 quan ja teníem clara quina seria la part empírica de la recerca i com la portaríem a terme, ens vàrem posar a pensar quina seria la millor manera d'escollir un centre idoni i que, a més a més, estigués interessat i veies factible d'encabir-ho dins de les programacions curriculars tant de l'àrea com del centre.

El procés que vàrem seguir va ser el següent:

- Correu elèctronic adreçat a la inspectora de la zona de preferència (Barcelona Comarques).
- Sol·licitud d'entrevista amb l'inspector Josep Maria Padrol dels Batxillerats Artístics de Barcelona – Ciutat mitjançant trucada telefònica.
- Entrevista personal amb l'inspector Josep Maria Padrol Vallverdú en el seu despatx del Consorci d'educació de Barcelona situat a la Plç. Urquinaona en data 20/06/2009. A l'entrevista s'explica el projecte de recerca que es vol plantejar i la necessitat de contactar amb algun centre de l'àrea de Barcelona. L'inspector es compromet a fer la proposta als quatre centres de Batxillerat Artístic que hi ha a la zona de Barcelona.
- Trucada telefònica de l'Inspector on se'm comunica que un dels centres està interessat a portar endavant la meua proposta. En breu, el professor encarregat de l'àrea es posarà en contacte amb mi.
- Una setmana després rebo la trucada del professor Miquel Romagosa Soler on quedem entesos per seguir en comunicació via e-mail per poder anar concretant diferents aspectes i poder fer traspàs d'informació i documentació.

El primer e-mail intercanviat es produeix en data del 19/06/09 i la finalització de la intervenció es va produir el 22/12/09.

Al llarg d'aquest període es va mantenir una entrevista amb la direcció del centre en data del 15 d'Octubre. A partir d'aleshores la doctoranda i el professor de l'àrea vàrem continuant tenint petites reunions i intercanvi de correus al llarg de tot el trimestre, on anàvem realitzant petites modificacions i correccions per anar ajustant la recerca. Bàsicament es va canviar filmografia i es van seleccionar més fragments dels films per poder mostrar millor allò que volíem valorar. Aquestes decisions es varen prendre sempre amb el consens del professor de l'àrea. La rectificació més important realitzada va ser que en la segona part no mostràvem els fragments seleccionats provinents d'Occident, ja que vàrem constatar que el temps s'escurçava i que els referents de cinema Occidental els alumnes ja els tenien clars i que calia dedicar més temps i èmfasi a la filmografia procedent de l'Orient.

6.6.3 Caracterització del centre

Per la importància que té el propi centre en el decurs del nostre treball d'investigació, em volgut mencionar si més no les característiques que el contextualitzen, ja que les dimensions específiques de l'institut, d'una manera o d'una altra incidiran en la experiència i per tant en

els resultats. És per això que anirem detallant els aspectes que defineixen el centre i comentarem i descriurem aquelles característiques pròpies de la institució per poder-la definir correctament, ja que a l'hora d'analitzar resultats ens serà de gran utilitat. Només així les conclusions podran ser vàlides per després poder implementar-les a altres centres amb altres singularitats.

Una dada important serà conèixer l'ideari del centre que està suficientment recollit al web del centre.

6.6.3.1 Context social del centre: Descripció socioeconòmica i cultural

El centre IES Infanta Isabel D'Aragó¹¹² està situat a la plaça Angeleta Ferrer, 1, al Districte de Sant Martí de Provençals de Barcelona. Aquest territori, històricament, s'estenia des de les muralles de Barcelona fins a les voreres del riu Besòs, i des del mar fins a la muntanya del Carmel. Fins el segle X fou un territori gairebé deshabitat que es desenvolupà progressivament gràcies a l'agricultura.

El procés d'industrialització del segle XIX produeix un canvi decisiu a Sant Martí de Provençals, ja que passa a ser un dels centres més industrialitzats de tot l'estat espanyol.

A partir dels anys 50, les migracions que es van produir a Barcelona i a tots els seus barris comportaven un creixement urbanístic molt important, també en aquest cas.

Els darrers anys el districte on s'ubica l'escola ha viscut unes transformacions urbanístiques importants: la recuperació de les platges, la Vila Olímpica, la Diagonal Mar, l'urbanització de la plaça de les Glòries, la ubicació de la Universitat Pompeu Fabra, el Fòrum de les Cultures...

Aquesta ubicació física del centre en un barri on tradicionalment hi vivien persones que treballaven en les nombroses indústries dels voltants, i a on últimament han arribat altres perfils diferents amb l'obertura del barri al mar, feien de l'IES un centre força heterogeni quant a l'espectre socioeconòmic i sociocultural dels seu alumnat. Aquesta característica encaixa molt bé en el nostre projecte, ja que enriquiria el ventall de punts de vista tant del professorat com de l'alumnat, fugint de fer lectures esbiaixades que haguessin sortit si aquesta heterogeneïtat de perfils no es donessin.

Ha estat, doncs, i és, un barri on la immigració sempre ha estat present i on la interculturalitat està representada en tots els espais públics.

6.6.3.2 IES Infanta Isabel d'Aragó: Aspectes generals i/o organitzatius

L'IES Infanta Isabel d'Aragó és un dels 12 centres públics de secundària del districte de Sant Martí de Barcelona. El centre es va crear l'any 1962, tot just quan es van començar a construir els barris que avui dia cobreixen completament el que havien estat camps de conreu del vell municipi de Sant Martí de Provençals. Per atendre la formació dels adolescents del barri es crearen dos centres oficials de segon ensenyament, units, tots dos edificis del mateix estil, planejats per l'arquitecte Francesc Adell, i aixecats per Construcciones Huarte. Totes les modalitats de Batxillerat es poden cursar en règim diürn i nocturn.

El centre està situat al barri de La Verneda, de Barcelona, i pertany al districte de Sant Martí. Una part de la seva zona escolar, al sud de la Gran Via, experimenta una important remodelació urbanística. Això comporta un augment dels habitatges i dels equipaments culturals i d'oficines. També es produeix una millora de la connectivitat urbana de la zona amb la nova urbanització de la Gran Via.

6.6.3.3 IES Infanta Isabel: El nostre alumnat

Gairebé la totalitat dels alumnes que acollim són dels col·legis de primària adscrits: La Caixa,

¹¹² Consultat: www.iesinfanta.org [Última visita Desembre 2010].

Els Porxos, La Palmera, Brasil, Catalònia i Virrei Amat. També alguns provinents del CEIP Bac de Roda. Tots ells població del barri nascut amb les migracions dels anys 60 i 70, però amb pocs alumnes nous. Es dona una situació pràctica de bilingüisme.

La gran majoria dels alumnes són de classe mitjana, i els seus pares són assalariats o treballen per compte propi. Generalment no són universitaris, però tenen estudis de grau mitjà, especialment formació professional (almenys graduat escolar). La major part de les mares treballa, també, fora de casa (més del 90%). Els alumnes compten amb facilitats a casa per a l'estudi, habitacions individuals o compartides, però confortables, i les expectatives de molts dels seus pares tendeixen a que realitzin cicles formatius o estudis universitaris o a integrar-se en els negocis familiars.

En general, l'alumnat viu molt a prop de l'institut, menys els alumnes de la modalitat de Batxillerat Artístic, que vénen des de qualsevol barri de la ciutat i, fins i tot, de poblacions veïnes.

6.6.3.4 L'agrupació de l'alumnat atenent a la diversitat

El claustre de professors de l'institut, conscient que ha d'atendre l'alumnat en la seva diversitat, es va proposar (a l'inici de l'aplicació de la LOGSE) ajustar el que cal ensenyar a les diferents necessitats dels alumnes i als diferents ritmes d'aprenentatge, per potenciar al màxim les possibilitats de cada estudiant.

Per fer-ho s'agrupa estratègicament l'alumnat. En les àrees comunes (estudis que tots els alumnes han de cursar obligatòriament) l'alumnat és agrupat pel seu ritme d'aprenentatge: alumnes amb un ritme lent i alumnes d'aprenentatge més ràpid.

Els grups d'alumnat d'aprenentatge lent són poc nombrosos (al voltant de 20 alumnes per classe) perquè puguin rebre una atenció més propera i individualitzada del professorat. Els grups d'alumnat d'aprenentatge ràpid són més nombrosos (al voltant de 30 alumnes per aula). La quantitat d'alumnes queda compensada per la capacitat d'autonomia en el treball, tot permetent que el professorat atengui el seu ritme més ràpid d'aprenentatge.

Menys nombroses encara són les anomenades aules obertes, que segueixen unes pautes metodològiques de treball integrat i funcional, i que prioritzen l'adquisició dels aprenentatges més bàsics. Les integren alumnes que requereixen atenció individualitzada.

Tots els grups treballen les mateixes àrees i utilitzen de manera general els mateixos llibres de text.

La distribució de l'alumnat en els grups és flexible i no definitiva: és revisada per l'equip de professorat en cada sessió d'avaluació i al final de cada curs per fer-hi els canvis que es considerin pedagògicament necessaris per a l'evolució de l'alumnat.

En el currículum variable (els estudis optatius de caràcter trimestral que ofereixen els crèdits variables) s'integra tot l'alumnat en tots els grups, perquè són molt reduïts (al voltant de 15 alumnes), i permeten atendre les necessitats individuals de cadascú.

6.6.4 Model d'actuació educativa al centre

Els tres documents més importants d'aquest centre són el Projecte Educatiu de Centre (PEC), el Reglament de Règim Intern (RRI) i el Pla d'Acció Tutorial (PAT). Tots tres resumeixen les finalitats educatives del centre, i ens ajuden a caracteritzar-lo, analitzant amb cura aquells apartats que donin suport a la recerca plantejada.

6.6.4.1 Projecte Educatiu de centre (PEC)

Com a indicador del tarannà de l'IES, considerem íntegrament la declaració de principis i

remarquem aquells que incideixen directament en la nostra recerca.

Trets d'identitat

1. L'INSTITUT, pel seu caràcter de centre públic d'ensenyament secundari, ha de facilitar principalment el desenvolupament d'aprenentatges conceptuals, procedimentals i **actitudinals** que possibiliten **la comprensió dels elements bàsics de les humanitats**, la ciència, la tècnica, les arts i **la cultura**, tot i emfatitzant-ne el caràcter d'integració al món laboral o als nivells formatius posteriors.

2. Forma de manera integral i enriquidora les persones, més enllà dels aprenentatges instructius. Així vetlla per tal que **l'alumnat sigui educat per a la pau i la solidaritat**, per a la protecció de l'entorn i per a la salut.

3. **Es manifesta aconfessional, laic i plural, en la mesura que no ha d'excloure ningú per causa de la seva religió, procedència, ètnia, llengua, cultura o ideologia i promou un coneixement fonamental de religions o ideologies sense caure en cap mena d'adoctrinament.**

4. Comparteix els valors democràtics establerts en la Constitució i l'Estatut. **Així, estem convençuts que la pluralitat de la nostra societat és enriquidora i ens mostrem contraris a la xenofòbia i el racisme essent partidaris de valors com la solidaritat, la tolerància, la no discriminació, el diàleg i la participació.**

5. S'inclou en el marc de la coeducació, i més enllà de l'ensenyament mixt, treballa per tal de superar aquells hàbits, comportaments, actituds i tabús que signifiquin discriminació o desigualtat en els rols de l'home i la dona.

6. Empra normalment el català, com a llengua vehicular i d'aprenentatge per tal d'afavorir l'arrelament a la nostra cultura dins d'un procés d'integració i cohesió social.

7. Considera que els valors de l'esforç constant i el treball personals són fonamentals per a aconseguir qualsevol fita (acadèmica, personal, ...) i és per això que els potencia i valora en la seva línia metodològica.

8. Assumeix les diferències individuals de capacitats i maduresa i les seves repercussions en el procés d'aprenentatge. Així afavoreix la igualtat d'oportunitats, tot mirant de compensar les dificultats o mancances individuals per l'assoliment d'una formació bàsica comuna, i estimula les diverses capacitats de l'alumnat. L'organització dels grups i de l'alumnat anirà en funció d'aquests objectius i serà avaluada periòdicament per tal d'assolir-los.

9. Intenta sempre **garantir el desenvolupament de la tasca educativa en un ambient de respecte entre les persones, dins i fora de l'aula**, i per això vetlla pel manteniment d'un marc de convivència basat en el respecte als drets de tothom i on cadascú assumeixi els seus deures. Amb el diàleg, la mediació i la recerca del consens com a instruments bàsics per a la presa de decisions i la resolució de conflictes.

10. Ajuda a desenvolupar la responsabilitat de l'alumnat, per tal que l'assumeixi i la exerciti en l'àmbit personal i acadèmic. **Cal facilitar i procurar la participació efectiva de tot l'alumnat en la vida del centre.**

11. Assegura una comunicació eficaç entre el centre i les famílies.

12. Fomenta les bones relacions entre el centre i altres institucions del barri.

13. Proporciona orientació escolar, personal i professional a l'alumnat en la mesura de les possibilitats del centre.

14. Administra d'una manera eficient els recursos basant-se en criteris i prioritats acceptats per la comunitat educativa, i incorporant criteris de sostenibilitat. D'una banda tots els trets d'identitat destil·len una sensibilitat alta cap a la formació integral de l'alumnat, la qual cosa s'ajusta de ple amb les característiques de la nostra recerca.

Respecte als objectius educatius, diuen:

1. Potenciar un ensenyament actiu en el qual es desenvolupin la iniciativa i la creativitat.
2. **Fomentar l'educació cívica per tal que l'alumnat pugui actuar com a ciutadà actiu i participatiu.**
3. **Establir unes normes de disciplina i convivència**, raonades i raonables que siguin assumides per tota la comunitat educativa (RRI).
4. Afavorir l'assoliment de criteris propis i la capacitat de prendre decisions que permetin assumir-ne les conseqüències.
5. **Vetllar perquè el llenguatge i els materials utilitzats no siguin discriminatoris per ningú.**
6. **Emprar el diàleg i la mediació per a resoldre conflictes i adoptar una actitud que tendeixi al benestar comú.**
7. Afavorir la relació i participació de nois i noies en tots els àmbits. I mantenir una orientació formativa que segueixi aquest criteri.
8. Portar a terme intervencions complementàries que compensin les dificultats de l'alumnat per assolir els objectius finals de les etapes obligatòria i post obligatòria.
9. Portar a terme intervencions complementàries que potenciïn la formació de l'alumnat més capacitat, per tal que tinguin la preparació adequada en els seus estudis postobligatoris.
10. Adaptar els mètodes d'ensenyament a les característiques del grup i, quan sigui possible, a les característiques individuals dels alumnes.
11. Buscar estratègies per tal d'afavorir l'ús i funcionalitat de la llengua catalana, i per a compensar els dèficits pel que fa al seu coneixement i ús.
12. Capacitar als alumnes en el coneixement i utilització de tècniques de treball intel·lectual perquè, de forma progressiva puguin aprendre cada vegada més de manera més autònoma.
13. Capacitar els alumnes per obtenir i tractar informació: buscar-la, entendre'n les formes en què es trobi disponible, seleccionar-ne el que pugui ser pertinent per a una finalitat immediata i presentar-la als altres de manera útil i entenedora, quan calgui.
14. **Proporcionar a l'alumnat els elements necessaris per adoptar una actitud crítica davant de qualsevol esdeveniment i informació.**
15. **Fer conèixer a l'alumnat els Drets Humans, i les actituds de respecte i tolerància.**
16. **Mostrar a l'alumnat aquells elements propis de les tradicions i la cultura de la comunitat on viu.**
17. **Mostrar a l'alumnat la diversitat cultural i ètnica com una riquesa de la Humanitat, valorant-ne els seus aspectes positius.**
18. **Promoure el respecte i els principis bàsics de la convivència i la democràcia.**
19. Transmetre la preocupació pel futur del nostre planeta com a casa comuna de tots els éssers humans i desenvolupar els hàbits de respecte i conservació del medi ambient i d'estalvi energètic.
20. Desenvolupar en l'alumne/a hàbits saludables d'alimentació, higiene, repòs, activitat física i lleure.
21. Apreciar i fomentar l'esforç constant i el treball personal, la feina ben feta, la netedat i l'ordre, com a valors permanents, comuns i bàsics en qualsevol activitat.

22. **Contribuir a formar el gust personal i la capacitat de gaudir davant les arts i les ciències.**

23. Fomentar de manera especial aquelles activitats extraescolars que contribueixin a la formació integral de l'alumnat.

24. Vetllar perquè la falta de recursos econòmics no impedeixi que l'alumnat realitzi les activitats programades pel Centre.

25. Promoure i facilitar la participació en tot tipus de concursos i premis que siguin d'interès per a l'alumnat.

26. Potenciar el treball coordinat dels professors mitjançant l'activitat dels equips de tutors, equips docents i departaments i seminaris.

27. Proporcionar a l'alumnat una orientació escolar, personal i professional, en una tasca coordinada entre les tutories i el Departament d'Orientació.

28. **Fomentar la coordinació i cooperació entre els diversos departaments de l'Institut per tal de realitzar les activitats interdisciplinàries orientades a mostrar el caràcter unitari de la formació cultural.**

29. Potenciar la formació i la innovació educativa del professorat.

30. Facilitar l'assistència del professorat a cursos de formació específica, sobretot quan reverteixin en un benefici per a la totalitat del centre.

31. Potenciar l'intercanvi d'experiències amb altres centres educatius, nacionals i internacionals, i la participació en programes conjunts.

32. Cercar els recursos materials, humans i organitzatius per tal que l'alumnat pugui assolir els objectius proposats.

Podem veure clarament com són d'importants pel centre el tractament de la diversitat cultural, amb el respecte, el diàleg i la mediació, si s'escau.

Volem destacar **la relació entre el punt 16 i 17 que és en definitiva el que proposem en la nostra recerca: la rellevància de les Mirades Creuades entre Orient i Occident i que estan explícitament ressenyades en el PCC del centre.**

6.6.4.2 Reglament de Règim Intern

El RRI és un document necessari en tots els centres educatius a través del qual es regulen aspectes tan importants com les normes de funcionament i la convivència. També s'estableixen els drets i els deures dels alumnes. Un cop revisat només mencionarem els aspectes que ens són útils i que creiem necessari destacar per a les nostres finalitats.

Drets i Deures:

- Els alumnes tenen dret a ser tractats amb consideració i respecte a la seva dignitat.
- Els alumnes tenen dret a la llibertat d'expressió, de consciència i el respecte a la seva intimitat.
- Els alumnes tenen el deure de respectar la llibertat de consciència i les conviccions religioses, morals i ideològiques com també la dignitat, la integritat i la intimitat de tots els membres de la comunitat educativa.
- Els alumnes tenen dret a rebre una formació acadèmica i personal per al ple desenvolupament de la seva persona.
- Els alumnes tenen dret a rebre orientació escolar i professional.
- Els alumnes tenen dret a associar-se lliurement i a reunir-se a les instal·lacions del centre sempre que hi hagi un professor responsable i que no interfereixin en el bon funcionament de l'institut.
- Els alumnes tenen dret a rebre ajudes precises per a compensar possibles

- mancances de tipus familiar, econòmiques i socio-culturals.
- Els alumnes tenen el deure de respectar el dret dels seus companys a l'estudi.
- Els alumnes tenen el deure de respectar el Reglament de Règim Interior i d'altres documents que es puguin fer consensuadament al centre.

Podem veure com també en el RRI el centre té en compte els aspectes culturals que ens fan diferents però que ens fan iguals respecte a drets i deures i que per tant no han d'interferir ni en els aprenentatges ni en les competències a desenvolupar.

Per últim passem a analitzar el Projecte d'Acció Tutorial.

6.6.4.3 Projecte d'Acció Tutorial

Per l'IES Infanta Isabel és important i decisiu pel bon funcionament de l'aula del PAT ja que té com a objectiu principal el desenvolupament de les competències socials i és dinamitzador del grup-classe, aspecte bàsic i vertebrador de la nostra investigació.

Parlem de PAT quan establim un conjunt d'accions educatives que contribueixen a desenvolupar i potenciar capacitats bàsiques de l'alumnat, a orientar-lo per tal d'aconseguir la seva maduració i autonomia i a ajudar-lo a prendre decisions coherents i responsables. Tanmateix, ha de garantir la coordinació del professorat que intervé amb un mateix alumnat i en l'atenció a la diversitat, i la implicació tutorial d'acord amb les línies d'actuació establertes en el projecte educatiu del centre, mitjançant un PAT que aproven el Claustre i el Consell escolar.

El Projecte Educatiu de l'IES Infanta Isabel contempla la tutoria i el desenvolupament de les competències socials com una sèrie d'accions integrades plenament en el procés educatiu, accions que no es plantegen com un afegit a les estructures i activitats educatives, sinó que són considerades des de l'inici com una base fonamental del procés educatiu global i integral de l'alumnat.

El redactat del Projecte Educatiu recull aquest esperit de manera explícita i així ho manifesta. En l'apartat que fa referència als TRETOS D'IDENTITAT, es diu:

'Formar de manera integral i enriquidora les persones, més enllà dels aprenentatges instructius'.

Les funcions del tutor o tutora que són rellevants per la nostra investigació i formen part del PAT d'un grup d'alumnes són les següents:

- Fomentar en el grup d'alumnes el desenvolupament d'actituds participatives, la inserció en l'entorn socio-cultural i natural i l'educació en valors.
- Col·laborar en els processos d'escolarització i atenció educativa a aquell alumnat que procedeix de contextos socials i culturals marginats.

Respecte als tres àmbits d'actuació del tutor o de la tutora que volem destacar són:

Amb l'alumnat del grup:

- Coneixement i seguiment del procés d'aprenentatge de cada alumne/a i, en general, del seu procés en el desenvolupament integral.
- Integració de cada alumne/a en el si del grup classe amb vista a una interacció positiva amb els companys i companyes.
- Promoció d'activitats col·lectives del grup-classe que afavoreixen la participació activa de l'alumnat i l'aprenentatge dels valors, l'adopció de les actituds i la pràctica de les normes incloses en els continguts d'ensenyament.
- Aconseguir la formació integral de la persona. Ésser integrat a un grup-classe i conèixer les persones del grup.
- Pla d'acollida, entrevista amb la família de tot l'alumnat nou al centre abans del començament del curs. L'equip directiu, l'equip coordinador i psicopedagògic són els responsables de fer les entrevistes amb les diferents famílies amb un guió comú.

Dintre del PAT cal destacar el punt 3.3 on es fa una descripció de l'organització de les sessions

de tutoria amb el grup d'alumnes. Cada tutor o tutora programa el crèdit de tutoria per al seu grup d'alumnes, que es desenvolupa a raó d'una sessió setmanal. El tutor o tutora decideix la selecció i seqüència de continguts i activitats que durà a terme amb el seu grup en funció de les seves característiques i inquietuds concretes. Aquests continguts els tria el tutor o tutora entre els que s'han previst prèviament de forma global per a cada trimestre i que estan recollits en la programació general de tutoria.

La planificació de les activitats a desenvolupar, tant en aquestes sessions com en les de tutoria individual, és feta per l'equip de tutoria i es troba recollida en el pla d'acció tutorial, que compta amb el vist i plau del claustre i del consell escolar. Al marge de temes puntuals i esporàdics que es puguin plantejar en la dinàmica del curs, o d'interès general o d'actualitat, els temes que es treballen de forma prioritària i que per a nosaltres són d'interès, tenim, entre d'altres:

- Interessos.
- Valors.
- Personalitat.
- Autoestima.
- Presa de decisions.
- Aptituds.

Pensem que el visionat i l'anàlisi fílmica pot ser de gran utilitat per desenvolupar les capacitats d'orientació personal i que es poden portar a terme dintre de l'àrea de Cultura Audiovisual i relacionar-les estretament amb el PAT del centre.

Respecte al contingut de les tutories al PAT es concreten les següents¹¹³:

- En l'àmbit Acadèmic es proposaran tests per avaluar les tècniques d'estudi o dinàmiques per a facilitar la integració en el centre i en el grup-classe.
- En l'àmbit Els altres i jo s'oferiran tècniques per a millorar les habilitats socials.
- En l'àmbit De valors es facilitaran activitats relacionades amb el respecte o la convivència.

Com podem veure es determinen tres àmbits. A nosaltres ens interessen, particularment, els dos últims, que concretem a continuació:

1. ÀMBIT ACADÈMIC

- **Conèixer l'alumnat i facilitar la seva integració en el grup-classe i en el centre.**

2. ÀMBIT ELS ALTRES I JO

- Desenvolupar l'autoconeixement personal de l'alumnat: Els altres i jo. L'autoestima i l'assertivitat.
- Prendre consciència de la importància d'uns bons hàbits per una bona salut física i mental.
- Informar sobre els canvis físics i psíquics que tenen lloc a l'adolescència.
- Expressar les pròpies opinions de forma raonada i desenvolupar l'escolta dels companys, en un clima d'acceptació.
- Afavorir el coneixement i la col·laboració mútua. Demanar ajuda i demanar favors. Donar les gràcies.
- Seguir les normes. Potenciar la participació i el respecte a les normes de convivència i funcionament de l'institut.
- Saber prendre decisions.
- Desenvolupar el sentit crític.
- Saber expressar els sentiments.
- Reflexionar i millorar la dinàmica de funcionament del grup.
- Introduir la mediació en els processos de resolució de conflictes. Facilitar les actituds de reflexió i diàleg en tots els conflictes que puguin donar-se a l'aula.

¹¹³ Tenim en compte també les d'ESO, ja que és important conèixer què s'ha treballat anteriorment amb els nostres alumnes. Saber d'on partim ens ajuda a conèixer millor els 'perquè's'.

- Conèixer i gaudir de les festes tradicionals.

3. ÀMBIT PARLEM DE VALORS

- **Facilitar la convivència a l'escola: els companys, companyes i professorat.**
- **Potenciar el coneixement d'altres realitats diferents, així com els valors de la solidaritat. Sensibilitat i respecte envers les diferències.**
- **Solidaritat amb els immigrants. Solidaritat amb els 'altres mons'. Reflexionar sobre el valor de la PAU.**
- Treballar per una bona relació de l'alumne/a amb la família.
- Treballar per una bona relació amb la gent gran que envolta a l'alumne/a.
- Treballar per una bona relació amb l'entorn.
- Divulgar la Convenció dels Drets dels Infants i sensibilitzar-los envers els drets i els deures.
- Donar a conèixer la importància de la llibertat responsable: els drets humans.
- **Reflexionar entorn els valors de la Pau i la convivència entre els pobles.**

Un cop destacats els continguts de les tutories podem afirmar que l'IES Infanta Isabel mostra una especial atenció **a la competència en el coneixement i la interacció amb el món i potenciador de la competència personal i interpersonal per establir un diàleg intercultural**, que és en definitiva la finalitat de la nostra investigació.

6.6.5 Aspectes Curriculars del centre

L'IES Infanta Isabel és un institut que imparteix actualment estudis d'ESO i de Batxillerat. El Batxillerat comprèn dos cursos en tres modalitats:

- Arts: Arts plàstiques, Disseny i Imatge.
- Ciències i Tecnologia.
- Humanitats i Ciències socials.

Totes les modalitats de Batxillerat es poden cursar en règim diürn i nocturn.

Els estudis de Batxillerat tenen una durada de dos cursos acadèmics. Les matèries que s'estudien són de 3 tipus:

- Matèries comunes, que ha de cursar tot l'alumnat.
- Matèries de modalitat, que són diferents per a cadascuna i forneixen una preparació especialitzada per seguir determinades vies d'estudi posteriors.
- Matèries optatives, que escull l'alumnat dins de l'oferta del Centre d'acord amb les seves preferències i amb la modalitat de Batxillerat que cursa.

Finalment, tot l'alumnat ha de realitzar un treball de recerca, dirigit per un professor. La seva finalitat és que l'alumne apliqui els coneixements adquirits, mostri l'assoliment dels objectius generals de l'etapa, faci transferències de coneixements, posi en pràctica les seves capacitats d'investigació i es prepari per a futurs treballs similars.

És important aportar aquesta informació ja que ens ajudarà a entendre millor el comportament de la recerca i remarcar que aquest centre imparteix estudis de Batxillerat Artístic. Hi ha pocs instituts en el municipi de Barcelona i en general a tot Catalunya que imparteixin estudis de Batxillerat Artístic i aquesta dada ens és rellevant.

En aquest centre segueixen la següent estructura respecte les matèries a cursar en els Batxillerat d'Arts: Arts plàstiques, Disseny i Imatge.

Primer curs:

- Dibuix Artístic I.

- Dibuix tècnic I.
- Volum.
- Optativa.

Segon curs:

- Dibuix Artístic II.
- Dibuix Tècnic II.
- Història de l'Art.
- Disseny.

Les modalitats del Batxillerat permeten a l'alumnat traçar un camí adreçat cap a uns estudis o unes professions determinants. Però a més poden completar la part diversificada del seu currículum amb una matèria optativa, de lliure elecció, de 4 hores setmanals de classe. Es pot escollir entre Biologia I o Tecnologia Industrial I (modalitat de ciències i tecnologia), Economia (modalitat de Humanitats i Ciències socials) o Francès, Alemany, Psicologia i Sociologia, **Cultura audiovisual**, o Religió catòlica (totes les modalitats).

En el nostre cas la matèria optativa per a la qual hem dissenyat la recerca és la de Cultura Audiovisual. Cal remarcar que en ser una optativa per tots els Batxillerats ens hem trobat tant amb alumnes del batxillerat científic i tecnològic, com del d'Humanitats i Ciències socials encara que la gran majoria eren del Batxillerats d'Arts, Disseny i Imatge; com prèviament havíem imaginat.

No hem d'oblidar que el centre contempla també el règim nocturn i que la nostra recerca també l'ha tingut en consideració, és a dir, ha format part del grup a investigar.

Ara anem a comentar petits aspectes del currículum que hem de conèixer per posicionar-nos millor en la nostra recerca.

Currículum diversificat de Batxillerat. Matèria: Cultura Audiovisual. Modalitat/s: Arts

Presentació: Aquesta matèria vol dotar l'alumnat de la capacitat per analitzar, comprendre, relacionar i interpretar les diferents manifestacions artístiques, socials i culturals produïdes amb mitjans tecnològics audiovisuals.

A partir del coneixement dels conceptes, dels llenguatges i dels procediments bàsics de creació d'imatges fixes i en moviment i la producció de missatges audiovisuals **l'alumnat adquirirà la destresa necessària per esdevenir un consumidor crític** i alhora un comunicador i productor capaç d'intervenir en el complex món de la creació audiovisual.

Objectius:

- **Conèixer el llenguatge, els codis, els valors expressiu** i els aspectes tècnics de mitjans audiovisuals com la fotografia, el vídeo, el cinema i la televisió.
- Produir imatges fixes i en moviment amb correcció tècnica i amb intencionalitat expressiva capaces de transmetre missatges amb diferents finalitats comunicatives.
- **Valorar i entendre els missatges visuals i audiovisuals produïts per la cultura de comunicació de masses actual i mantenir una actitud crítica i responsable en el seu consum.**
- Adquirir la destresa suficient per desenvolupar projectes tant de manera individual com en grup, tenint cura dels materials tecnològics a l'abast.

6.6.6 Metodologia del centre

La línia metodològica del IES aglutina enfocaments didàctics diferents i dóna coherència a l'acció educativa, evitant conductes individualistes que no permetin tenir una visió global de l'institut. Els professors treballen en equip, enriquint les relacions interpersonals i orientant la tasca educativa des d'una perspectiva de futur.

Els criteris que segueixen són molt amplis, per aquest motiu en destaquem els objectius que ens semblen més importants:

- **Entendre el paper del professor com a orientador que facilita l'adquisició d'estratègies d'aprenentatge, essent l'alumne el protagonista dels seus aprenentatges.**
- Potenciar un aprenentatge que resulti significatiu per als alumnes, que sigui actiu, motivador que potenciï **el desenvolupament de totes les capacitats i s'adeqüi a la individualitat de cadascú.**
- Establir una clara relació entre els aprenentatges i la vida real dels adolescents. Per tant, s'hauran de promoure activitats i situacions a través de les quals els nens puguin analitzar i resoldre moltes qüestions de la vida diària.
- **Entendre el respecte mutu, el diàleg, la reflexió, la col·laboració i la solidaritat com a criteris que presideixin tot l'acte educatiu.**
- Considerar que l'educació per la pau i la solidaritat és un treball interdisciplinari i transversal en què ha d'incidir tot el professorat i en cada moment de la vida en el centre.
- Mantenir un tracte personalitzat fomentant la iniciativa i la creativitat, i adequant-se al ritme i a les capacitats intel·lectuals de cada alumne.
- Portar a terme una formació permanent per part del professorat, ja que el món del saber i del coneixement és un procés continu, que evoluciona constantment.
- Utilitzar sistemes actius que afavoreixin el treball en grup.
- **Inserir l'acció educativa en el propi context sociocultural.**

Encara que no detallem en cap moment el treball de tipus intercultural, molts dels criteris contempnen una atenció a la diversitat de l'alumnat, l'adequació d'accions al context sociocultural, i l'ús d'estratègies d'ensenyament-aprenentatge diverses. Aquests indicadors metodològics permeten albirar que seria possible introduir un nombre suficient de modificacions en la pràctica educativa que permetessin assolir un currículum intercultural més evident, tenint en compte l'establiment de les noves competències.

6.6.7 Procedència geogràfica de l'alumnat

L'Institut té un total de 807 alumnes, i tots els cursos tenen dues línies.

L'alumnat d'origen estranger constitueix un 8'5 % de l'alumnat matriculat a l'escola i les diferents zones de procedències es presenten en el següent quadre.

PROCEDÈNCIA GEOGRÀFICA DE L'ALUMNAT	
ARGENTINA	4
ARMÈNIA	3
BOLÍVIA	6
BRASIL	2
COLÒMBIA	7
CUBA	2
EQUADOR	20
ESTAT ESPANYOL	715
ESTATS UNITS D'AMÈRICA	1
GUINEA EQUATORIAL	1
HONDURES	1
ITÀLIA	2
MARROC	6
MÈXIC	1
PAKISTAN	1
PARAGUAI	1
PERÚ	6
REGNE UNIT	1
REPÚBLICA DOMINICANA	3
ROMANIA	2

RÚSSIA	2
URUGUAI	5
VENEÇUELA	3
XILE	10
XINA	2
	807

Figura 6.6_1.Taula del lloc de naixement de l'alumnat de l'Institut Infanta Isabel d'Aragó. Curs 2009-2010

Podem constatar que el tant per cent d'alumnes d'altres procedències no és gaire alt, però sí significatiu i que encara que només és la meitat del tant per cent de població immigrada a Catalunya l'any 2009 que està molt a prop del 16%, podem considerar que és important ja que la majoria dels alumnes estan cursant estudis postobligatòries.

Població estrangera. Evolució [X]

Introducció | Per edat i sexe | Per províncies | Per àmbits | Per comarques | Per municipis | Per continents | Per països | En Excel

Evolució de la població total i estrangera. 2000-2009
Catalunya

	(1) Població	Població estrangera			
		total	% sobre (1)	var. abs.	var %
2009 →	7.475.420	1.189.279	15,91	85.489	7,75
2008 →	7.364.078	1.103.790	14,99	131.283	13,50
2007 →	7.210.508	972.507	13,49	58.750	6,43
2006 →	7.134.697	913.757	12,81	114.853	14,38
2005 →	6.995.206	798.904	11,42	156.058	24,28
2004 →	6.813.319	642.846	9,44	99.838	18,39
2003 →	6.704.146	543.008	8,10	160.988	42,14
2002 →	6.506.440	382.020	5,87	124.700	48,46
2001 →	6.361.365	257.320	4,05	75.730	41,70
2000 →	6.261.999	181.590	2,90	?	?

Font: Idescat, a partir de l'explotació estadística dels padrons.

Figura 6.6_2.Taula de la Població estrangera a Catalunya extreta del web <http://www.idescat.cat/>

Veiem que el grup més nombrós és el que prové d'alguns dels països sud-americans, d'acord amb les dades generals per població immigrant (joves i adults).

La resta de l'alumnat procedeix de Catalunya i de les diferents comunitats autònomes de l'Estat espanyol.

Residents estrangers. 2008 (1)					
Per país de nacionalitat. Províncies					
	Barcelona	Girona	Lleida	Tarragona	Catalunya
Romania	31.617	12.736	17.478	25.079	86.910
Itàlia	32.830	3.257	451	3.082	39.620
França	15.802	4.933	297	2.046	23.078
Alemanya	11.074	2.614	138	1.887	15.713
Regne Unit	8.967	2.470	139	2.426	14.002
Polònia	9.618	1.432	1.140	1.770	13.960
Portugal	8.383	1.899	1.318	1.564	13.164
Bulgària	5.431	1.724	1.868	2.080	11.103
Països Baixos	4.647	1.546	97	1.027	7.317
Bèlgica	1.916	1.100	56	705	3.777
Suècia	3.090	124	8	90	3.312
Lituània	647	386	134	1.002	2.169
Resta Unió Europea	8.438	1.346	412	1.842	12.038
Total Unió Europea (UE27)	142.460	35.567	23.536	44.600	246.163
Ucraïna	6.290	2.310	3.067	2.202	13.869
Rússia	4.929	2.119	533	1.203	8.784
Moldàvia	1.391	338	426	1.153	3.308
Suïssa	1.354	795	17	669	2.835
Resta Europa	2.611	493	347	590	4.041
Total resta Europa	16.575	6.055	4.390	5.817	32.837
Marroc	139.602	39.025	15.149	36.486	230.262
Gàmbia	5.660	9.057	1.231	151	16.099
Senegal	6.346	1.915	2.011	1.675	11.947
Algèria	3.112	626	2.601	1.581	7.920
Mali	2.276	912	1.112	142	4.442
Nigèria	2.530	257	595	503	3.885
Ghana	2.561	191	219	186	3.157
Guinea	1.653	513	886	74	3.126
Mauritània	1.286	457	350	20	2.113
Resta Àfrica	4.794	704	1.564	456	7.518
Total Àfrica	169.820	53.657	25.718	41.274	290.469
Total Àfrica	169.820	53.657	25.718	41.274	290.469
Equador	74.819	3.238	1.680	4.433	84.170
Colòmbia	31.083	4.431	3.378	6.487	45.379
Perú	34.769	1.119	850	1.279	38.017
Argentina	17.708	2.765	770	2.968	24.211
Bolívia	19.838	1.977	948	1.044	23.807
República Dominicana	18.048	1.228	1.084	1.706	22.066
Brasil	7.046	1.051	1.009	1.054	10.160
Uruguai	7.429	1.543	174	998	10.144
Xile	7.624	918	214	825	9.581
Cuba	6.745	955	304	972	8.976
Veneçuela	4.667	461	168	466	5.762
Paraguai	4.038	151	64	229	4.482
Hondures	1.917	2.050	28	94	4.089
Mèxic	3.150	217	65	288	3.720
Estats Units	2.772	237	35	159	3.203
Resta Amèrica	2.197	290	65	177	2.729
Total Amèrica	243.850	22.631	10.836	23.179	300.496
Xina	35.557	3.341	1.523	2.974	43.395
Paquistan	21.566	425	236	1.865	24.092
Índia	6.987	3.475	156	594	11.212
Filipines	10.247	418	17	304	10.986
Bangladesh	3.826	82	77	13	3.998
Resta Àsia	7.858	617	146	496	9.117
Total Àsia	86.041	8.358	2.155	6.246	102.800
Total Oceania	323	39	5	8	375
No consta	1.185	148	106	164	1.603
Total	660.254	126.455	66.746	121.288	974.743

Font: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Observatorio Permanente de la Inmigración.
(1) A 31 de desembre.

Figura 6.6_3.Taula de la Població estrangera a Catalunya extreta del web <http://www.idescat.cat/> en data 7 de Gener 2010

A continuació mostrem unes taules extretes de www.gencat.cat/educacio¹¹⁴: **Protocol de rebuda als alumnes nouvinguts.**

A la primera taula observem el nombre d'alumnat estranger matriculat a Catalunya segons la zona d'origen, tant en centres públics com en centres privats. Però per a nosaltres és

¹¹⁴ Opuscle on es presenten les dades més rellevants de l'Estadística de l'Educació del curs 2008-2009 que elabora el Servei d'Indicadors i Estadística del Departament d'Educació.

important la dada del Barcelonès, ja que és la comarca on hem situat la nostra mostra. En aquesta comarca el % d'alumnes estrangers matriculats en el curs 2008/2009 és de 13,8%. Aquesta dada no s'allunya massa dels alumnes matriculats en el centre on hem plantejat la recerca.

A la segona taula i gràfica podem observar que la proporció d'alumnes nous que cursen estudis postobligatoris és també força baixa. La qual cosa també coincideix amb les dades presentades pel propi centre IES Infanta Isabel.

Curs 2008-2009									
ALUMNAT ESTRANGER SEGONS ZONA D'ORIGEN. PÚBLIC I PRIVAT									
	Unió Europea	Resta d'Europa	Magrib	Resta d'Àfrica	Amèrica del Nord	Amèrica Central i del Sud	Àsia i Oceania	TOTAL	% d'estrangers s/matriculats
Alt Camp	229	60	430	12	-	230	12	973	13,2
Alt Empordà	1.003	198	1.742	206	11	1.363	84	4.607	22,2
Alt Penedès	148	75	1.081	19	3	826	65	2.217	12,7
Alt Urgell	174	253	43	2	-	218	9	699	20,2
Alta Ribagorça	30	5	10	-	-	27	1	73	11,3
Anoia	249	101	859	52	10	571	70	1.912	9,2
Bages	494	126	1.472	135	5	994	161	3.387	11,3
Baix Camp	1.052	217	2.087	67	11	1.683	224	5.341	16,3
Baix Ebre	819	157	858	16	5	402	139	2.396	18,0
Baix Empordà	728	196	1.696	152	7	780	96	3.655	18,6
Baix Llobregat	1.283	387	3.497	185	44	6.361	535	12.292	9,8
Baix Penedès	345	80	1.196	22	5	796	50	2.494	16,0
Barcelonès	3.048	1.863	4.716	858	213	26.519	8.079	45.296	13,8
Berguedà	130	20	243	5	1	249	20	668	11,9
Cerdània	83	42	10	14	2	275	2	428	17,7
Conca de Barberà	95	27	145	4	1	84	20	376	12,0
Garral	670	115	557	28	4	1.063	81	2.518	11,9
Garrigues	165	4	78	7	-	30	24	308	12,0
Garrotxa	162	47	226	381	8	253	343	1.420	17,3
Gironès	698	250	1.778	1.028	10	1.824	300	5.888	16,8
Maresme	761	234	2.906	938	33	2.441	412	7.725	11,1
Montsià	859	148	307	11	2	489	56	1.872	17,5
Noguera	355	51	312	60	1	200	25	1.004	17,9
Osona	306	68	2.359	154	7	782	247	3.923	14,9
Pallars Jussà	81	22	60	11	-	137	2	313	15,9
Pallars Sobirà	60	3	13	1	-	101	1	179	17,1
Pla d'Urgell	321	33	322	47	-	197	38	958	16,9
Pla de l'Estany	118	31	194	357	8	142	40	890	17,1
Priorat	71	6	60	-	-	32	3	172	14,1
Ribera d'Ebre	280	25	164	3	-	77	18	567	17,0
Ripollès	56	7	157	1	4	131	11	367	10,6
Segarra	352	163	221	122	1	111	11	981	26,3
Segrià	1.262	234	1.112	638	3	1.309	203	4.761	13,8
Selva	1.048	335	827	463	7	1.196	306	4.182	16,4
Solsonès	66	16	218	3	-	88	5	396	16,6
Tarragonès	1.133	315	2.120	249	19	2.273	249	6.358	14,7
Terra Alta	127	2	5	-	-	20	4	158	10,8
Urgell	282	71	397	85	-	205	28	1.068	17,2
Val d'Aran	77	9	27	1	2	119	-	235	16,1
Vallès Occidental	1.235	471	4.347	620	68	7.825	657	15.223	10,1
Vallès Oriental	574	240	1.838	630	20	3.192	249	6.743	9,9
TOTAL	21.029	6.707	40.690	7.587	515	61.615	12.880	155.023	13,1

Figura 6.6_4. Taula d'alumnat estranger segons zona d'origen, públic i privat. Curs 2008/2009. Dades extretes del web www.gencat.cat/educacio en data de 7 de Gener 2010



Figura 6.6_5. Taula d'alumnat estranger per nivells educatius. Curs 2008/2009. Dades extretes del web www.gencat.cat/educacio en data de 7 de Gener 2010

Donat l'objectiu últim del nostre treball, ens interessava conèixer quines accions tenia previstes l'institut amb l'alumnat nouvingut. Així, hem sabut que l'institut disposa d'un protocol per als alumnes d'incorporació tardana.

Abans de la seva incorporació al grup classe es realitzen entrevistes amb la família i amb el futur alumne/a per tal de tenir una informació completa de la situació personal i familiar i de la seva ubicació al nivell adequat.

El pla d'acollida del centre el podeu consultar en un dels annexes. Nosaltres només en volem destacar els següents aspectes:

- El tutor és l'encarregat de preparar al grup receptor del nou alumne. S'haurà de fer una informació sobre el país d'origen i les seves característiques. Un treball tutorial d'empatia per produir una acollida càlida i unes orientacions al delegat de classe.
- Un cop l'alumne s'ha incorporat al centre i després d'un temps es realitzarà una avaluació del procés que consistirà en una informació del rendiment de l'alumne, del seu nivell de socialització i dels canvis en el seu pla individual. Cal remarcar que es considera prioritària la seva evolució respecte la competència socialitzadora.

Aquests són els dos punt més significatius per la nostra recerca.

6.6.8 Descripció de la mostra

La mostra correspon als alumnes de Batxillerat que cursen l'optativa de Cultura Audiovisual tant en règim nocturn com règim diürn.

En total van participar 45 alumnes d'un total de 50 alumnes que havien optat a l'inici de curs per aquesta matèria. Respecte al règim diürn van participar tots els alumnes, en canvi no va succeir al mateix amb els alumnes de nocturn. Quan vàrem iniciar l'acció a l'IES algun dels alumnes matriculats a nocturn ja no venien a classe, malgrat l'obligatorietat de l'assistència a classe. Un cop presentada la investigació, el mateix professor de l'àrea el Sr. Miquel Romagosa va remarcar el compromís que havien adquirit de participar en l'experiència i va subratllar que se'n faria un seguiment.

Com a conseqüència d'aquest fet, podem dir que a diürn van completar el procés un 100% dels alumnes matriculats. En canvi, no va passar el mateix amb els alumnes que varen participar en l'horari de règim nocturn. Segons el seu tutor no és un fet inesperat. Passa cada any i, en previsió del fet, es va incidir força en l'obligatorietat d'assistència a l'aula i, per tant, participar en l'experiència. Malgrat totes les mesures preses, les baixes es varen fer evidents i dels 15 de règim nocturn que van participar inicialment a la mostra només la van finalitzar 11, però els hem inclòs ja que representen part de la mostra seleccionada en primera instància. Del règim diürn van finalitzar la intervenció els 30 alumnes que la van iniciar.

Finalment, el qüestionari inicial el varen respondre 45 alumnes i 41 el qüestionari final. Així vàrem analitzar les dades.

6.6.9 Objectius del qüestionari de caracterització

Els objectius del qüestionari són:

Objectiu general: Descriure en quina mesura l'alumnat de l'institut està sensibilitzat cap al cinema mal anomenat intercultural i que a nosaltres ens agrada anomenar perifèric. I, més en concret, quina curiositat li desperta el cinema que ens arriba de l'Orient.

Objectius específics:

- Saber quin coneixement estíem que tenen del cinema Oriental i encara més saber quina predisposició tenen per a conèixer-lo.
- Veure si el cinema és una bona eina per obrir les finestres envers el món, en el nostre cas Orient, per poder treballar amb més idoneïtat la competència en el coneixement i la interacció amb el món, com ens indiquen els nous currículums.
- Avaluar si el cinema ens ha estat útil i pot ser un potenciador de la competència personal i interpersonal per establir un diàleg intercultural.
- Realitzar una primera aproximació de quines són les intencions dels alumnes respecte a conèixer d'altres realitats que comportin un interès i un desig real per establir un contacte significatiu com ara, per exemple, anar de vacances o, fins i tot, viure una temporada fora del seu país.

Aquests objectius els hem posat en pràctica en totes les sessions de treball que vàrem realitzar amb el alumnes de l'IES Infanta Isabel al llarg del primer quadrimestre del curs 2009-2010, dintre de l'àrea de Cultura Audiovisual en els Batxillerats Artístics sota la supervisió del seu tutor el Sr. Miquel Romagosa i el vist i plau del director del centre.

Farem un petit resum dels resultats de l'anàlisi del buidat de l'instrument¹¹⁵, destacant i agrupant ítems que ens ajudaran, posteriorment, a avançar conclusions.

¹¹⁵ L'anàlisi de les dades quantitatives es va fer utilitzant el paquet estadístic d'anàlisi quantitativa de dades SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

Les dades contextuais més importants a tenir presents tenen a veure amb l'edat, sexe i el règim d'estudis.

El qüestionari ens ha mostrat que gairebé tots els alumnes han tingut relació amb companys d'aula d'altres procedències geogràfiques més enllà de les nostres fronteres europees. Això és un fet molt important.

En realitzar la recerca hem 'sentit' com els alumnes se senten còmodes en entorns multiculturals, encara que també hem 'observat' alguns prejudicis fortament arrelats i que de manera espontània sorgeixen quan som a l'aula. Cal dir, que molts d'ells estan fortament lligats a la imatge que es dona de certes entitats culturals des del mitjans de comunicació audiovisual els anomenats Mass Mèdia i tenen molt a veure amb la cultura musulmana procedent bàsicament de l'Orient Mitjà.

Almenys sobre el paper, sembla clar per les respostes que han donat, que estan disposats a endinsar-se cap a les Mirades Creuades d'Orient – Occident.

6.6.10 Caracterització de l'alumnat i selecció del cicle objecte de la nostra recerca

El cinema és un aparador on s'hi exhibeixen imatges i actituds que, amb el seu poder de fascinació, conviden a imitar-les. Durant un temps va ser el més gran i vistós aparador, reforçat i amplificat pel fet d'arribar a les més diverses capes socials. Tot i que fa temps que altres mitjans hi competeixen, el cinema persevera com un mirall poderós on voler-se reconèixer: Encara hi ha maneres de vestir, d'actuar, de parlar, de gesticular que tenen el seu referent cinematogràfic. L'aparador-mirall és tan poderós com ambigu. Tant té a veure amb l'alliberament, de manera que el cinema ha contribuït a la liberalització dels costums en les últimes dècades, com amb l'alienació, que a la vegada és un dels grans temes del cinema modern. Amb l'alienació perquè el desig d'imitació pot crear una confusió sobre la identitat, una caiguda en el regne de les aparences, un desig de ser alguna cosa que no s'és i no es pot arribar a esdevenir. En èpoques de canvi i per tant de crisi com les de l'adolescència i la joventut, la possibilitat dels efectes alienants s'intensifica. La fragilitat juvenil, la pèrdua o l'abandonament de referències i per tant la recerca incerta d'altres, duen a una permeabilitat tan excitant com abismal.

Igualment, el mateix cinema, a tota una tendència diversa del cinema, ha volgut i vol fer present aquest estat de fragilitat de l'adolescència i la joventut. La fragilitat de qui experimenta un canvi. La fragilitat davant una imatge seductora. La fragilitat davant la mateixa importància de la imatge i per tant de les aparences. I també davant de les imatges projectades en tantes pantalles. La fragilitat d'aquells que viuen al marge d'una societat benestant que constantment els exhibeix coses que no tenen a l'abast. Aquests són els nostres alumnes, joves fràgils en un món canviant.

Nosaltres, a la nostra investigació hem volgut tenir present aquest punt i constatar que aquest fet no només és propi dels joves d'Occident, sinó també d'Orient. La prova més evident ha estat el film seleccionat en el nostre DVD *Fifteen* de Royston Tan, un film de Singapur on l'alineació dels joves i la seva fragilitat és tan evident com la que trobem a la filmografia d'Occident.

L'home és un invent recent, suggeria Foucault (1974) a *Les paraules i les coses*. Quan s'ha inventat el jove? La dificultat amb la qual ens confronta la seva definició l'han resolt els historiadors i antropòlegs en demostrar que la joventut és una 'construcció social i cultural' relativa en el temps i l'espai, on cada societat organitza la transició de la infància a la vida adulta.

És molt possible que sigui irreal la pretensió d'entendre, per tant, què és la joventut. Els joves canvien d'una generació a una altra al ritme de la cultura, tot i que potser no tant perquè calgui redescobrir-los a cada moment. Tampoc no hi ha un prototipus de joventut: el que creix a l'Occident tecnològicament avançat, és pràcticament igual al d'Orient. I tot i que

existeix un fenomen universal vinculat a una evolució fisiològica concreta que ens podria portar a definir la joventut des d'exclusius paràmetres biològics, no podem deixar d'interpretar-la des de les determinacions culturals. I és el que volem contrastar.

Cada societat organitza la transició de la infància a la vida adulta a partir de formes i continguts enormement variables. Tal com apunta Carles Feixa (1998), 'allò veritablement important és la percepció social d'aquests canvis i les seves repercussions per a la comunitat. No totes les societats reconeixen un estadi nítidament diferenciat entre la dependència infantil i l'autonomia adulta. Els continguts que s'atribueixen a la joventut depenen dels valors associats a aquest grup d'edat i als rituals que marquen els seus límits. D'una banda, cal comptar amb les condicions socials, és a dir, aquelles normes, comportaments i, sobretot, institucions que distingeixen als joves d'altres grups d'edat. D'altra banda, s'ha de tenir present la pròpia cultura juvenil, és a dir, aquells valors, atributs i rituals associats específicament als joves i que acaben conformant processos propis d'enculturació.'

'Tot plegat –apunta Feixa (1998)– depèn de l'estructura social en el seu conjunt, és a dir, de les formes de subsistència, les institucions polítiques i les cosmovisions ideològiques que predominen en cada tipus de societat.'

El que acaba retenint la nostra atenció a l'hora d'aproximar-nos al naixement de la cultura i la condició juvenil, tal com s'entén en l'època contemporània, és la seva càrrega de significacions simbòliques, de Mirades Creuades on es barregen l'atracció i l'espant des d'on les societats acaben construint sempre la joventut.

En aquest sentit, el cinema es confirma com una font especialment important per a la història del discurs sobre la cultura juvenil (Rosentone, 1997). I si el que volem és interpretar-lo tal com apareix als Estats Units a la meitat de la dècada dels 50, en tant que crea els trets essencials d'un veritable arquetip, esdevé una font privilegiada.

Fa temps que des de l'antropologia es defensen les prestacions del cinema com a eina d'investigació i estudi (Grau Rebollo, 2002), i ho fa a propòsit de la reivindicació d'un cinema purament etnològic, capaç d'accedir a la vida quotidiana d'una nova manera. Tanmateix, hi ha hagut teòrics que no han dubtat a sostenir que el cinema etnogràfic no pot definir-se pels seus continguts o presumpcions científiques, sinó per la utilització que rep en un moment determinat. A partir d'aquí, i seguint literalment Delgado, 'no cuesta demasiado llegar a la conclusión de que si por cine etnográfico o sociológico tuviéramos que entender aquellas películas que pueden ser usadas para explicar la vida de una sociedad dada, nos encontraríamos con que todas las producciones cinematográficas que se exhiben en las salas comerciales (...) serían dignas de tal consideración' (Delgado, 1999, pàg. 67).

El concepte de la joventut com a problema, tal com l'interpreta la historiografia contemporània (Perinat, 2003), present als Estats Units des de finals del segle XIX, té una etapa significativa amb la publicació el 1904 d'*Adolescence*, obra monumental del psicòleg G. Stanley Hall, que anuncia el 'descobriment' de l'adolescent americà. Hall atribuiria a aquesta fase de la vida qualitats antitètiques adoptades de *L'Emili* de Rousseau –hiperactivitat i inèrcia, sensibilitat social i egocentrisme, aguda intuïció i bogeria infantil–, fins i tot adoptaria *l'Sturm und Drang* i Goethe i els romàntics alemanys en la qualificació de l'adolescència com una etapa d'*Sturm and Stress* (tempesta i agitació), per definir la naturalesa «crítica» d'aquesta etapa de la vida. Una dramàtica renovació de la personalitat –provocada per la pubertat fisiològica– que es concreta en tensions emocionals que impedeixen als adolescents igualar el seu comportament al dels adults, per la qual cosa cal insistir en la necessitat que desenvolupessin totes les seves possibilitats.

Iniciat, així, el procés de codificació de l'adolescència i la joventut, s'hi afegiria el progressiu desenvolupament històric de l'escolarització obligatòria. En efecte, el panorama de la institució escolar al dinou ha de complementar-se investigant com va poder contribuir a configurar la personalitat dels adolescents.

Perquè l'adolescència, seguint Perinat, és quelcom més que un període d'edat: 'es una manera de ser y de estar en la sociedad. ¿En qué medida las características que le atribuimos (algunas de ellas, por lo menos) son fruto de la educación? Más concretamente, ¿cómo el mundo emocional y la pubertad eran vividos dentro de un

régimen de disciplina y encierro? ¿Cómo influía la disrupción de los lazos familiares y el alejamiento de los paisajes de infancia en las personas de los educandos? ¿Cómo se configuraban las relaciones entre compañeros y qué aprendían unos de otros en su larga permanencia en el colegio (internado)?' (Perinat, 2003, p. 48).

Aquesta atmosfera que convertiria l'adolescència i la joventut en un estat legal i social que calia protegir, però també sotmetre i disciplinar, acabaria esclatant als Estats Units a partir dels anys cinquanta quan el fenomen *teenager* apareixeria marcadament diferenciat de les generacions precedents en nombre, riquesa i coneixement.

En el període que Estats Units viuria una expansió accelerada, mentre Europa estava immersa en la tragèdia de la guerra i la lenta recuperació posterior, es produiria el naixement de la classe mitjana i consumidora que, en clau generacional, representaria l'allargament de la permanència dels joves en les institucions educatives i el consegüent retard en la inserció professional.

Seguint Passerini (1996), la figura de l'adolescent que sorgiria quedaria associada a la vida urbana i trobaria el seu medi ideal en la *high school* (que s'havia convertit en un cosmos particular), amb els seus clubs, les seves activitats esportives, els seves amitats, els balls, les festes i altres.

Els joves es relacionaven la major part del temps a l'escola (i a la feina a causa de l'estructura jeràrquica) entre ells i no amb els adults. Es produeix, per tant, un canvi en les relacions, que ja no s'establirien entre pares i fills, o entre professors i estudiants, sinó únicament entre iguals, és a dir, entre ells mateixos.

Oberta la bretxa generacional i racial, la diferència dels joves podia expressar-se en diverses formes d'apatia i passivitat, o bé com a rebel·lió oberta més o menys violenta. Tot plegat originava una separació, una marginalitat que podria entendre's com alienació o alteritat, una problemàtica, en definitiva, a la qual havia de fer front una societat adulta que es debatia entre el control dels excessos juvenils i la necessitat de comprendre, prevenir i institucionalitzar.

Mentre la cultura juvenil era objecte de controvèrsia pública, la indústria cinematogràfica s'encarregaria de produir una variada filmografia capaç de representar les causes dels conflictes intergeneracionals amb l'objectiu d'exercir un doble domini cultural: d'una banda, posant-se al costat dels mecanismes de control de la societat adulta per oferir solucions moralment eficaces amb què reconduir les conductes més desadaptatives dels joves i, d'altra, llançant sobre l'ampli públic de consumidors adolescents tot un seguit de productes vinculats als films i als herois cinematogràfics i musicals amb què poder projectar la representació dramàtica dels seus conflictes generacionals i donar cohesió i identitat a la cultura juvenil.

6.7 L'instrument de recollida de dades

Entre els aspectes d'un procés d'investigació, s'ha de tenir en compte les eines emprades i el procediment que cal seguir, que seran diferents segons el problema de què es tracti.

En la investigació educativa és evident la dificultat que comporta trobar un sistema de mesura escaient per validar la hipòtesi.

Tal i com hem vist, la tesi que es presenta es desenvolupa a partir d'estratègies metodològiques lligades a una perspectiva descriptiva. Sota aquest punt de vista s'utilitza un instrument principal i es planteja l'ús de diferents sistemes de control que ajudin a donar suport a la recerca i assegurar-ne el rigor, atenent als valors de veritat, aplicabilitat, consistència i neutralitat.

Així doncs, l'instrument principal de la recerca és el qüestionari que es passa als participants de la investigació. El fet de passar un qüestionari no és en si mateix una investigació. El qüestionari només és un instrument, una eina per recollir dades amb la finalitat d'utilitzar-les en una investigació. Primer hem de tenir clar quin tipus d'investigació volem dur a terme, per, llavors, poder determinar si ens pot resultar útil aplicar un qüestionari (Martínez, 2002).

Un qüestionari ens pot ajudar a obtenir la informació necessària si la nostra investigació té com a objectiu conèixer la magnitud d'un fenomen social, la seva relació amb un altre fenomen o com o per què ocorre, especialment en el cas que sigui necessari conèixer l'opinió d'una quantitat de persones (Martínez, 2002).

Per la nostra recerca utilitzem el qüestionari atès que l'objectiu de la recerca es centra en conèixer les opinions i percepcions que tenen un grup d'alumnes de Batxillerat Artístic.

Aquest qüestionari, que conté una sèrie de preguntes que han de permetre obtenir els valors de la variable que es vol estudiar (Mirades Creuades entre el cinema Oriental i Occidental), té una característica determinada: es passarà dues vegades. Per tant, podem parlar de:

- Qüestionari de detecció d'idees prèvies: Proves pre- test 'Tracten de posar en relleu l'existència de coneixement en la matèria, previs a l'experiència' (F. Xavier Villasevil Marco i Antonio M. López Martínez, 1999, pàg. 29).
- Qüestionari posttest: 'Es proposen després d'haver aplicat els mètodes didàctics escollits. Són l'eina de mesura més emprada en l'ensenyament, en la qual es posen de manifest els coneixements adquirits un cop ha finalitzat l'experiència' (F. Xavier Villasevil Marco i Antonio M. López Martínez, 1999, pàg. 29).

També volem remarca que el qüestionari elaborat té com a finalitat aportar informació sobre l'opinió dels subjecte d'estudi i alhora la considerem descriptiva ja que ens aporta dades sobre l'existència d'una determinada actitud.

Així el qüestionari consisteix en una sèrie d'ítems entorn d'un determinat problema o qüestió sobre el qual es desitja investigar, les respostes del qual han de contestar-se per escrit (Del Rincón, et al. 1995).

El qüestionari elaborat i aplicat combina la dimensió diagnòstica i l'avaluativa, ja que a l'inici de la recerca i previ a la creació del grup de treball, ens aporta informació sobre les característiques dels alumnes de Batxillerat Artístic del centre en cadascun dels aspectes mesurats i ens permet avaluar la possibilitat de començar el procés investigador dins d'un context humà procliu a la transformació de les competències.

Un altre factor important en la tria de l'instrument per a la recollida de dades és que els participants de la recerca pertanyen a un mateix centre educatiu, IES Infanta Isabel d'Aragó del municipi de Barcelona. Per tant, la nostra investigació és un estudi de cas, com ja hem comentat en diverses ocasions.

En tercer lloc ens interessa conèixer la magnitud d'opinions d'aquests alumnes per després poder extrapolar les conclusions.

En quart lloc, el mateix qüestionari es passarà a l'alumnat dues vegades, una primera vegada abans de fer-los participar en els vídeo-fòrums que es realitzaran amb el material DVD gràfic preparat per la investigadora. I una segona vegada quan l'alumnat hagi ja participat en aquests fòrums per poder veure quins canvis en els aprenentatges significatius han realitzat i principalment si els ha servit pel desenvolupament de la competència en el coneixement i la interacció amb el món i potenciador de la competència personal i interpersonal per establir un diàleg intercultural, que en definitiva és la hipòtesi que planteja la tesi.

Per tant, s'ha escollit l'ús d'un qüestionari per a recollir les valoracions, coneixements subjectius, idees, i percepcions que els subjectes de la recerca plantegen al voltant de la seva visió de les Mirades Creuades: Orient– Occident i de les possibilitats que aquest fet planteja per establir una marc idoni pel diàleg intercultural.

L'esperit de la recerca com a procés de reflexió i canvi continuat que defensava Bisquerra (1989), s'ha viscut en el procés de disseny del qüestionari de forma molt accentuada.

'El proceso de recogida de datos se contempla como la resolución progresiva de un problema, en el cual los métodos de muestreo, la formulación de las hipótesis y el análisis de datos, van de la mano en una interacción permanente, caracterizada por un proceso permanente de acción y reflexión' (Bisquerra, 1989, pàg 261).

Els objectius a assolir a través del qüestionari són:

- Conèixer les dades de cadascun dels alumnes.
- Esbrinar l'opinió dels alumnes.
- Conèixer quina experiència intercultural o multicultural tenen.
- Esbrinar la predisposició de l'alumnat per visionar filmografia oriental.
- Saber quin nivell de predisposició tenen per anar a viure en un altre país amb una cultura diferent a la seva.
- Esbrinar si valoren el cinema com a una eina de diàleg intercultural i de coneixement del món.
- Verificar si el cinema pot ser una eina útil per construir, fomentar i enriquir el diàleg entre gent jove de diferents països.

6.7.1 Procés inicial en el disseny del qüestionari

Un cop tenim clara aquesta premissa anem a descriure com hem elaborat el nostre qüestionari tenint en compte els cinc passos bàsics que Martínez (2002) ens senyala:

1-Descriure la informació que es necessita

És convenient determinar amb claredat: quin tipus d'informació necessitem i de quines persones volem la seva opinió.

Tema: Mirades Creuades: Orient– Occident. El cinema com a eina per al desenvolupament de la competència en el coneixement i la interacció amb el món i potenciador de la competència personal i interpersonal per establir un diàleg intercultural.

Informació que necessitem: Quin coneixement tenen els nostres alumnes de Batxillerat Artístic del cinema Oriental i les seves relacions amb el cinema Occidental.

Tenir un bon coneixement del cinema d'altres cultures té una conseqüència en les seves capacitats i habilitats socials. El coneixement d'aquest fet cultural els fa més competents socialment? Els ajuda a construir una identitat més inclusiva?

Població de la qual es vol obtenir informació. Són els alumnes de Batxillerat Artístic dintre de l'àrea de Cultura Audiovisual, de l'IES. Infanta Isabel d'Aragó del municipi de Barcelona.

Finalitat. Determinar quina influència pot tenir el bon coneixent d'altres cultures mitjançant el

cinema en el desenvolupament de la competència en el coneixement i la interacció amb el món i potenciador de la competència personal i interpersonal per establir un diàleg intercultural de l'alumnat de Batxillerat Artístic. I demostrar si els nostres alumnes milloren en aquest aspecte un cop hem realitzat la intervenció; és a dir, si mostren més competència personal i interpersonal respecte el coneixement i la interacció amb el món.

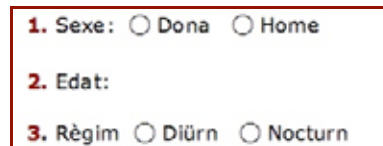
2-Redactar les preguntes i escollir el tipus de preguntes

2.1.Incloure preguntes de tipus sociodemogràfic.

Sexe: Home/Dona.

Edat:

Règim: Diürn, Nocturn



1. Sexe: Dona Home

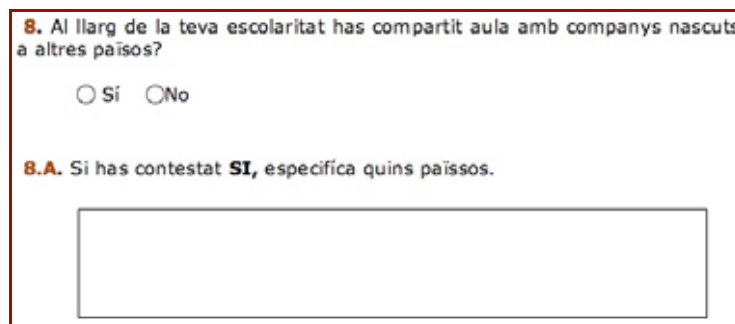
2. Edat:

3. Règim Diürn Nocturn

Figura 6.7_1. Captura imatge del qüestionari final

2.2.Determinar el tipus de preguntes: Existeixen preguntes obertes i preguntes tancades (Hernández et al., 2003; Martínez, 2002) l'ús de cada una de les quals en depèn del tipus d'investigació que s'estigui duent a terme, ja que cada qüestionari obeeix a diferents necessitats i problemes d'investigació, la qual cosa dóna lloc que, en cada cas, el tipus de preguntes sigui diferent (Hernández et al., 2003).

Intentarem redactar el màxim de preguntes tancades ja que la possibilitat de resposta de l'enquestat és més delimitada i per tant, és més fàcil de delimitar la seva anàlisi. El principal desavantatge d'aquest tipus de preguntes és que limita les respostes dels enquestats i, en ocasions, ocorre que cap de les categories no descriu amb exactitud el que les persones tenen en ment. Només en aquest cas realitzarem preguntes obertes, deixant un espai lliure perquè l'enquestat escrigui la resposta.



8. Al llarg de la teva escolaritat has compartit aula amb companys nascuts a altres països?

Sí No

8.A. Si has contestat **SÍ**, especifica quins països.

Figura 6.7_2. Captura imatge del qüestionari final

Tenim l'avantatge que el qüestionari que plantegem l'apliquem a un nombre reduït de persones, ja que el principal desavantatge d'aquest tipus de preguntes és que són difícils de codificar, classificar i preparar-ne la seva anàlisi. La riquesa de les dades obtingudes obliga a fer una anàlisi detallada i minuciosa per poder captar els matisos de les respostes.

Algunes vegades els qüestionaris inclouen només preguntes tancades, altres vegades només preguntes obertes i, en certs casos, ambdós tipus de preguntes (Hernández et al., 2003). En els casos en els quals s'utilitzen ambdós tipus de preguntes sol prevaler un dels dos tipus, per exemple, un qüestionari que sigui principalment obert, però que contingui alguna pregunta tancada, o viceversa (Martínez, 2002). En el nostre cas, primerament dissenyarem les preguntes tancades per després passar a les obertes.

Com hem vist, cada tipus de preguntes té els seus avantatges i desavantatges, l'elecció d'un o un altre tipus depèn del grau en el qual es puguin anticipar les possibles respostes, el temps de què es disposa per codificar i si es vol una resposta més precisa o aprofundir en alguna

qüestió (Hernández et al., 2003).

3-Redacció de les preguntes: Hem tingut en compte els suggeriments següents a fi de redactar les preguntes adequadament (Blaxter, Hughes i Tight, 2000; Hernández et al., 2003; León i Montero, 2003; Martínez, 2002), ja que s'ha comprovat que petits canvis en la redacció de les preguntes poden generar grans diferències en les respostes (Martínez, 2002).

- Les preguntes han de ser clares, senzilles, comprensibles i concretes. S'han d'evitar les preguntes ambigües, imprecises, confuses o que suposin un coneixement especialitzat per part del participant.
- No formuleu preguntes que pressuposen una resposta específica o que indueixen al participant a respondre de determinada manera, sinó les que permeten tot tipus de resposta.
- Col·loqueu a l'inici del qüestionari preguntes neutrals o fàcils de contestar perquè el respondent vagi endinsant-se en la situació. No es recomana començar amb preguntes difícils o molt directes.
- Quan elaboreu un qüestionari és indispensable determinar quines són les preguntes ideals per iniciar-lo. Aquestes han d'aconseguir que l'enquestat es centri en el qüestionari.
- Les preguntes no s'han de recolzar en institucions, ni en idees amb suport social ni en evidència comprovada. És també una manera d'induir la resposta.
- No redacteu preguntes en termes negatius, genera problemes en el moment d'interpretar les respostes.
- Tingueu cura del llenguatge, evitar l'argot especialitzat. Les preguntes s'han de redactar pensant en les persones de la mostra amb la menor capacitat de comprensió, si aquestes les entenen, la resta de la mostra les entendre també.
- Eviteu les preguntes indiscretes i ofensives. Les preguntes no han d'incomodar l'enquestat.
- Col·loqueu les preguntes que són més delicades d'una manera i en un lloc que no afectin el percentatge global de respostes (per exemple, al final del qüestionari).
- Les preguntes s'han de referir a un sol aspecte o relació lògica, no han de ser dobles (dues preguntes en una).
- Recordeu que les preguntes sobre esdeveniments o sentiments del passat llunyà no sempre es responen amb exactitud.
- Són més útils dues o tres preguntes simples que una de molt complexa.
- Recordeu que les preguntes hipotètiques que transcendeixen l'experiència de l'entrevistat susciten respostes menys precises.
- El llenguatge utilitzat en les preguntes ha d'estar adaptat a les característiques de qui respon, cal tenir en compte el seu nivell educatiu, socioeconòmic, paraules que maneja, etc.

Tenint en compte tots aquests aspectes vam començar a elaborar el qüestionari que va representar una feina important i els més exhaustiva possible. Finalment vàrem realitzar 8 versions del qüestionari des del primer que vàrem construir. A l'annexe 3 es poden consultar les 8 versions.

Tal com recomana Martínez (2000) no hem passat de les 30 preguntes.

4-Redactar un text introductor i les instruccions

Amb la finalitat de motivar els enquestats, els qüestionaris s'han d'iniciar amb un text breu que expliqui l'objectiu o propòsit de l'estudi, que expliqui com és d'inestimable la seva col·laboració i que els agraeixi que hagin dedicat aquest temps a respondre el qüestionari, i que a més, al·ludeixi a la rellevància del tema de la investigació (León i Montero, 2003; Martínez, 2002, Salkind, 1999).

A més, en aquest text introductor s'ha de garantir l'anonimat i la confidencialitat de les respostes. Això ajuda a guanyar la confiança de l'enquestat i facilita que respongui amb més llibertat (León i Montero, 2003; Martínez, 2002).

L'anonimat significa que és impossible identificar qui ha contestat el qüestionari, i la confidencialitat, que la persona o el grup que fa la investigació poden saber qui ha contestat

cada qüestionari, però garanteixen que aquesta informació no es divulgarà públicament per cap mitjà (Martínez, 2002). El fet de garantir que les respostes són estrictament confidencials és imprescindible quan les preguntes toquen temes delicats, cosa que sol succeir amb molts qüestionaris (Blaxter et al., 2000). Igualment, el qüestionari ha de contenir instruccions clares i explícites sobre com s'ha d'omplir i s'ha de tornar (Hernández et al., 2003; Salkind, 1999). Les instruccions són tan importants com les preguntes i és necessari que siguin clares per als enquestats a qui van dirigides (Hernández et al., 2003).

S'ha d'aclarir, al principi del qüestionari, com s'han de contestar les preguntes: escrivint en l'espai en blanc reservat després de cada pregunta, marcant amb una creu, fent un cercle o subratllant l'opció que correspongui amb la seva opinió (Martínez, 2002). Aquestes instruccions han de ser clares i precises (Blaxter et al., 2000).

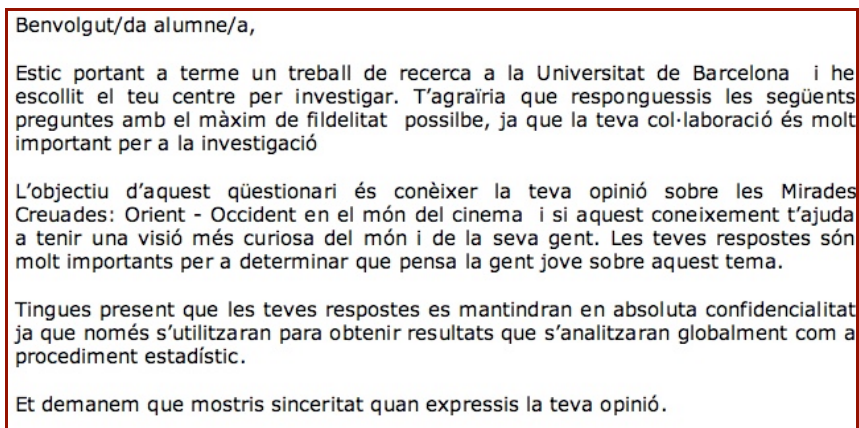


Figura 6.7_3. Captura imatge del qüestionari final

5-Dissenyar l'aspecte formal del qüestionari

A més d'aplicar el sentit comú i els criteris habituals d'una presentació correcta, és recomanable seguir els suggeriments següents (Blaxter et al., 2000; León i Montero, 2003; Martínez, 2002; Salkind, 1999). Nosaltres hem seguit els que detallem a continuació:

5.1.Quant a la presentació:

- Les preguntes i el qüestionari s'han de presentar en un format atractiu, professional i fàcil d'entendre.
- Totes les preguntes i pàgines han d'estar numerades clarament.
- És molt important que una mateixa pregunta no quedi dividida entre dues pàgines.
- Els qüestionaris s'han de presentar mecanografiats o impresos, d'una manera clara i atractiva i utilitzant una tipografia que sigui llegible.
- Al final del qüestionari s'han de donar les gràcies als entrevistats i convidar-los a col·laborar en el futur amb més comentaris i preguntes.

Vàrem buscar diferents tipus de qüestionari fins arribar a elaborar la nostra proposta. Ens va ser de molta utilitat el qüestionari elaborat pel TNC¹¹⁶ per conèixer els gustos i les inquietuds dels espectadors. Evidentment les preguntes a formular eren totalment diferents, però vàrem prendre nota de l'escala de valors que havien utilitzat. També vam tenir en compte la claredat de les preguntes, com estaven distribuïdes en el full i com estaven agrupades per subtemàtiques.

Per fer més atractiva la presentació vam utilitzar el logotip dissenyat pel DVD de Mirades Creuades que vàrem inserir a totes les pàgines com a encapçalament i com a peu de pàgina un fragment del títol de la tesi.

¹¹⁶ Consultat a: www.tnc.cat/enquestes/satisfacció-09/index.html. [Última visita Desembre 2010].

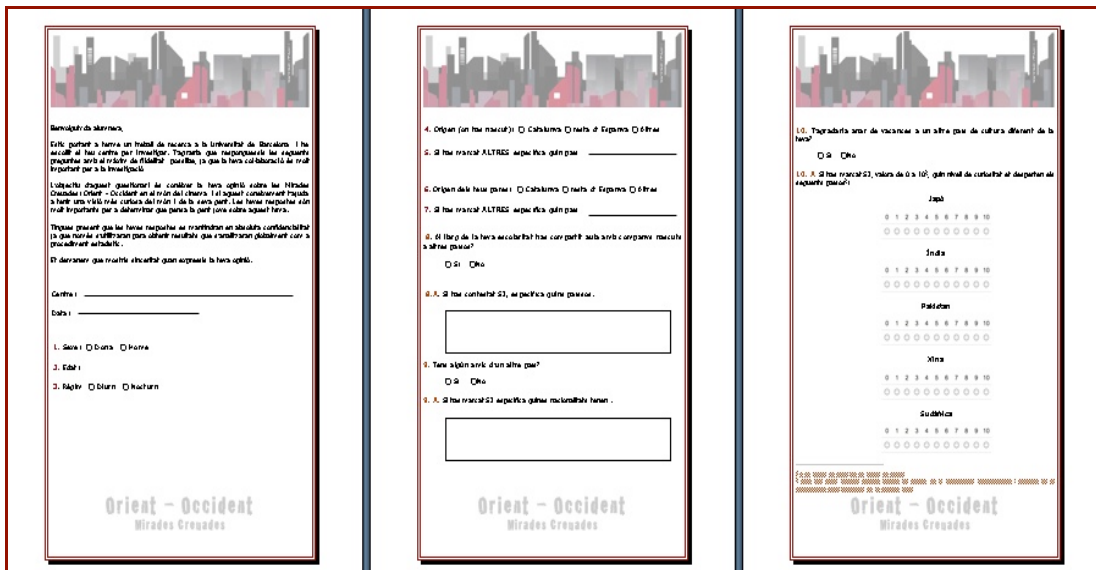


Figura 6.7_4. Captura imatge del qüestionari final

5.2. Quant a la longitud:

El qüestionari ha de ser i ha de semblar curt. Per aconseguir-ho, s'ha de procurar no excedir-se en el nombre de preguntes, ni ser redundants en els temes. És útil presentar les preguntes agrupades per temes i numerades dins de cada un dels temes. El qüestionari semblarà més curt que si es numeren totes correlativament.

Fent referència al nombre de pàgines que ha d'ocupar un qüestionari, s'ha de mantenir un equilibri entre aquests dos criteris: deixar suficient espai perquè sigui fàcil i, fins i tot, atractiu de llegir i de contestar; i ocupar el mínim de pàgines possible perquè resulti més econòmic reproduir el qüestionari.

Després d'haver elaborat diferents versions vam descartar i reagrupar preguntes per poder limitar l'extensió del document i que a més a més fos fàcilment intel·ligible pels alumnes. En algun cas la pregunta formulada contemplava dos apartats, però de les 27 preguntes elaborades només 4 presentaven dues parts.

5.3. Quant a l'ordre de les preguntes:

Les preguntes han de d'estar ordenades de les fàcils a les difícils, i del general a l'específic. Això ajuda que el qüestionari sigui i sembli fàcil. Després d'elaborar diferents propostes vàrem decidir que l'ordre de les preguntes aniria dels aspectes més generals i més descriptius als més concrets i relacionats amb la hipòtesi de la tesi; per finalitzar amb la pregunta clau de la tesi:

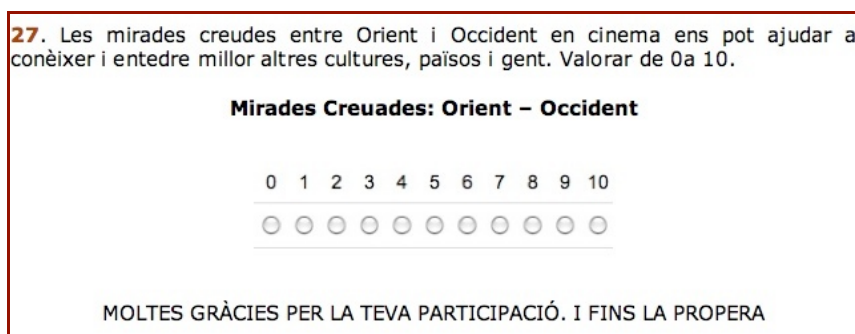


Figura 6.7_5. Captura imatge de l'última pregunta del qüestionari

5.4. Quant al format de les preguntes:

S'han d'incloure preguntes que no seran valorades de manera directa però que ens donaran informació dels alumnes.

19. Dels següents films marca els que coneixes:

<input type="checkbox"/> Matrix	<input type="checkbox"/> La matanza de texas
<input type="checkbox"/> Star Wars	<input type="checkbox"/> Dos hermanas
<input type="checkbox"/> Tigre y Dragón	<input type="checkbox"/> El padrino
<input type="checkbox"/> Wall-e	<input type="checkbox"/> Infernal Affairs
<input type="checkbox"/> Persepolis	<input type="checkbox"/> Infiltrados
<input type="checkbox"/> 300	<input type="checkbox"/> Slumdog Millionaire
<input type="checkbox"/> Akira	<input type="checkbox"/> El viaje de Chihiro
<input type="checkbox"/> El dictador	<input type="checkbox"/> El niño del pijama de rallas
<input type="checkbox"/> Los siete samurais	<input type="checkbox"/> Cometas en el cielo
<input type="checkbox"/> Grease	<input type="checkbox"/> BattleRoyale
<input type="checkbox"/> Psicosis	<input type="checkbox"/> Kal Ho Naa Ho
<input type="checkbox"/> The eye	<input type="checkbox"/> Godzilla
<input type="checkbox"/> La casa de las dagas voladoras	<input type="checkbox"/> Quiero ser como Beckham

Figura 6.7_6. Captura imatge del qüestionari final

S'han d'incloure transicions d'un tema al següent.

13. Actualment estàs cursant Batxillerat Artístic. Valora de 0 a 10⁷ quin és l'interès que et desperta cada una d'aquestes opcions artístiques.

Cinema

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Música

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Disseny

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Dibuix, Pintura i Volum.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Figura 6.7_7. Captura imatge del qüestionari final

En alguna pregunta vàrem inserir notes de l'autora al peu del qüestionari per aclarir el perquè de la selecció d'aquells països, per exemple, i no d'altres. Volíem que quedés clar a l'alumne que el qüestionari tenia un objectiu específic.

10. A. Si has marcat **SI**, valora de 0 a 10¹, quin nivell de curiositat et desperten els següents països²:

Japó

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Índia

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pakistan

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Xina

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Sudàfrica

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¹ 0 té valor de res; 10 té valor de molt.
² N.de l'a. Hem escollit aquest país en funció de la filmografia seleccionada i l'origen de la immigració més freqüent en el nostre país.

Figura 6.7_8. Captura imatge del qüestionari final

També vàrem incloure notes per deixar ben clar per què havíem escollit una determinada paraula i no una altra, doncs li donàvem un tipus de significació. Per exemple, escollir la paraula 'feina' en comptes de 'treballar'.

11. T'agradaria anar a viure " un temps" en un altre país de cultura diferent a la teva?

Sí No

11. A. Si has marcat **SI**, valora de 0 a 10³, perquè ho faries

Per curiositat

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Per conèixer gent

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Per aprendre una altra llengüa⁴

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Per buscar feina⁵

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Per aventura

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¹ 0 té valor de res; 10 té valor de molt.
⁴ Una llengüa és un dels trets identitaris d'una cultura.
⁵ N.de l'a. He preferit aquest concepte abans que "treballar"

Figura 6.7_9. Captura imatge del qüestionari final

5.5.Quant al format de les respostes:

És millor que les respostes s'assenyalin sempre de la mateixa manera al llarg de tot el qüestionari: amb una creu, traçant un cercle entorn de la resposta que l'entrevistat jutja correcta, o bé escrivint en l'espai corresponent.

Vàrem decidir que la resposta en la majoria dels casos contemplaria una escala numèrica del 0 al 10 i s'indicaria com a nota que el 0 té valor de res i el 10 té valor de molt. Només hi ha 6 preguntes on no utilitzem escala numèrica sinó una resposta oberta en la majoria dels casos on l'alumne pot escriure allò que li convé, excepte en la pregunta 19 on l'alumne ha d'escollir entre 20 respostes possibles.

12. Valora de 0 a 10⁵, quin nivell de motivació per anar a viure "un temps" et desperta cada un d'aquests països:

Japó

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Índia

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pakistan

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Xina

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Figura 6.7_10. Captura imatge del qüestionari final

5.6.Quant a la pre-codificació:

Quan s'utilitzen preguntes tancades, és possible codificar per endavant les alternatives de resposta (assignant-los un valor numèric), i incloure aquesta precodificació al qüestionari. Això permet agilitzar el processament de les dades.

El tipus de codi escollit va ser el numèric i vam utilitzar el mateix de l'enquesta del TNC, ja que ens va semblar que encaixava molt bé amb l'estil que volíem donar al qüestionari i a la vegada era perfectament entenedor pels alumnes i ràpid de respondre.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Figura 6.7_11. Captura imatge del qüestionari final

6.8 Plantejaments rellevants en el disseny del qüestionari

A partir d'aquest treball previ i de concreció de com ha de ser un qüestionari ens centrem en l'esquema –procés de Cohen i Manion (1989) que es mostra a la figura següent:

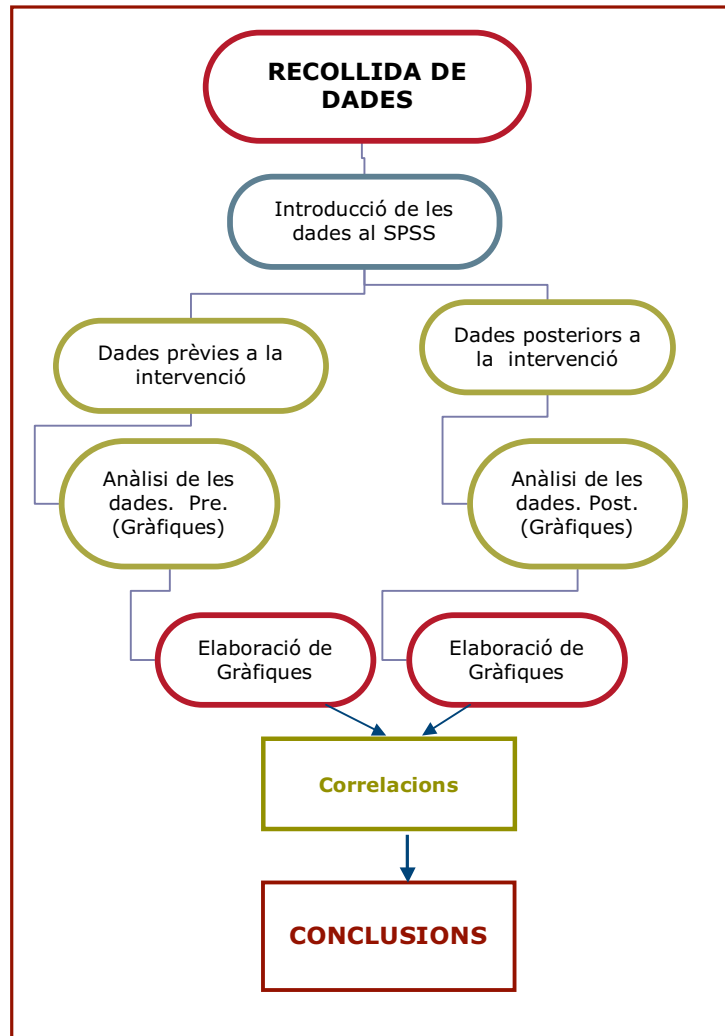


Figura 6.8_1. Model de l'esquema de passos en la planificació d'una enquesta elaborat per Mariona Grané (2009,pàg. 326) desenvolupat per Cohen i Manion (1989, pàg 133) a partir d'una adaptació de Davidson (1970)

Aquest esquema el reproduïm perquè és una mostra clara dels passos que hem seguit en el disseny del qüestionari al llarg de tota la investigació.

Les preguntes, les categories, els exemples, el llenguatge emprat i tots els elements que es mostren són part d'aquest procés, que va des del plantejament de la finalitat, la decisió dels temes fonamentals que hem estudiat, la presa de decisions al voltant dels temes teòrics, les opcions sobre les dades a recollir, la població sobre la qual hem treballat i hem cridat a participar, els recursos que teníem, etc.

Al llarg de tot el procés, tal i com exposen Cohen i Manion (1989), en referència als estudis de Hoinville i Jowell (1978), s'han anat preveient els prerequisits en el disseny del qüestionari:

- La finalitat exacta de la recerca.
- La població sobre la qual se centra.
- Els recursos que tenim disponibles.

6.8.1 Categorització o agrupació dels principis de disseny pel qüestionari

Un cop tenim clara la finalitat de l'instrument i la informació que necessitem obtenir, segons la nostra mostra, elaborem les qüestions.

L'elaboració de les preguntes, en el nostre procés, passa per diferents fases, que es concreten en:

- Tipologia del qüestionari i de les qüestions – que ja hem detallat anteriorment.
- Decisió sobre els conceptes teòrics conceptuals sobre els quals formularem les preguntes.
- Llenguatge adequat a l'alumnat de Batxillerat Artístic.

Per elaborar les preguntes del qüestionari, ordenem i categoritzem els conceptes teòrics conceptuals, agrupant-los per similitud i àmbit tractat de forma que en cada pregunta puguem fer que l'usuari centri l'atenció en un aspecte de la recerca. Així tenim:

- Criteris desestimats pel qüestionari: qüestions ideològiques i creences religioses.
- Criteris estudiats de forma transversal: qüestions que en certa manera estan implícites en totes les preguntes. En el nostre cas és el cinema.
- Criteris estudiats de forma agrupada: qüestions que podem agrupar, per així poder reorganitzar millor la informació. Per exemple: Competències i habilitats socials, Currículum del Batxillerat Artístic, Llenguatge audiovisual, Interculturalitat i diàleg intercultural, Concepte de les Mirades Creuades: Orient-Occident.

De les preguntes elaborades n'hi ha que són fonamentals per a la nostra recerca i n'hi ha que ens aporten informació sobre la mostra però que no li atorgarem una rellevància especial en aquesta tesi.

6.8.2 Selecció de les àrees i atorgaments de temes i qüestions

Les categories dels conceptes a partir dels quals treballarem les preguntes són:

- Concepte de la paraula 'artístic'.
- Concepte competències i habilitats socials.
- Concepte de Cinema en genèric.
- Concepte de Mirades Creuades: Orient – Occident.
- Concepte de diversitat cultural.
- Concepte de llenguatge audiovisual i cultura audiovisual.

Aquesta categoria de conceptes s'ha elaborat a partir de la part teòrica conceptual de la tesi i del currículum de Batxillerat Artístic en la matèria de Cultura Audiovisual i, evidentment, tenint en compte quina és la hipòtesi de la nostra recerca i el que volem mesurar o esbrinar.

Volem deixar constància que la modalitat d'arts del Batxillerat Artístic s'adreça a persones, és a dir, joves interessats en els fenòmens artístics, caracteritzats per la sensibilitat, l'expressió, la creativitat i l'esperit crític. En definitiva, un alumnat amb inquietuds.

A l'hora de pensar les preguntes hem tingut en compte diferents nivells de rellevància, ja que es tractava de confeccionar un qüestionari el més neutre possible i que l'alumne no s'adonés de quines eren les preguntes realment fonamentals a respondre i que determinarien els valors d'anàlisi i per posteriorment elaborar les conclusions. Tenint en compte aquest aspecte podem classificar les preguntes en funció de la seva rellevància per la investigació. Així tenim, de menys a més rellevància:

No hem realitzat l'anàlisi de la pregunta núm. 19:

19. Dels següents films marca els que coneixes:

<input type="checkbox"/> Matrix	<input type="checkbox"/> La matanza de texas
<input type="checkbox"/> Star Wars	<input type="checkbox"/> Dos hermanas
<input type="checkbox"/> Tigre y Dragón	<input type="checkbox"/> El padrino
<input type="checkbox"/> Wall-e	<input type="checkbox"/> Infernal Affairs
<input type="checkbox"/> Persepolis	<input type="checkbox"/> Infiltrados
<input type="checkbox"/> 300	<input type="checkbox"/> Slumdog Millionaire
<input type="checkbox"/> Akira	<input type="checkbox"/> El viaje de Chihiro
<input type="checkbox"/> El dictador	<input type="checkbox"/> El niño del pijama de rallas
<input type="checkbox"/> Los siete samurais	<input type="checkbox"/> Cometas en el cielo
<input type="checkbox"/> Grease	<input type="checkbox"/> BattleRoyale
<input type="checkbox"/> Psicosis	<input type="checkbox"/> Kal Ho Naa Ho
<input type="checkbox"/> The eye	<input type="checkbox"/> Godzilla
<input type="checkbox"/> La casa de las dagas voladoras	<input type="checkbox"/> Quiero ser como Beckam

Figura 6.8_2. Captura imatge del qüestionari final

No determinen l'anàlisi i la conclusió de la hipòtesi: núm. 13, 14,17,18, 20; però aporten informació sobre els coneixements i interessos dels nostres alumnes:

13. Actualment estàs cursant Batxillerat Artístic. Valora de 0 a 10 quin és l'interès que et desperta cada una d'aquestes opcions artístiques.

14. Quins coneixements creus que tens de Cultura Audiovisual? Valora de 0 a 10.

Cultura Audiovisual

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

17. Marca quins coneixements tens sobre cinema Occidental. Valora de 0 a 10.

Cinema Occidental^a

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

18. Marca quins coneixements tens sobre cinema Oriental. Valora de 0 a 10

Cinema Oriental^a

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

20. Indica quin nivell d'interès et desperta cada un d'aquests gèneres^{ad}? Valora de 0 a 10.

Figura 6.8_3. Captura imatge del qüestionari final

Recullen dades sociomètriques, d'origen i de relació amb altres orígens: núm.1,2,3,4,5,6,7,8,9:

1. Sexe: Dona Home

2. Edat:

3. Règim Diürn Nocturn

4. Origen (on has nascut): Catalunya resta d'Espanya Altres

5. Si has marcat ALTRES específica quin país

5. Origen dels teus pares: Catalunya resta d'Espanya Altres

7. Si has marcat ALTRES especifica quin país

3. Al llarg de la teva escolaritat has compartit aula amb companys nascuts a altres països?

Sí No

3. Tens algun amic d'un altre país?

Sí No

Figura 6.8_4. Captura imatge del qüestionari final

Qüestionen sobre l'interès i predisposició de conèixer i implicar-se activament en altres cultures: núm.10,11,12:

10. T'agradaria anar de vacances a un altre país de cultura diferent de la teva?
 Sí No

10. A. Si has marcat SÍ, valora de 0 a 10, quin nivell de curiositat et desperten els següents països:
Japó/Índia/Iran/Xina/Sud-àfrica/Rússia/Tunísia/Marroc/
Senegal/Equador

10.B. Si has marcat NO. Diques per què.

11. T'agradaria anar a viure 'un temps' en un altre país de cultura diferent a la teva?
 Sí No

11. A. Si has marcat SÍ, valora de 0 a 10, per què ho faries
Per curiositat/Per conèixer gent/Per aprendre una altra llengua/Per buscar feina/Per aventura/ Per seguir estudiant/Per viure una 'nova experiència'

12. Valora de 0 a 10, quin nivell de motivació per anar a viure 'un temps' et desperta cada un d'aquests països:
Japó/Índia/Iran/Xina/Sud-àfrica/Rússia/Tunísia/Marroc/
Senegal/Equador

Figura 6.8_5. Captura imatge del qüestionari final

Tenen a veure directament amb la hipòtesi que a la vegada podem fer una subclassificació tenint en compte si es tracta l'eina que utilitzem per la transformació, és a dir, el cinema; o si es tracta del desenvolupament de les competències dels nostres alumnes. Així tenim, en el primer cas de la núms.15,16,21 i 22; i del segon cas de la núm.23 a la núm.26.

15. Penses que la matèria de Cultura Audiovisual pot ser una plataforma adequada per desenvolupar valors i actituds? Valora de 0 a 10.

Cultura Audiovisual

16. Penses que el cinema pot esdevenir un mitjà adequat per assolir les habilitats i les competències socials? Valora de 0 a 10.

Cinema

21. Penses que el cinema et pot ajudar a entendre situacions de conflicte?

Cinema

22. Penses que conèixer altres cinemes (Indi, Pakistanès, Japonès, Iranian, Filipí, Tunisià...) et pot ajudar a conèixer altres cultures? Valora de 0 a 10.

Cinema

23. Penses que la relació entre persones de diverses cultures pot veure's millorada pel visionat de films de diferent procedència geogràfica. Valora de 0 a 10.

Interculturalitat

24. El diàleg entre la gent jove de diferents països es pot construir, fomentar i enriquir amb el visionat de cinema Oriental i Occidental? Valora de 0 a 10.

Diàleg Intercultural

25. Penses que veure i pensar el cinema millora les teves capacitats i habilitats socials envers altres cultures, països i gent. Valora de 0 a 10.

Habilitat socials

26. Les Mirades Creuades entre Orient i Occident en cinema ens pot ajudar a conèixer i entendre millor altres cultures, països i gent. Valorar de 0 a 10.

Mirades Creuades: Orient – Occident

Figura 6.8_6. Captura imatge del qüestionari final

6.8.3 Elaboració de les preguntes sobre principis de les Mirades Creuades: Orient– Occident

Per estructurar i redactar les preguntes, tal i com hem vist sobre l'esquema de Cohen i Manion (1989), partim de cadascuna de les 6 categories seleccionades, i preparam les preguntes per tal de demanar als participants que la responguin en una primera opció sense preparació prèvia; és a dir, com si es tractés d'una avaluació inicial i després tornarem a passar el mateix qüestionari després d'haver treballat amb els alumnes els fragments dels films seleccionats en una mena de cine fòrums, on anirem esbrinant les Mirades Creuades. Sense oblidar la hipòtesi plantejada.

Una idea important, que senyalen diversos autors (Cohen i Manion, 1989; Cabrera i Espin, 1986) en plantejar les qüestions, és que l'autor ha de ser capaç de pensar en les possibles

respostes dels participants.

Els mateixos autors citen Davidson (1970) en afirmar que un qüestionari ha de ser clar, sense ambigüitats, i realitzable uniformement. En aquest sentit atenem a les orientacions de Martínez (2002), Cohen i Manion (1989), i García-Córdova (2002), entre d'altres, a l'hora de preparar les preguntes del qüestionari.

A partir d'aquestes premisses vam elaborar 8 versions del qüestionari que seguidament passarem a detallar per poder explicar la seva evolució i el perquè de les decisions preses. Les diferents versions del qüestionari les mostrem a [l'Annex 3](#).

6.8.3.1 Qüestionari versió 1.0

Per començar a redactar el nostre qüestionari la primera decisió que vàrem prendre va ser determinar en quin idioma el redactaríem. Vam contemplar la possibilitat de fer-lo en castellà per cerciorar-nos que tots els alumnes realitzaven una bona comprensió. Però finalment vàrem decidir que ho faríem en català, ja que era la llengua vehicular en què havien realitzat el seu aprenentatge al llarg de tota l'escolaritat tenint en compte que hi havia alumnes nouvinguts, però que ja havien realitzat un procés d'aprenentatge suficientment bo de la llengua.

El segon criteri va ser que les respostes serien majoritàriament tancades. I serien de dos tipus:

- Les dicotòmiques i excloents (radiobutton-rodona).
- Les no excloents i ordenades per intensitat (ordinals); se'n pot escollir més d'una (checkbox-quadrada).

Tal i com comentarem més endavant a l'apartat sobre el rigor i l'esforç per la qualitat de l'instrument, la primera versió del qüestionari va estar revisada (15 de Juny del 2009), per la Doctora Mariona Grané, la qual cosa ens va fer replantejar algunes preguntes i algunes qüestions referents a la usabilitat i adequació de l'instrument. Els canvis van estar en la línia d'escurçar el nombre de preguntes, ja que hi havia algunes que eren redundants, com per exemple:

- Penses que la matèria de Cultura Audiovisual pot ser una plataforma ideal en la qual es desenvolupen continguts transversals de valors i actituds?
- Creus que la imatge audiovisual i, més en concret, el cinema pot esdevenir una eina bàsica per al desenvolupament de la identitat i la construcció de valors socials?

Així doncs, caldria treballar amb la simplificació de les preguntes perquè eren massa complexes i profundes pels alumnes de Batxillerat Artístic. Hi ha preguntes que contenen dues idees. Cal veure què estem preguntant i què volem preguntar realment. Seria convenient fer una ordenació de les idees per després poder formular correctament les preguntes seguint un ordre creixent o decreixent.

A partir d'aquesta primera revisió s'han anat elaborant diferents versions fins a arribar a la versió final anomenada Versió 8.0.

6.8.3.2 Qüestionari versió 2.0

A la segona versió, també revisada per la Dra. Mariona Grané (20 de Juny 2009), vam passar de tenir les preguntes sense ordenar i agrupar, a establir una primera ordenació i classificació tenint en compte els conceptes genèrics de les preguntes

Un cop repensats els criteris i a partir de l'ordre i les temàtiques obtingudes prèviament, redactem les qüestions.

Si voleu seguir l'ordre de les categories que vàrem establir i l'ordenació de les preguntes en el segon qüestionari podeu consultar [l'Annexe 3](#).

6.8.3.3 Qüestionari versió 3.0 i versió 4.0

La versió 3.0 va estar revisada (5 de Juny 2009) i profundament renovada pel Dr. Antonio Bartolomé Pina el qual va suggerir incloure preguntes que estiguessin relacionades amb l'origen dels alumnes: si al llarg de la seva escolaritat havien compartit aula amb companys de diferent procedència cultural, que les preguntes subjectives es transformessin en primera persona, que hi haguessin preguntes amb indicadors objectius, que s'inclouguessin països que no formin part d'Orient per veure si la hipòtesi també es podia demostrar com a efecte rebot a altres cultures que no estiguessin representades en la selecció de films. Potser el canvi més important va ser el recomanar que es canviés l'escala de valors per una que fos més concisa i que posteriorment fos més fàcil per analitzar resultats. Així, es va decidir que fos una escala numèrica entre 0 i 10, ja que a l'hora de valorar i analitzar les dades, aquestes donarien més informació i seria més precisa.

Així, en una primera versió la que anomenem versió 3.0, vàrem introduir aspectes d'origen i procedència i vam eliminar preguntes. A la versió 4.0, també revisada pel Dr. Antonio Bartolomé (15 de Juliol 2009), ja vàrem introduir l'escala de valors, preguntes concretes i objectives sobre preferències i disponibilitats fent referències a zones geogràfiques concretes. Juntament amb el Dr. Antonio Bartolomé Pina vam decidir que caldria posar països que encara que pertanyen a l'anomenada zona d'Orient no formaven part de la filmografia seleccionada, per també valorar, si era necessari, si es produïa un efecte rebot. Així, vam escollir els següents països: Índia, per la seva semblança amb el Pakistan ja que tenim una àmplia població a Catalunya com hem vist en les dades estadístiques; Iran, per la importància del seu cinema i perquè visualitza de manera clara el món musulmà i la seva postura ideològica, social i política al món; Xina, també per ser una grup de nouvinguts a tenir en compte en els nostres centres i la gran quantitat de films que anualment s'estrenen a les nostres sales; Sud-àfrica i Senegal, han estat un dels països que hem decidit introduir encara que no mostrem el seu cinema però representa clarament el continent africà; Rússia, perquè encara que no analitzem pròpiament el seu cinema, té la seva rellevància històrica. Ho fem ja que Rússia se'ns presenta com el país de pas entre Europa i Àsia Central.

6.8.3.4 Qüestionari versió 5.0 i 6.0

En aquestes dues noves versions es varen realitzar poques modificacions però sí que van ser significatives. Van estar contrastades pel professor de l'Institut on realitzàvem la investigació, Sr. Miquel Romagosa¹¹⁷.

Primerament, es van agrupar les preguntes tenint en comptes quines eren dades contextuals, quines eren preguntes sobre l'entorn geogràfic i cultural dels destinataris del qüestionari, quins països escolliríem finalment tenint en compte la filmografia escollida, la procedència dels nouvinguts i la necessitat d'incloure d'altres països per veure si la hipòtesi de la tesi era extensible a d'altres realitats socials i culturals que no pertanyen a l'Orient, quin paper té la matèria o l'assignatura, quin paper té el cinema per assolir les competències que ja hem concretat, i preguntes que relacionen cinema i procedència d'aquest cinema, paper del diàleg intercultural i el paper de les capacitats i habilitats socials, per finalitzar amb una pregunta que es formula a tall de conclusió i que, per tant, engloba tot el títol de la nostra investigació.

També hem introduït paraules entre cometes com per exemple 'temporalment', perquè l'alumne en llegir la pregunta tingui més clar què li estem demanant.

Es van eliminar les preguntes núm. 21 i 22 del qüestionari núm. 4.

També vam eliminar la pregunta núm. 23 del qüestionari núm. 4, ja que vàrem descartar la possibilitat de mostrar imatges de petits fragments de films. Això ho deixàvem en exclusiva pel nostre DVD. De totes formes vam transformar la pregunta en un llistat de films tant d'Orient com d'Occident per saber quin era el coneixement a priori que tenien de certa filmografia, que més tard vam especificar posant entre cometes, ja que volíem diferenciar el fet de conèixer no tenia perquè portar implícit el verb 'visionar'. És a dir, l'alumne les podia conèixer encara que no les hagués vist mai.

¹¹⁷ 20 de Juliol 2009.

6.8.3.5 Qüestionari versió 7.0

En aquesta versió vam també realitzar correccions importants. Van estar contrastades pel professor Andrea Contino, psicòleg, artista i educador de l'Acadèmia de Belles Arts de Brescia (Itàlia) i la dissenyadora de pàgines webs, tant en el vessant artístic com l'educatiu, la Sra. Cristina Casanova. La primera a destacar va ser inserir notes a peu de pàgina per aclarir aspectes que no quedaven reflectits a la pregunta i definir què volíem dir amb aquella paraula. Per exemple:

- Hem escollit aquests països en funció de la filmografia seccionada i l'origen de la immigració més freqüent en el nostre país.
- Una llengua és un dels trets identitaris d'una cultura.
- He preferit aquest concepte 'buscar feina' abans que 'treballar'.
- Competències socials: com et relaciones socialment amb els teus companys, amics, família, professors... amb la gent en general.
- Cinema Occidental: cinema americà i europeu i en especial tot el que arriba a les sales comercials.
- Cinema Oriental: cinema japonès, coreà, indi, pakistanès, tailandès... i també dels països àrabs com l'Iran, el Marroc...
- Hem escollit aquests gèneres perquè són els més representatius del cinema oriental.

La pregunta núm. 17 la vam tornar a redactar per apropar-nos al llenguatge dels nostres alumnes. En la pregunta núm. 22 vam especificar què volíem dir amb la paraula conflicte i vam afegir situacions de la vida real d'un alumne.

Vam canviar països i vam contemplar la possibilitat d'afegir alguna ciutat rellevant com Londres o Nova York, però finalment ho vam desestimar. També vam posar una casella amb altres països i que indiquessin quins. També ho vam desestimar perquè allargava el qüestionari i no aportava informació rellevant.

Després ens vam qüestionar certs aspectes com per exemple donar només posar una resposta oberta quan la resposta anterior és no, ja que pensàvem que quan una persona vol fer una cosa està més motivada que la que no la vol fer. Qui no ho vol fer pot ser que no s'ho hagi plantejat i no sabrà què contestar. A més, el fet de demanar el perquè només al costat de la opció 'no' li dóna un aire una mica 'discriminatori' o al menys la persona es pot sentir un pèl jutjada. També en algun casos, per exemple pregunta 11B, et podrien contestar senzillament per què no m'interessa i llavors no sabríem si no tenen curiositat per altres països. Però finalment ho vam descartar.

També vam repensar el fet d'utilitzar paraules com 'valors culturals', 'interculturalitat', 'habilitats socials'... que en estar molt 'sentides' porten una resposta associada. Finalment les vam utilitzar el menys possible i si calia amb una nota a peu de pàgina com ja hem comentat.

6.8.3.6 Qüestionari versió 8.0

En aquest punt ens trobem davant de l'última versió. Això ho ha permès la revisió repetida feta per diferents especialistes, i estem segurs que és un fet clau que ajuda a la construcció de l'instrument.

'Está comprobado que pequeños cambios en la redacción de una pregunta pueden provocar grandes diferencias en las respuestas' (Martínez, 2002).

Finalment, després de tenir elaborades i contrastades les qüestions definitives referents a les Mirades Creuades: Orient – Occident; passem a dissenyar l'eina. Així, les preguntes del qüestionari referents a les Mirades Creuades: Orient –Occident són el cos del nostre instrument, però cal tenir en compte altres elements a l'hora de preparar l'enquesta, les preguntes sociodemogràfiques que ens permetran conèixer la nostra mostra, els textos introductoris, instruccions, el disseny formal de l'instrument, etc.

Per veure com va quedar finalment el qüestionari podeu consltar-ho a [l'Annexe 3](#).

6.8.3.7 Aspectes a tenir en compte en l'elaboració de les preguntes.

Per tal de poder descriure el grup de subjectes que han participat en les respostes del qüestionari i per tal de poder, posteriorment en l'anàlisi de resultats, fer estudis diferenciats segons les característiques de la mostra, preparem algunes preguntes, de caire sociodemogràfic que ens ho permetran.

- No demanem als enquestats el nom i cognom atès que no ens interessa l'estudi de cap cas particular i a més a més volem que l'alumnat no se senti pressionat per la seva identitat i pugui manifestar més lliurement la seva opinió.
- Com a dades importants per a la classificació demanem el gènere i l'edat dels participants. Finalment com que vàrem decidir passar el qüestionari als dos règims d'estudis que hi havia a l'IES Infanta Isabel d'Aragó, vam afegir el concepte de diürn i nocturn.

També ens interessa conèixer l'origen dels alumnes i de les seves famílies. Saber si han compartit escolaritat amb companys nous i si tenen amics d'altres nacionalitats. També volem consultar als nostres participants per conèixer si els hi agradaria anar de vacances a un altre país i fins i tot si els hi agradaria viure "temporalment" i quins serien els motius.

Una altra dada rellevant és saber amb quina opció artística es senten més identificats. Nosaltres els en determinem 4, que són Cinema, Música, Disseny i Dibuix, Pintura, Volum.

De fet, totes les qüestions d'aquest apartat es formulen amb l'objectiu d'ordenar i classificar els participants i conèixer les seves dades per tal de fer unes anàlisis dels resultats identificant els grups de participants. Per aquesta raó totes aquestes preguntes es plantegen a l'inici del qüestionari i són el pas previ o l'avantsala a les preguntes de fonament de la investigació.

6.9 Desenvolupament del procés d'accés a l'escenari

Ja hem explicat amb anterioritat com vàrem realitzar l'accés a l'escenari. Ara ho farem de manera més detallada:

- Contacte telefònic i correu electrònic amb la inspectora de la zona Barcelona– Ciutat Sra. Maria Rosa Mira Castera, on vam fer la presentació de qui érem i què volíem.
- Contacte telefònic i entrevista personal amb l'inspector de Batxillerats Artístics Sr. Josep Maria Padrol la zona Barcelona– Ciutat.
- Contacte telefònic, correus electrònics i contacte personal amb el coordinador pedagògic i Cap de Departament de l'Àrea d'Educació Visual i Plàstica de l'IES Isabel d'Aragò el Sr. Miquel Romagosa Soler.
- Contacte electrònic i entrevista personal amb el director del centre IES Infanta Isabel d'Aragò perquè em donés el vist i plau respecte la intervenció en el centre.

6.9.1 Entrevista amb l'inspector per presentar la proposta

En primer lloc vàrem contactar amb la inspectora de zona la Sra. Maria Rosa Mira. Després de presentar-li la part empírica de la tesi, em va posar en contacte amb l'inspector dels Batxillerats Artístics de la zona Barcelona– Ciutat.

Vaig sol·licitar entrevista personal per explicar la meua recerca i saber quin centre podríem seleccionar per presentar l'estudi de cas. Després de plantejar-li el tema i la metodologia que seguiríem, va acceptar la proposta i li va semblar escaient la recerca plantejada, ja que el nou currículum de Batxillerat materialitza algunes de les competències que plantejem en la nostra investigació.

De les sis competències generals del batxillerat¹¹⁸:

- **Competència comunicativa.**
- Competència en gestió i tractament de la informació.
- Competència digital.
- Competència en recerca.
- **Competència personal i interpersonal.**
- **Competència en el coneixement i interacció amb el món.**

N'hi ha tres que tenen una presència destacada a la nostra tesi, que són les que hem remarcat amb negreta.

Cal destacar que l'estudi de cas que volem portar a terme, és a dir, la intervenció a l'aula que plantejem està emmarcada en el **nou** Currículum de Batxillerat del Decret 142/**2008**– DOGC núm 5183, que fa referència a Cultura Audiovisual.

L'inspector ens va comunicar que hi ha quatre IES de Batxillerat a Barcelona Ciutat dels 14 on s'imparteix Batxillerat Artístic a tot Catalunya:

- IES Infanta Isabel d'Aragó
- IES Maragall
- IES Vall d'Hebron
- IES XXV Olimpíada

I la resta del territori de Catalunya:

¹¹⁸ Les sis competències generals continuen el desenvolupament de les competències bàsiques de l'educació obligatòria i preparen per a la vida activa i per actuar de manera eficient en els estudis superiors.

- IES Lluís de Peguera (Manresa)
- IES Milà i Fontanals (Vilafranca del Penedès)
- IES La Bisbal (La Bisbal d'Empordà)
- IES Santiago Sobrequés i Vidal (Girona)
- IES Alexandre Deulofeu (Figueres)
- IES Torre del Palau (Terrassa)
- IES Ferran Casablanques (Sabadell)
- IES Gabriel Ferrater i Soler (Reus)
- IES Narcís Oller (Valls)
- IES Antoni de Martí i Franqués (Tarragona)
- IES Joaquim Bau (Tortosa)

L'inspector es va encarregar de plantejar la recerca als 4 IES de Barcelona – Ciutat. Després de dues setmanes i per contacte telefònic rebo la trucada del coordinador pedagògic de l'IES Infanta Isabel, el Sr. Miquel Romagosa Soler.

6.9.2 Explicació de la recerca al professor de Batxillerat Artístic

En un principi està interessat per la proposta i via telefònica m'encarrego de donar-li més detalls. Acordem que estarem en contacte via e-mail fins a poder concretar una entrevista.

A partir del primer correu comentem diferents aspectes a tenir en compte, per anar concretant. Així tenim:

- El llistat de films que vaig utilitzar per a la prèvia.
- Quina metodologia utilitzarem a l'aula.
- Metodologia de la matèria Cultura Audiovisual.
- Diversitat cultural a les aules de batxillerat. Procedència de l'alumne nouvingut.
- Estructura de les sessions amb els alumnes a l'aula.
- Dos grups d'alumnes: diürn i nocturn.
- Característiques dels alumnes.
- Heterogeneïtat i interessos dels alumnes.

Al llarg de tres setmanes estem en contacte via correu electrònic, mitjançant el qual li envio la proposta per escrit, un resum de l'article del DEA, la metodologia, i el qüestionari núm. 2. També li realitzo altres preguntes per poder anar perfilant millor el disseny de les qüestions a formular als alumnes de Cultura Audiovisual, per exemple:

- Tens a l'aula algun alumne 'nouvingut'?
- L'assignatura Cultura Audiovisual és optativa?
- Creus que és adequat el llistat de filmografia que he seleccionat per als alumnes de Batxillerat Artístic?

Fins aquí, els primers contactes que han ajudat a encarrilar la investigació, a formular-la empíricament i a desenvolupar-ne la seva metodologia.

La motivació del professor Sr. Miguel Romagosa Soler per participar a la recerca és un fet evident i molt a tenir en compte. De fet, és ell qui coneix bé el grup d'alumnes que hi participa. És per aquest motiu que volem dedicar un petit apartat a aquest aspecte.

Així vàrem preparar un correu electrònic, que correspondria al que Cohen i Manion (1990) anomenen, citant Hoinville i Jowell (1978) 'carta explicativa'.

'La finalitat de la carta explicativa és indicar el propòsit de l'enquesta, comunicar la seva importància a l'informant, assegurar la seva confidencialitat i animar-lo a respondre' (Cohen i Manion, 1990, pàg.149).

Vàrem realitzar molts contactes via e-mail amb el professor Sr. Miquel Romagosa, ja que des del primer moment vàrem acordar que aquest era el millor mitjà per establir la comunicació,

resoldre dubtes i enviar informacions. Així, vàrem enviar documents, suggerències i propostes en espera de ser retornades a manera de feedback. Només amb aquesta bidireccionalitat entenem que hem de treballar per obtenir el millor dels resultats possibles i que la recerca estigui correctament formulada.

La documentació que es va enviar va ser la següent:

- Resum de la presentació i justificació de la recerca.
- Metodologia de la recerca.
- Resum del marc teòric de la recerca.
- Justificació del perquè de les Mirades Creuades entre Orient– Occident.
- Llistat de filmografia proposada. Primera selecció.
- Materials didàctics del DVD.
- El qüestionari.
- Guió de les classes.
- Temporització de les sessions.
- Currículum de la investigadora.
- Diferents documents del centre: Pla d'acollida, Organigrama, PAT, PCC, Programació de la matèria, horaris...

Finalment vàrem concertar una reunió per conèixer-nos en persona i poder concretar diferents aspectes abans de marxar de vacances (02/08/2009).

Després d'aquesta primera trobada vam acordar com realitzaríem i iniciariem la intervenció, quin tipus de qüestionari dissenyariem. El qüestionari va seguir un procés llarg, com ja hem detallat, fins arribar al model més òptim possible. Sempre va estar contrastat i discutit per diferents experts i també va rebre el vist i plau del centre.

Al setembre i amb l'inici de curs es va establir un calendari per poder realitzar la intervenció. Primerament vam presentar l'experiència a l'alumnat aproximadament a principis de curs. A continuació vàrem concretar que la proposta la realitzaríem en les sessions dels dimecres per no interferir massa en la programació de l'aula i a més a més a efectes pràctics ens era idoni, ja que primerament teníem el primer grup de diürn i a continuació el segon grup de nocturn.

Calendari que vàrem seguir:

- 30 de setembre presentació per part del professor Miquel Romagosa de la intervenció a l'alumnat.
- 2 d'octubre presentació de la doctoranda als dos grups-classe: diürn i nocturn.
- 14, 21, 28 d'octubre, 4, 11 de novembre estada de la doctoranda a l'aula per conèixer el grup d'alumnes i realitzar les observacions pertinents.
- 18 de novembre primera intervenció: presentació de la recerca per part de la doctoranda i passí del qüestionari.
- 25 de novembre segona intervenció on es va passar el primer DVD amb la selecció dels fragments de films on podia visionar i analitzar les Mirades Creuades entre Orient i Occident.
- 2, 9, 16 de desembre les següents intervencions on es va passar el segon, tercer i quart DVD amb la segona selecció de films procedents d'Orient, on vàrem poder visionar i analitzar els aspectes culturals i socials que configuraven les diferents narratives audiovisuals.
- 22 de desembre es va concloure la intervenció i és va tornar a passar el qüestionari.

6.9.3 Explicació del redactat del text introductori

A l'hora d'afrontar la part introductòria del qüestionari cal tenir en compte els següents aspectes:

- L'objectiu de l'estudi.
- Què s'ha de contestar.

- Anonimat o confidencialitat.
- Instrucció de com contestar.

Així tenim:

- L'objectiu d'aquest qüestionari és conèixer la teva opinió sobre les Mirades Creuades: Orient- Occident en el món del cinema i si aquest coneixement t'ajuda a tenir una visió més curiosa del món i de la seva gent. Les teves respostes són molt importants per a determinar què pensa la gent jove sobre aquest tema.
- Tingues present que les teves respostes es mantindran en absoluta confidencialitat ja que només s'utilitzaran per a obtenir resultats que s'analitzaran globalment com a procediment estadístic.
- Et demanem que mostris sinceritat quan expressis la teva opinió.

Pel que fa a les explicacions sobre el mateix qüestionari, són les que preparem de manera que els alumnes puguin veure d'entrada quines són les instruccions a seguir:

- Per començar trobaràs un primer bloc de preguntes breus de dades que serveixen per classificar els resultats. Trigaràs només un parell de minuts a marcar les teves dades, i en cap cas les teves dades seran publicades ni utilitzades més enllà d'una dada estadística.
- A continuació trobaràs un segon bloc amb 6 preguntes que hauràs de contestar marcant dintre de la rodona escaient i, en algun cas, et donaran l'opció de resposta oberta on podràs indicar el que creguis convenient.
- El tercer bloc de preguntes són les que s'han de contestar marcant a l'escala numèrica. El 0 té valor de res i el 10 té valor de molts. I són la majoria.
- I per finalitzar, només assenyalar que la pregunta núm. 19 és l'única en què has de marcar tantes respostes com creguis dins del quadrat.

No és necessari que hi dediquis molt de temps per respondre cada pregunta, però sí que en facis una lectura amb atenció. Busquem conèixer la teva primera percepció i la teva opinió sobre el que es pregunta però sense que li donis massa voltes.

Recorda que aquest qüestionari no té respostes bones ni dolentes, totes les respostes són vàlides per a la nostra recerca.

L'estructura de les preguntes serà la següent:

- Preguntes de dades sociogràfiques.
- Preguntes de resposta tancada amb escala numèrica, en funció de les diferents categories que s'han establert.
- Preguntes de resposta oberta.
- Pregunta sobre la selecció de films.

Finalment també hem d'apuntar que es va realitzar una presentació de la doctoranda, indicant la formació i la institució per la qual estava avalada la recerca.

6.9.4 Explicació del codi ètic

La finalitat d'un codi ètic és guiar, orientar les línies d'acció de la recerca, a més d'explicitar les seves intencions i l'acció socioeducatives. El codi ètic va ser explicat als alumnes i es va incidir en el fet que les respostes del qüestionari havien de ser totalment sinceres i que no hi havia respostes ni bones ni dolentes.

El discurs que hem elaborat parteix de l'anàlisi de l'anomenada crisi de valors a Occident i s'arrela a la realitat educativa d'aquest nou començament de segle. Per nosaltres, l'educació és la relació amb l'altre, en la qual aquest altre, amb tot el que em vol dir, no em pot ser indiferent. Prenent com a punt de suport les aportacions d'alguns filòsofs i pensadors contemporanis (Emmanuel Levinas, Hannah Arendt, Odo Marquard, Martha Nussbaum, Richard Bernstein, Zygmunt Bauman, Lluís Duch, entre d'altres) considerem que la relació

educativa no comença ni amb el currículum, ni amb l'aplicació de la millor tècnica, ni consisteix a tenir molts recursos. Comença quan es percep que entre l'adult i l'infant hi ha una experiència de relació, de presència. Per això mateix l'educació és constitutivament ètica. Això és el que diferencia la relació educativa de l'adoctrinament i l'ensinistrament. L'ètica no és aquí l'atenció a un deure, a un codi deontològic, sinó una relació d'alteritat, una relació de no indiferència, de responsabilitat, d'hospitalitat, de compassió.

L'educació comença quan s'estableix una relació ètica, és a dir, quan se sent la veu de l'altre. La veu de l'alumne crida el professor, el mestre, l'educador en general a donar una resposta sense esperar res a canvi. Aquest escoltar l'altre, saber què em vol dir i donar-hi resposta és el que entenem per responsabilitat. La nostra proposta d'educació i, per tant, el plantejament de la nostra recerca en valors es basa en una ètica de la responsabilitat i aquesta responsabilitat ens permet ser lliures. Entenem que som lliures perquè som responsables i no a l'inrevés ja que no som lliures per deixar de ser responsables. La llibertat es construeix 'èticament' des de la responsabilitat.

Ara bé, quan parlem de la responsabilitat entesa com a resposta a l'altre hem de tenir en compte que aquest altre pot ser present perquè conviu temporalment amb nosaltres, però també pot ser absent.

El codi ètic es redacta tenint en compte algunes fonts:

- Els estudis de Tojar i Serrano (2000), al voltant de l'existència dels codis ètics de recerca de les associacions americanes d'Antropologia, Sociologia, Psicologia, Educació i la necessitat de crear un codi ètic que ens sigui propi al nostre territori.
- El codi ontològic dels professionals de l'educació publicat pel Consejo general de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias el 1997.
- La ley orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, que a Espanya és el marc legal per a la privacitat de les dades personals.
- El Tribunal Constitucional 5/1981 i el que diu respecte la figura del professor: 'La existencia de un ideario (...) no obliga al profesor ni a convertirse en apologista del mismo, ni a transformar su enseñanza o propaganda o adoctrinamiento, ni a subordinar a ese ideario las exigencias que el rigor científico impone a su labor. El profesor es libre como profesor, en el ejercicio de su actividad específica. Su libertad es, sin embargo, libertad en el puesto docente que ocupa, es decir, en un determinado centro, y ha de ser compatible, por tanto, con la libertad del centro del que forma parte el ideario y el código ético por él promulgado'
- La UNESCO, 1996, ens diu: Ensenyar és una tasca complexa: cal que els mestres tinguin: 'cualidades personales, tales como el rigor moral, el sentido de responsabilidad y solidaridad, la motivación, la predisposición para el trabajo en equipo y la aptitud para comunicar, y que debe de regirse por un código ético, más allá de su ideario.'

És important que la investigació segueixi uns codis ètics especialment perquè estem treballant amb dades personals, amb opinions i eleccions personals d'individus que estan en un procés de formació. Per tant, els participants han de conèixer les directrius ètiques que ens hem marcat.

6.9.5 Comiat

Les darreres instruccions que es redacten són en finalitzar el test, agraint la participació:

'Moltes gràcies per la teva participació i fins la propera'.

6.9.6 Disseny formal

Més enllà dels plantejaments de disseny lligats a les preguntes i les instruccions sota el punt de vista de l'enunciat i el llenguatge emprat, hem pres decisions de disseny formal, que tenen a veure amb l'aspecte visual del qüestionari (distribució d'elements, colors, atenció, simplicitat) i la presentació seqüenciada de la informació.

Tal i com hem anat esbossant en els primers capítols de la recerca, la nostra percepció en el disseny formal i especialment en el cas del nostre qüestionari, havia de ser una eina ben elaborada però que a la vegada tingués estil, perquè érem conscients que anava dirigida a un alumnat de Batxillerat Artístic i per tant amb coneixements de disseny. També volíem que respongués al criteri de simplicitat.

'L'aspecte d'un qüestionari és de vital importància. Ha de semblar fàcil i atractiu (...) Són essencials la claredat en la redacció i la simplicitat en el disseny' (Cohen i Manion, 1990, pàgs. 146-147).

Seguint algunes de les idees dels autors, les pautes rellevants que hem tingut en compte pel disseny han estat:

- Ús del color negre pel redactat del qüestionari. S'ha escollit la tipografia verdana mida 10.
- Full banc que ens ajuda en la percepció de claredat.
- Les preguntes estan numerades amb un color granatós per que es visualitzin ràpidament.
- L'escala de valors s'ha situat en el centre del full.
- S'ha emmarcat tot el qüestionari en un requadre de doble línia amb el mateix color que els nombres de les preguntes. La banda dreta del qüestionari s'ha marcat una ombra per donar sensació de volum.
- A l'encapçalament hem inserit un fragment de la imatge dissenyada pel DVD.
- A peu de pàgina hem inserit el títol curt de la tesi: Orient-Occident, Mirades Creuades, en un to grisos i amb la tipografia craked.

Finalment el qüestionari es va decidir imprimir en blanc i negre i per les dues bandes. I va estar revisat pel professor Sr. Miguel Romagosa Soler (revisor extern) que el va trobar escaient pels alumnes de Batxillerat Artístic.

6.9.7 Criteris de rigor i sistemes de control de l'instrument

Sota un punt de vista lligat al paradigma interpretatiu, intentem assegurar la qualitat i el rigor de les recerca mantenint els criteris de credibilitat, transferibilitat, dependència i confirmació. Els 4 criteris provenen de l'evolució dels conceptes de valor veritable, aplicabilitat, consistència i neutralitat, que sota un punt de vista racionalista anomenaríem validesa interna i externa, fiabilitat i objectivitat. Tal i com es mostra en l'esquema següent basat en la proposta de Guba (1982, pàg. 104), que presenta Bartolomé (1986, pàg. 73) i que des d'aquí reproduïm amb comentaris.

'En la mesura que un investigador segueix uns criteris de rigor, tindrem més confiança en els resultats de la recerca' (Del Rincón, 1994).

TERMES CIENTÍFICS ADIENTS ALS ASPECTES DE RIGOR		
ASPECTE	TERME CIENTÍFIC (QUALITATIU)	TERME CIENTÍFIC (QUANTITATIU)
VALOR DE VERITAT CONFIANÇA QUE PODEM DIPOSITAR EN LES CONSTATAcions D'UNA RECERCA.	Validesa interna	Credibilitat
CONSISTÈNCIA REPETICIÓ DE RESULTATS EN LA RÈPLICA DE LA INVESTIGACIÓ AMB ELS MATEIXOS O SIMILARS SUBJECTES I CONTEXT.	Fiabilitat	Dependència
NEUTRALITAT ELS RESULTATS DEPENEN DELS SUBJECTES I LES CONDICIONS PERÒ NO DE L'INVESTIGADOR.	Objectivitat	Confirmació
APLICABILITAT POSSIBILITAT D'APLICACIÓ DELS RESULTATS EN LA RÈPLICA DE LA INVESTIGACIÓ AMB ELS MATEIXOS O SIMILARS SUBJECTES I CONTEXT.	Validesa externa o generalització	Transferència

Figura 6.9_1 Reproducció de l'esquema 'Comparació entre termes racionalistes i naturalistes per assegurar el rigor científic', de la Doctora Margarita Bartolomé (Bartolomé, 1997, pàg.73).

Pel que fa concretament al qüestionari principal de la recerca com a instrument principal en l'estudi empíric, volem assegurar-ne la validesa i la fiabilitat, malgrat que aquests termes s'apliquen a metodologies empírico-analítiques i en la nostra recerca hi ha un plantejament de diversitat metodològica tant des de l'instrument (qüestionari) com en la mateixa anàlisi de les dades que haurà de contemplar una anàlisi bàsicament quantitativa i una anàlisi qualitativa de dades

Seguint les línies aportades per Del Rincón (1991) al voltant dels criteris de rigor en la recerca més qualitativa, al llarg de tota la investigació, intentem ser rigorosos en l'estudi més teòric però, especialment, en el plantejament de l'instrument de recollida de dades en la seva anàlisi posterior.

Fent un especial esment als plantejaments més quantitativs, al llarg de tot el procés intentem mantenir la credibilitat de la recerca. Entenem que l'aportació de la recerca es concreta en un camp determinat, però en cap cas volem estudiar unes variables úniques intentant aïllar-ne la resta, perquè de les percepcions que tenen els alumnes com a consumidors de cinema en depèn, no només d'uns ítems concrets i unes variables aïllables, sinó que s'han d'estudiar des d'una perspectiva global de la cultura visual actual i de les Mirades Creuades entre Orient i Occident. En la nostra investigació hem optat per centrar l'atenció de l'estudi de les competències que formen part dels alumnes de Batxillerat Artístic, dintre de l'àrea de Cultura Audiovisual.

Per mantenir, però, el criteri de credibilitat, intentem, tal com proposa Del Rincón (1991) saber escollir adequadament la filmografia que l'alumnat visionarà en aquest trajecte educatiu que els proposem.

Hem volgut:

- Estar atents a les opinions dels alumnes que s'originen a l'aula quan estan visionant els fragments proposats.
- Controlar la coherència en la interpretació de cada informació, estar atents per evitar conflictes o contradiccions, i per tant evitar discussions estèrils que no ens duguin enlloc.
- Un altre fet important, per mantenir la credibilitat de la recerca, és el contrast d'opinions, amb tots els agents que han intervingut.

- Finalment, de manera formal, es va realitzar una assessoria de revisió de l'instrument que ha portat a terme el Doctor Francesc Martínez de la Comissió de recerca de la Universitat de Barcelona.

Hi ha un esforç també en la recerca per mantenir la transferència. Donat que l'objectiu de l'estudi és concret, no intentem parlar d'una generalització o d'una aplicabilitat general dels resultats. Entenem que una tesi doctoral és, actualment, en el marc global de recerca una aportació concreta sobre un tema concret que pot tenir lligam amb d'altres investigacions i, per descomptat, aportar llum sobre futures recerques o ampliacions o plantejaments lligats a les dades obtingudes. La nostra mostra de participants intenta ser representativa d'un col·lectiu concret, i encara petit, d'alumnes que formen part del Batxillerat Artístic. Tenint en compte aquest aspecte potser podrem aplicar l'experiència a d'altres grups educatius.

Atenent a aquests plantejaments, s'ha fet un esforç important per controlar la validesa de l'instrument principal de la recerca tal i com es mostra en el següent apartat, tenint en compte les possibilitats de l'anàlisi quantitativa de dades en el nostre instrument, i per tant anant més enllà dels plantejaments més naturalistes de la nostra investigació.

6.9.8 Un apunt especial per a la validesa de l'instrument

Sota aquest supòsit de diversitat metodològica del disseny i de l'anàlisi en l'instrument principal de la recerca, entenem la validesa com la relació real entre el disseny de l'instrument i allò que pretenem analitzar realment. És a dir, que l'instrument pot avaluar allò que realment pretén avaluar.

Però compte, perquè segons Best (1978), el concepte de validesa es pot definir de diverses maneres. Per una banda la validesa lògica significa, tal i com mencionem, que el qüestionari mesura el tret específic pel que ha estat elaborat. 'En general un test és vàlid si mesura allò que pretén mesurar' (Best, 1979, pàg. 168). És a dir, que els resultats es poden aplicar en una situació real, per exemple, si el test serveix per seleccionar bons convidats per a una feina, i els resultats tenen una elevada correlació positiva amb l'èxit real d'una professió, el test té un alt grau de validesa empírica.

La validesa del qüestionari principal de la recerca ha estat un tema molt important en el procés i l'hem volgut considerar seriosament, perquè és un fet interessant i una mesura clau pel control del rigor científic els estudis de caire qualitatiu. 'Validity is the most important single attribute of a good test', afirma Lyman (1998, pàg. 9) citant a Samuel Messick: '... un criteri d'avaluació de les mesura en què l'evidència empírica i teòrica racional dóna suport a la idoneïtat i pertinença de les interpretacions i accions sobre la base de les puntuacions del test o d'altres formes d'avaluació' (Messick, 1998, pàg. 14); afirma Lyman, en la mateixa línia que Best (1978) que la validesa fa referència a les proves que ens dóna un test de què la informació és útil per als nostres propòsits' (Lyman, 1998, pàg. 9).

Per tal d'abordar la validesa del nostre instrument, ens qüestionem en primer lloc, si els ítems que hem creat per a l'instrument de la recerca tenen validesa de contingut, 'content validity' (Messick, 1988) del nostre qüestionari.

Aquest concepte de validesa, i això és important, no es planteja en aquest moment de la recerca sinó que s'ha planificat des de l'inici amb l'estructuració de la investigació, tal i com es presenta en el capítol inicial de la tesi, des de l'estudi del concepte Orient-Occident: Mirades Creuades. Per això calia triar uns films específics i determinar-ne la relació amb el que volem estudiar i els nivells d'acompliment. Tal i com proposa Adams (1970), definim l'univers de contingut, extraïem una mostra no ambigua, i agrupem les qüestions i els continguts.

Malgrat aquest plantejament de control durant tot el procés a partir de viure pas a pas cada fase, repensar-la quan cal i replantejar-ne les decisions, igualment decidim crear un instrument a mida que ens ajudi a compatibilitzar la validesa de l'instrument principal de la tesi, qüestionant-nos sobre cada pregunta i sobre l'elecció dels films proposats.

Volem comprovar si cadascuna dels films seleccionats per ser mostrats contenen els criteris

de la hipòtesi de la que nosaltres partim. És a dir, nosaltres hem de poder lligar els films amb les preguntes del qüestionari per a la seva anàlisi i interpretació.

Per aquesta raó hem passat el qüestionari al professor de l'àrea Sr. Miquel Romagosa perquè ens indiqués si era adequat pels alumnes de Batxillerat Artístic i adonar-nos de la seva validesa i quins han estat els punts febles. Vàrem estar contrastant el lèxic emprat, la comprensió dels conceptes de llenguatge cinematogràfic i la competència de reconèixer els valors i les actituds que es referencien en les preguntes.

Malgrat els límits del concepte de validesa i tal i com afirma Magnusson: 'Un test no té un coeficient de validesa que serveixi per a qualsevol finalitat i qualsevol grup d'individus. La validesa del test varia d'acord amb la seva finalitat d'ús i el grup dins del que es discrimina' (Magnusson, 1972, pàg. 154).

El nostre plantejament però, implica la necessitat de revisar el qüestionari sota diferents punts de vista per tal d'optimitzar el disseny del mateix en pro de l'obtenció de resultats. En l'apartat anterior ja hem concretat suficientment tot el procés seguit i per tant podem assegurar que 'aquest procés continuat que requereix una acumulació de dades de diferents recerques empíriques i processos lògics' (Cabrera i Espín, 1996, pàg. 107) s'està complint. I és sota aquest plantejament que intentem assegurar la qualitat i el rigor en el procés.

6.9.9 La fiabilitat del qüestionari

Entenem per fiabilitat el grau de consistència o estabilitat de les dades obtingudes amb el qüestionari, és a dir, el grau en què si tornéssim a passar el qüestionari, obtindríem les mateixes puntuacions.

'La fiabilidad se refiere al grado de consistencia de la medición. Ésto es, cuán estables y consistentes son los resultados de las pruebas u otros resultados de evaluación entre una medición u otra' (Cabrera i Espin, 1986).

És un fet complex decidir com controlar la fiabilitat d'un instrument com el qüestionari que hem dissenyat. Tal i com planteja Best (1970), un test es pot considerar fiable si mesura amb exactitud i consistència obtenint resultats comparables quan és aplicat més d'una vegada. I aquest és un problema, perquè el nostre qüestionari es tornarà a passar a la mateixa mostra, ja que precisament l'objectiu de la investigació és veure en quin grau s'ha modificat la resposta dels nostres alumnes, després d'haver realitzat la intervenció fílmica.

Coneixem que la validesa del nostre instrument li atorga ja un nivell adient de fiabilitat: 'un test pot ser fiable encara que no sigui vàlid, però un test vàlid és sempre fiable' (Best, 1970, pàg. 169).

La mateixa idea de Best (1971) que plantegen Cabrera i Espin, 'la fiabilitat és condició necessària però no suficient de la validesa. Si un test és vàlid, podem concloure que és fiable, però no al revés. Un test pot ser fiable però no vàlid'(Cabrera i Espín, 1986, pàg. 85), ens porta a determinar la fiabilitat del nostre instrument.

6.10 Elaboració del DVD: Mirades Creuades: Orient– Occident

Amb aquest capítol començarà, de fet, la part empírica del nostre treball d'investigació, –com hem plasmat al disseny de la nostra investigació– encara que, en aquest cas, això esdevindrà sense solució de continuïtat en el procés més ampli, no només del programa de doctorat, sinó també del propi desenvolupament professional i personal de la doctoranda.

Per ajudar a conèixer exactament quina era la realitat en el camp concret del cinema – la nostra temàtica inicial-, vàrem començar una revisió de la literatura, no només de tipus genèric sobre l'educació en contextos interculturals – ja plasmada al marc teòric d'aquesta tesi-, sinó fent un treball d'anàlisi dels llibres de cinema dedicats a l'educació i del currículum general dels Batxillerats Artístics i molt especialment de l'àrea de Cultura Audiovisual.

Després d'haver revisat la literatura escaient vam començar a pensar quins materials audiovisuals escolliríem per a la nostra investigació tenint en compte tres aspectes bàsics:

- Pel·lícules que mostressin les Mirades Creuades entre Orient– Occident.
- Pel·lícules adequades als alumnes de Batxillerat Artístic.
- Pel·lícules que representessin bé el màxim de cultures possibles, és a dir, màxima varietat respecte la procedència geogràfica dels films.

No ha estat fàcil poder trobar filmografia que compleixi aquests tres axiomes, molt especialment el primer, ja que no tots els films podien complir la premissa de Mirades Creuades.

Un cop coneguts els paràmetres a seguir, les característiques que hauria de tenir i el material existent, es va passar a desenvolupar el recurs –un DVD de fragments amb la filmografia seleccionada-, amb el qual volíem iniciar la nostra recerca, però que demanaven un primer 'objecte' físic amb el qual engegar la investigació-acció prevista, i que probablement esdevindrà una de les aportacions més originals d'aquesta tesi.

6.10.1 Revisió de la literatura

En un primer moment, la revisió que vam realitzar va ser sobre els principals conceptes que hem desenvolupat en el nostre marc teòric, referencial i contextual:

- Definir que entenem per Orient– Occident i les seves Mirades Creuades.
- En quin punt està el cinema i l'educació avui dia.
- Les competències al Batxillerat Artístic i, més en concret, en l'àrea de Cultura Audiovisual.
- El currículum intercultural en els nostres instituts.

Així, vam conèixer el context social, la necessitat de donar resposta a aquest entorn, les característiques dels nois i les noies de l'institut i la relació que tenen amb el cinema, les directrius per assolir un currículum per competències i en el nostre cas les competències en el coneixement i interacció amb el món i la competència personal i interpersonal per establir un diàleg intercultural, i la idoneïtat del material filmic i del cinema com a a recurs d'aquesta petita revolució.

Posteriorment vàrem aprofundir en els diàlegs d'Orient – Occident primer des d'un marc més obert per després passar a un de més concret mitjançant el cinema, ja que seria el marc on hauríem d'inserir el nostre treball. Paral·lelament, es va començar a recopilar el material audiovisual.

Tota aquesta literatura ja l'hem tractada abastament en el Marc Referencial de la nostra tesi.

6.10.2 Selecció de la filmografia del DVD

En el procés d'elaboració de les qüestions decidim la contextualització del qüestionari, i per aquesta raó procedim a seleccionar acuradament els fragments de DVD que volem que els nostres alumnes visionin i analitzin.

Per seleccionar els films hem tingut en compte els següents criteris, atenent-nos als nostres destinataris:

- Adequació didàctica.
- Interès específic per a joves de 16 a 18 anys.
- Representativitat de diferents cultures provinents de l'Orient.
- Diferents gèneres.
- Diferents narratives.

Tenint en compte els destinataris del DVD, els alumnes de Batxillerat Artístic que han optat per l'àrea de Cultura Audiovisual¹¹⁹ que volem que siguin partíceps de la recerca, pensem que també hem de tenir en compte altres criteris més formals. Els fragments seleccionats i capturats:

- Han d'estar sempre que sigui possible en V.O i amb subtítols en castellà –és difícil trobar subtítols en català-.
- Han de mostrar-se políticament i religiosament correctes, és a dir, que no siguin demagogs ni manipuladors, sinó que mostrin realitats i si més no les suggereixin.
- Han de presentar un contingut que pugui ser treballar escolarment, ja que no hem d'oblidar que estem en un entorn educatiu i la finalitat última són els aprenentatges, siguin de continguts o de competències.

A partir d'aquí iniciem una cerca a la xarxa tant amb el cercador Google com mitjançant diferents mediateques dels nostre entorn més immediat. Cal mencionar especialment la mediateca de Casa Àsia que està especialitzada en cinema asiàtic i que té un fons ampli i divers. També la xarxa de Biblioteques de la Diputació de Barcelona on podem trobar els títols comercialitzats i estrenats al nostre país. Cal ressenyar que el fons de la Filmoteca de Catalunya no està a l'alçada de les necessitats d'un país que ha esdevingut en els últims anys un gresol de cultures.

La cerca d'aquesta DVDgrafia ha estat un procés llarg i en el qual s'ha invertit bastant de temps, aproximadament un any, en el qual hem seguit la següent estructura que més tard mostrarem de forma més extensa dedicant-li un capítol. Així tenim:

- Selecció i recollida de dades estadístiques¹²⁰.
- Primera aproximació a les dades estadístiques sobre població estrangera a Catalunya.
- Segona aproximació de taules i gràfics demogràfics en funció de diferents variables educatives.
- Tercera aproximació de taules en funció de diferents variables del departament de cultura i mitjans de comunicació¹²¹.
- Revisió de la filmografia seleccionada pels diferents col·lectius de cinema i d'educació a Catalunya i Europa respecte a la interculturalitat.
- Revisió de la Bibliografia que relaciona el cinema i la interculturalitat.

A partir d'aquesta primera i aprofundida selecció, a la que vàrem dedicar tant de temps, fem

¹¹⁹ Hem optat pels alumnes que cursen aquesta matèria ja que partim d'un mínim interès pel cinema i fins i tot per una mínima formació respecte el llenguatge audiovisual. D'aquesta manera ens facilita la nostra recerca i a priori podem pressuposar que el nivell d'anàlisi dels films mostrats serà més profund i podrem incidir més ens els aspectes de les competències que volem avaluar.

¹²⁰ Hem volgut consultar les dades estadístiques de l'Indecat per conèixer quina es la població anomenada d'acollida més rellevant a Catalunya per així tenir en compte també aquest criteri a l'hora d'escollir els films.

¹²¹ Aquest Departament publica cada any els títols dels films estrenats a Catalunya classificats segons la seva procedència.

una revisió de totes els títols, un per un.

La tria finalment realitzada ha estat sotmesa a diferents criteris i punts de vista fins anar acotant el material. Aquests han estat molt diversos, des de la dificultat d'obtenir les còpies per no estar editades o distribuïdes en el nostre país o perquè no presentaven models culturals que afavorien un coneixement del món o perquè no tenien un interès educatiu rellevant o fins i tot mostraven aspectes socials i identitaris que podien produir un efecte contrari entre els nostres destinataris. Finalment també vam decidir que fossin de visió atractiva pels adolescents d'avui dia. L'últim criteri en la tria definitiva va ser que poguéssim complir la condició indispensable de Mirades Creuades entre Orient i Occident.

D'aquesta manera obtenim una selecció que s'ajusta a tots els criteris establerts segons les condicions que hem decidit i que acabem de detallar.

En un plantejament molt inicial de la recerca volíem mostrar als alumnes el film sencer perquè d'aquesta forma ens asseguràvem una correcta contextualització. Però després vàrem valorar que per a escometre aquesta fita caldria fer una intervenció molt llarga i que potser els resultats a obtenir no serien tan rellevants. A més a més hem de tenir en compte que la investigació es porta a terme dins d'una matèria curricular i que com a tal té els seus continguts a impartir i volíem que la intervenció fos el menys distorsionadora possible i que també aquesta DVDgrafia seleccionada estigués emmarcada dins dels continguts de l'àrea.

Seguint totes aquestes petites reflexions vàrem optar per capturar fragments que fossin clarament definitoris i induïssin l'alumne a realitzar una reflexió per poder adonar-se que potser la Mirades Creuades entre Orient i Occident són més habituals del que podien haver-se imaginat.

Per tant, no es tractava només de seleccionar films sinó d'escollir petits fragments i visionar-los acuradament. En optar per aquesta solució, som conscients, que estem direccionant la mirada dels nostres alumnes. Però educar es tracta precisament d'establir camins, o en el nostre cas mirades, que condueixin a l'alumne a la reflexió, a la capacitat crítica i en definitiva al coneixement. Sense oblidar les competències que en el nostre cas pertanyen al camp de les habilitats socials i del seu compromís amb el món.

Finalment els films seleccionats han estat els següents¹²²:

- *The Ice Storm*. Ang Lee. USA i Taiwan. 1997.
- *Ghost Dog*. Jim Jarmusch. USA. 1999.
- *The Ring*. Hideo Nakata. Japó. 1998.
- *The Ring*. Gore Verbinski. USA. 2002.
- *Hero*. Zhang Yimou. Xina. 2003.
- *Trilogia de Kyeslowsky (Azul, Rojo, Blanco)*. Krzysztof Kyeslowsky. Polònia. 1993, 1994, 2000.
- *El círculo*. Jafar Panahi. Iran. 2000.
- *Before the Rain*. Milcho Manchevski. Anglaterra/França/Macedònia. 1994.
- *Chunking Express*. Wong Kar Wai. Hong Kong. 1995.
- *Julien Donkey-Boy*. Harmony Korine. USA. 1999.
- *Tigre y dragon*. Ang Lee. Xina. 2001.
- *Matrix*. Andy I Larry Wachowski. USA. 1999.
- *Ladri di biciclette*. Vittorio de Sica. Itàlia. 1948.
- *Cyclo*. Tran Han Hung. Vietnam. 1995.
- *Irreversible*. Gaspar Noé. França. 2002.
- *La Isla*. Kim Ki-duk. Corea del Sud. 2000.
- *Lejos del cielo*. Todd Haynes. USA. 2002.
- *Dolls*. Takeshi Kitano. Japó. 2002.
- *Rocco e i suoi fratelli*. Luchino Visconti. Italia. 1954.
- *Sibak (Midnight dancers)*. Mel Chionglo. Filipines. 1994.
- *La felicidad de los Katakuris*. Takeshi Mike. Japó. 2002.
- *The foot*. Txèquia. Jan Svankmajer. 1989.
- *Fifteen*. Royston Tan. Singapur. 2003.

¹²² Els hem ordenat en funció de com han estat mostrats als nostres alumnes. Són en total 37 films.

- *Phörpa (La copa)*. Khyentse Norbu. Butan. 1999.
- *La gran final*. Gerardo Olivares. Espanya/Marroc/Brasil/Rússia. 2006.
- *Offside*. Jafar Panahi. Iran. 2005.
- *Metropolis*. Hayashi Shigeyuki. 'Rintaro'. Japó. 2001.
- *The pillow book*. Peter Greenaway. Anglaterra. 1996.
- *Untold Scandal*. Je-Young Lee. Corea del Sud. 2003.
- *Blood: The Last Vampir*. Chris Nahon i Kenji Kamiyama. Japó. 2000.
- *Ruang Rak Noi Nid Mahasan (Last life in the Universe)*. Pen-Ek Ratanaruang. Tailàndia. 2003.
- *Godzilla*. Ishiro Honda. Japó. 1954.
- *Infernal Affairs*. Andrew Lau i Alan Max Xina– Hong Kong. 2002.
- *Funuke domo, Kanashimi no ai wo misero (Funuke: Show Some Love, You Losers)*. Daihachi Yoshida. Japan-Anglaterra. 2007.
- *Crossing the Bridge: The soud of Istambul*. Fatih Akin. 2006. Turquia-Alemanya. 2006
- *Tokyo –Ga*. Wim Wenders. Alemanya. 1985.

Un cop hem seleccionat la filmografia escaient tenint en compte tots els aspectes ressenyats anteriorment, vàrem pensar que havíem de dissenyar una manera de presentar aquest material que fos pràctica per una banda i atractiva per una altra.

6.10.3 Elaboració del DVD interactiu

Finalment vàrem decidir elaborar un DVD interactiu on poguessim recollir tota la part visual de la tesi. Era fonamental que els fragments dels films que comparem es poguessin veure en una mateixa plana o pantalla. Així vam optar per dissenyar una interfície que mostrés dues pantalles. Finalment vàrem editar 2 DVD i l'estructura és la següent:

6.10.3.1 DVD 1. Mirades Comparades

Pantalla 1: Introducció: Per què de les Mirades Creuades entre Orient – Occident? La importància de la figura del director

The Ice Storm (EE.UU)/*Ghost Dog* (EE.UU)
Ang Lee/ Jim Jarmusch.



Figura 6.10_1. Captura pantalla del DVD Orient – Occident: Mirades Creuades

Pantalla 2: L'adaptació cinematogràfica. Els remakes

The Ring (Japó)/ *The Ring* (USA).
Hideo Nakata/ Gore Verbinski.



Figura 6.10_2. Captura pantalla del DVD Orient – Occident: Mirades Creuades

Pantalla 3: El color com a detonador d'emocions. La fotografia

Hero (Xina)/ *Trilogía de Kyeslowsky* (*Azul, Rojo, Blanco*) (Polònia).
Zhang Yimou/ Krzysztof Kyeslowsky.

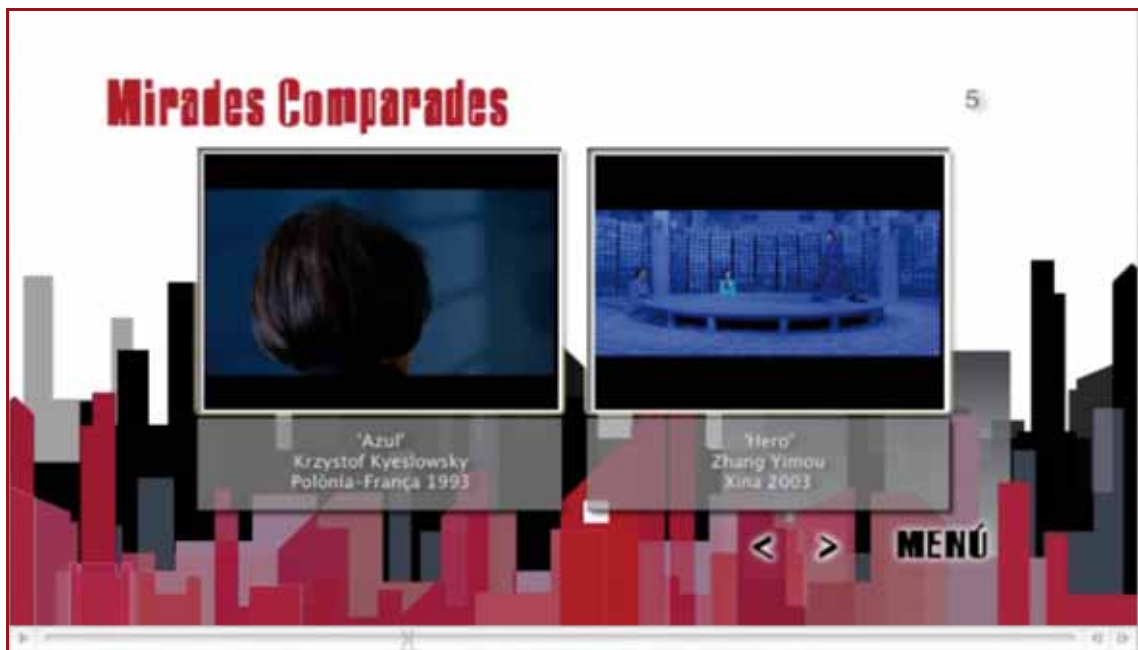


Figura 6.10_3. Captura pantalla del DVD Orient – Occident: Mirades Creuades

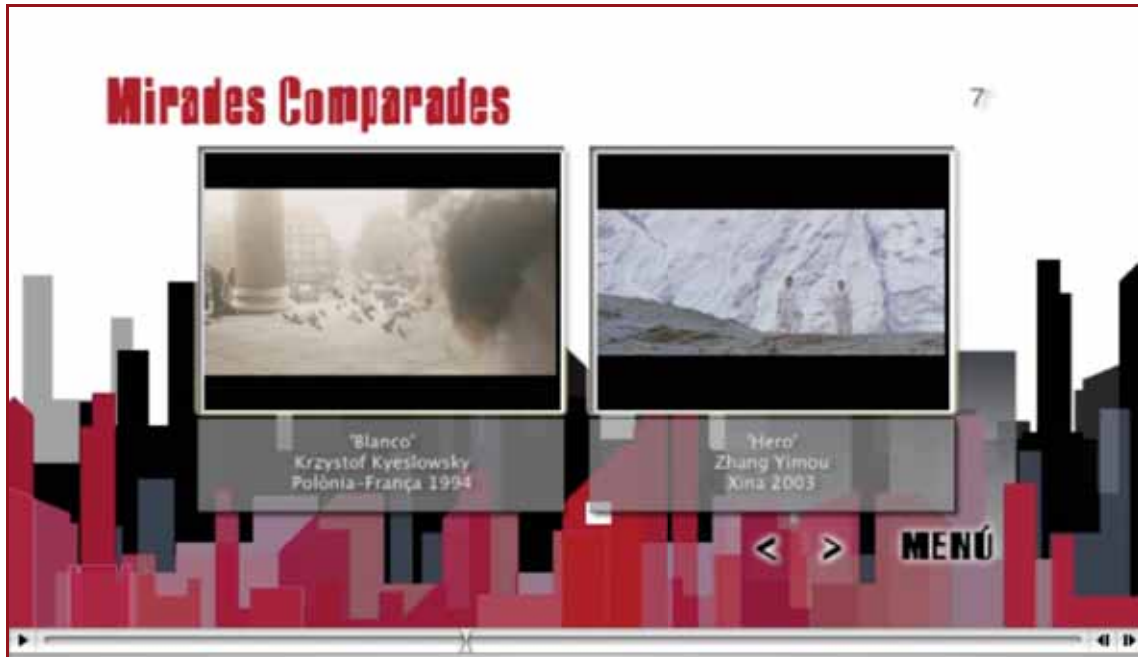


Figura 6.10_4. Captura pantalla del DVD Orient – Occident: Mirades Creuades

Pantalla 4: La narrativa circular. El cinema narratiu clàssic i les alternatives

El círculo(Iran)/*Before the Rain* (Anglaterra/França/Macedònia).
Jafar Panahi/ Milcho Manchevski.



Figura 6.10_5. Captura pantalla del DVD Orient – Occident: Mirades Creuades

Pantalla 5: L'experimentació visual. El moviment de la càmera en el cinema

Chunking Express (Hong Kong)/*Julien Donkey-Boy* (USA).
Wong Kar Wai / Harmony Korine.



Figura 6.10_6. Captura pantalla del DVD Orient – Occident: Mirades Creuades

Pantalla 6: El cinema d'acció. La relació entre pla i pla: El Muntatge

Tigre y dragon (Xina)/*Matrix* (USA).
Ang Lee/Andy i Larry Wachowski.

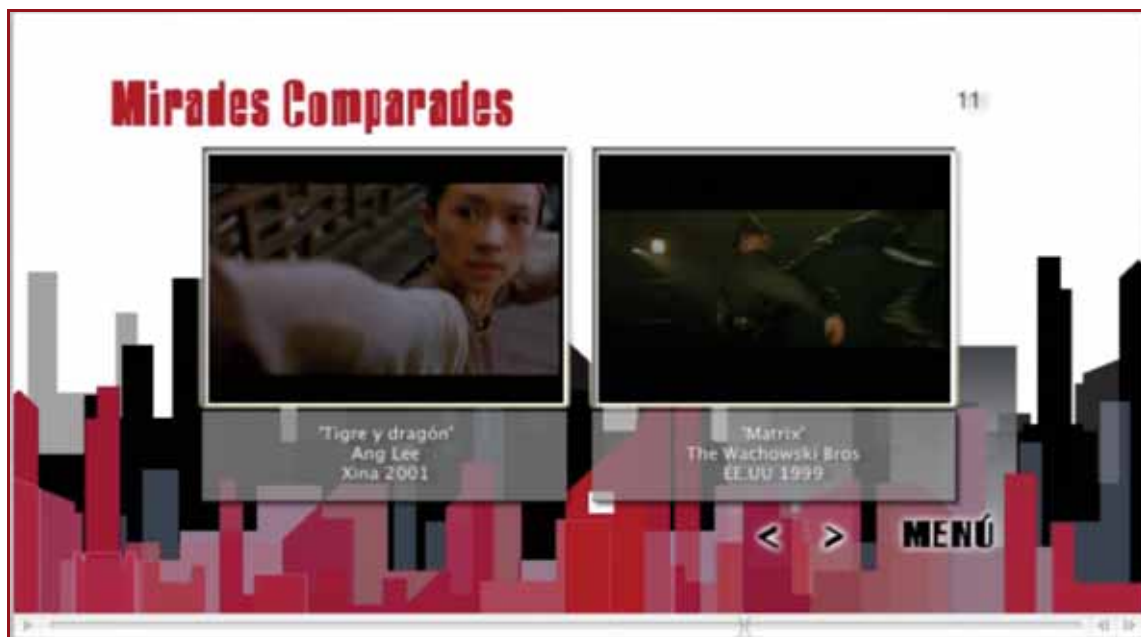


Figura 6.10_7. Captura pantalla del DVD Orient – Occident: Mirades Creuades

Pantalla 7: Variacions espai/temps. La posada en escena

Ladri di biciclette (Itàlia)/*Cyclo* (Vietnam).
Vittorio de Sica/ Tran Han Hung.

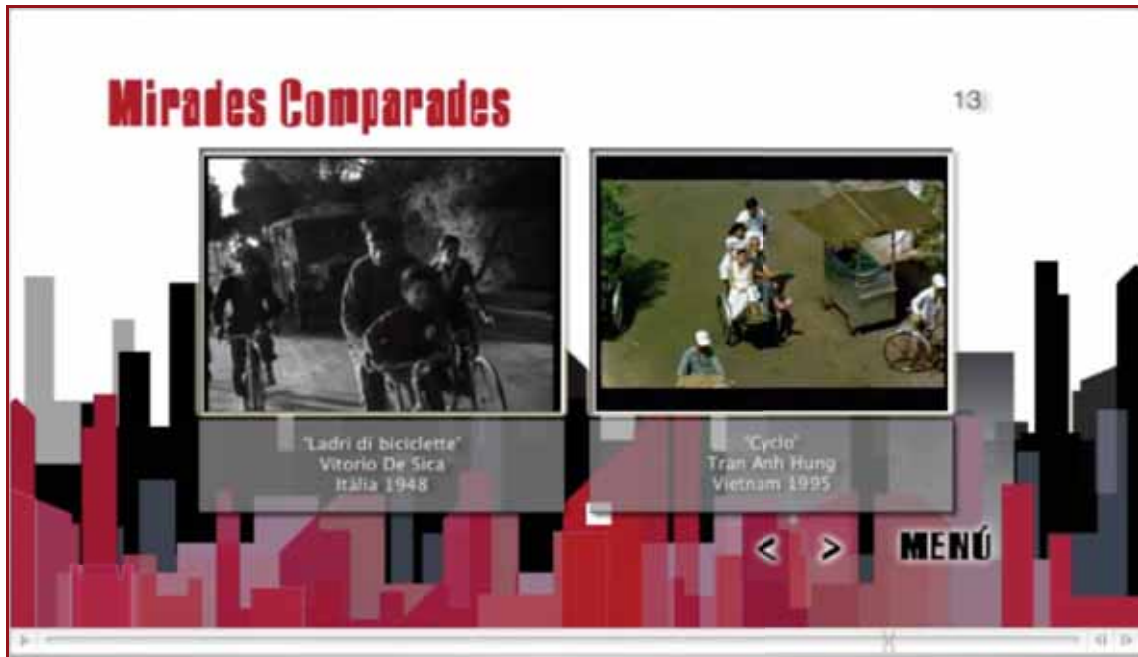


Figura 6.10_8. Captura pantalla del DVD Orient – Occident: Mirades Creuades

Pantalla 8: L'impacte emocional de la història. Els gèneres: El drama

Irreversible (França)/*La Isla* (Corea de Sud).
Gaspar Noé/ Kim Ki-duk.



Figura 6.10_9. Captura pantalla del DVD Orient – Occident: Mirades Creuades

Pantalla 9: Localització i interpretació. Escenificació i representació

Lejos del cielo (USA)/*Dolls* (Japó).
Todd Haynes/ Takeshi Kitano.



Figura 6.10_10. Captura pantalla del DVD Orient – Occident: Mirades Creuades

Pantalla 10: La voluntat del film amb to de documental i el realisme social. El Neorealisme

Rocco e i suoi fratelli (Itàlia)/*Midnight dancers* (Filipines).
Luchino Visconti/Mel Chionglo.



Figura 6.10_11. Captura pantalla del DVD Orient – Occident: Mirades Creuades

6.10.3.1 DVD 2. Mirades cap a Orient i Mirades Finals

2n. Menú. Mirades cap a Orient

En aquesta segona part mostrem els films Orientals que tenen un component fílmic que mira cap a Occident, ja essent remakes o simplement seguint històries on el veritable protagonista és el futbol, un fet cultural intrínsecament occidental, però que podem veure i gaudir com forma part del dia a dia en moltes parts del món. De tota manera en aquesta segona part, encara que mostrem menys films, ho fem aprofundint tant en la seva narrativa com en els aspectes més formals. Per tant, vèrem seleccionar més fragments i d'aquesta forma vam incrementar el diàleg amb els nostres alumnes.

Així tenim els següents films:

- *Fifteen*. Royston Tan. Singapur. 2003.
- *Phörpa (La copa)*. Khyentse Norbu. Bhutan. 1999.
- *La gran final*. Gerardo Olivares. Espanya/Marroc/Brasil/Rússia. 2006.
- *Offside*. Jafar Panahi. Iran. 2005.
- *Metropolis*. Hayashi Shigeyuki 'Rintaro'. Japó. 2001.
- *The pillow book*. Peter Greenaway. Anglaterra. 1996.
- *Untold Scandal*. Je-Young Lee. Corea del Sud. 2003.
- *Blood: The Last Vampir*. Chris Nahon i Kenji Kamiyama. Japó. 2000.
- *Ruang Rak Noi Nid Mahasan (Last life in the Universe)*. Pen-Ek Ratanaruang. Tailàndia. 2003.
- *Godzilla*. Ishiro Honda. Japó. 1954.
- *Infernal Affairs*. Andrew Lau i Alan Max Xina– Hong Kong. 2002.
- *Funuke domo, Kanashimi no ai wo misero (Funuke: Show Some Love, You Losers)*. Daihachi Yoshida. Japó-Anglaterra. 2007.

Pantalla 1: La felicidad de los Katakuris

El seu director Takeshi Mike es declara un seguidor de l'animador txec Jan Svankmajer i incorpora al seu film petites animacions on es reflexa al 100% la seva influència.



Figura 6.10_12 Captura pantalla del DVD Orient – Occident: Mirades Creuades

Pantalla 2: Fifteen

El film *Thirteen* de l'americana Catherine Hardwicke tracta la insatisfacció dels joves amb la mateixa intensitat i crueta que ho fa el cineasta de Singapur Royston Tan. En ambdós films es respira la mateixa atmosfera asfixiant dels joves d'avui dia.



Figura 6.10_13. Captura pantalla del DVD Orient – Occident: Mirades Creuades

Pantalla 3: Fifteen



Figura 6.10_14. Captura pantalla del DVD Orient – Occident: Mirades Creuades

Pantalla 4: Phorpa

En el film *Phorpa* de Kyyentse Norbu els personatges estan profundament influenciats per la cultura americana. Els referents són constants mitjançant el futbol, encara que conserven també els seus costums i el seu estil de vida.



Figura 6.10_15. Captura pantalla del DVD Orient – Occident: Mirades Creuades

Pantalla 5: La gran final

A *La gran final* Gerardo Olivares fa un retrat de la significació del futbol en diferents indrets del món. Cadascú amb la seva idiosincràsia fan l'impossible per veure una final. Les passions del futbol ens invadeixen a tots per igual.



Figura 6.10_16. Captura pantalla del DVD Orient – Occident: Mirades Creuade

Pantalla 6: La gran final



Figura 6.10_17. Captura pantalla del DVD Orient – Occident: Mirades Creuades

Pantalla 7: Offside

El film *Offside* de Jafar Panahi mostra la lluita dels joves d'avui per fer-se sentir en una societat on les decisions les prenen els adults.



Figura 6.10_18. Captura pantalla del DVD Orient – Occident: Mirades Creuades

Pantalla 8: Metropolis

Hayashi Shigeyuki més conegut com Rintaro fa un remake espectacular de la versió alemanya *Metropolis* de l'any 1927 del director Alemany Fritz Lang.

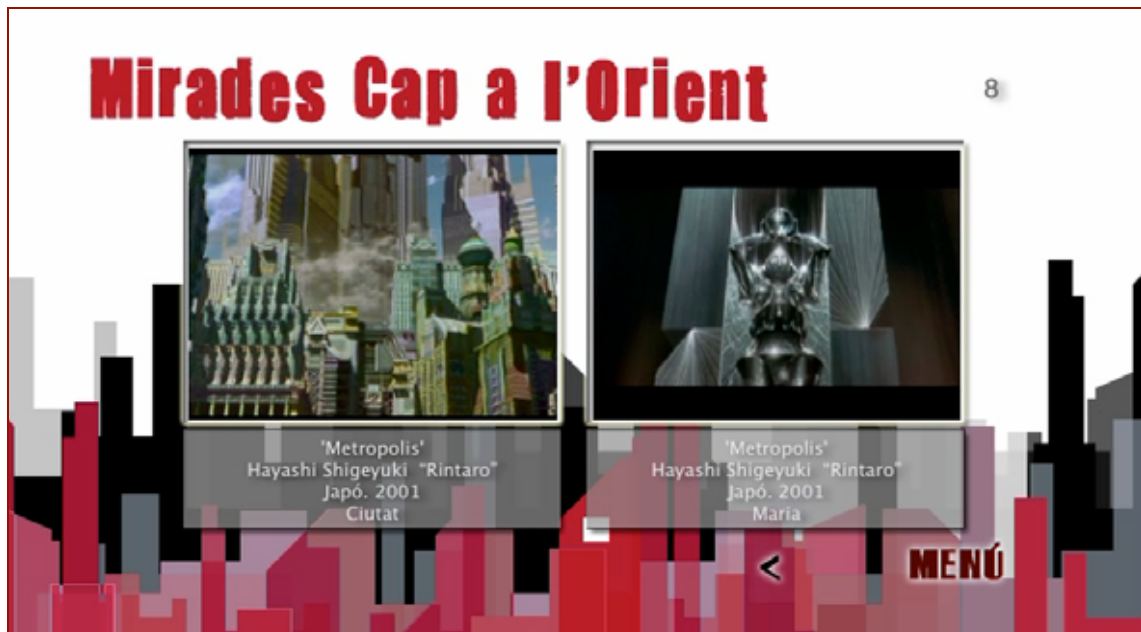


Figura 6.10_19. Captura pantalla del DVD Orient – Occident: Mirades Creuades

Pantalla 9: The pillow book

L'exquisit Peter Greenaway filma un exercici extraordinari on capta magistralment l'essència del llibre de Sei Shonagon amb un estil més propi d'Orient que d'Occident. En definitiva un homenatge a l'art xinès a través de la tècnica del body painting on el seu director ens mostra el seu interès per la paraula escrita i per la iconografia xinesa.

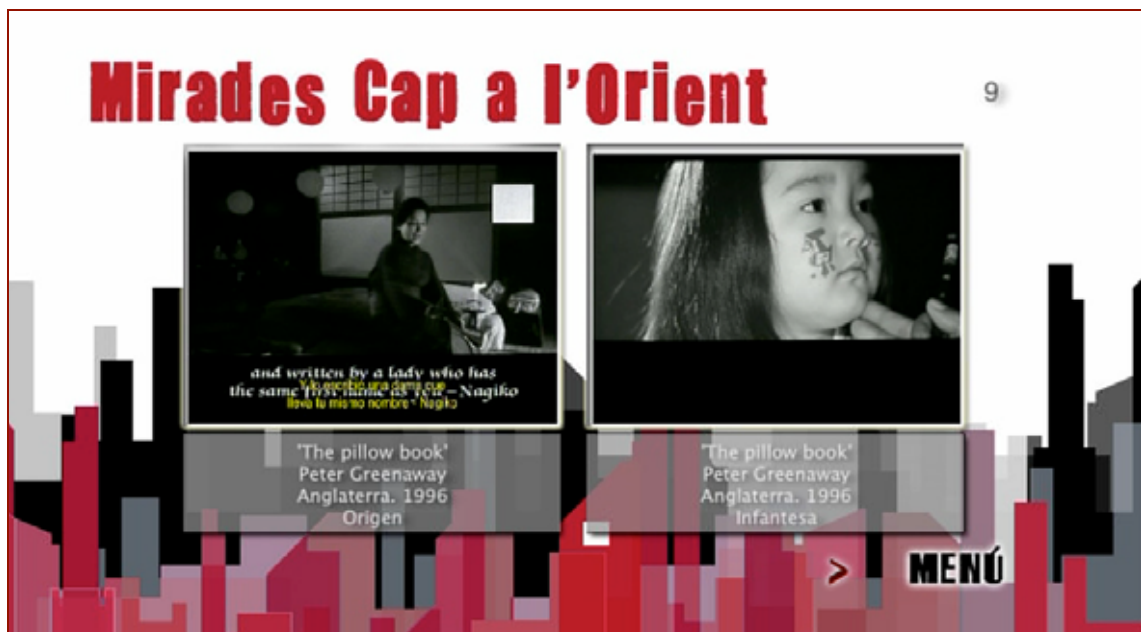


Figura 6.10_20. Captura pantalla del DVD Orient – Occident: Mirades Creuad

Pantalla 10: *The pillow book*

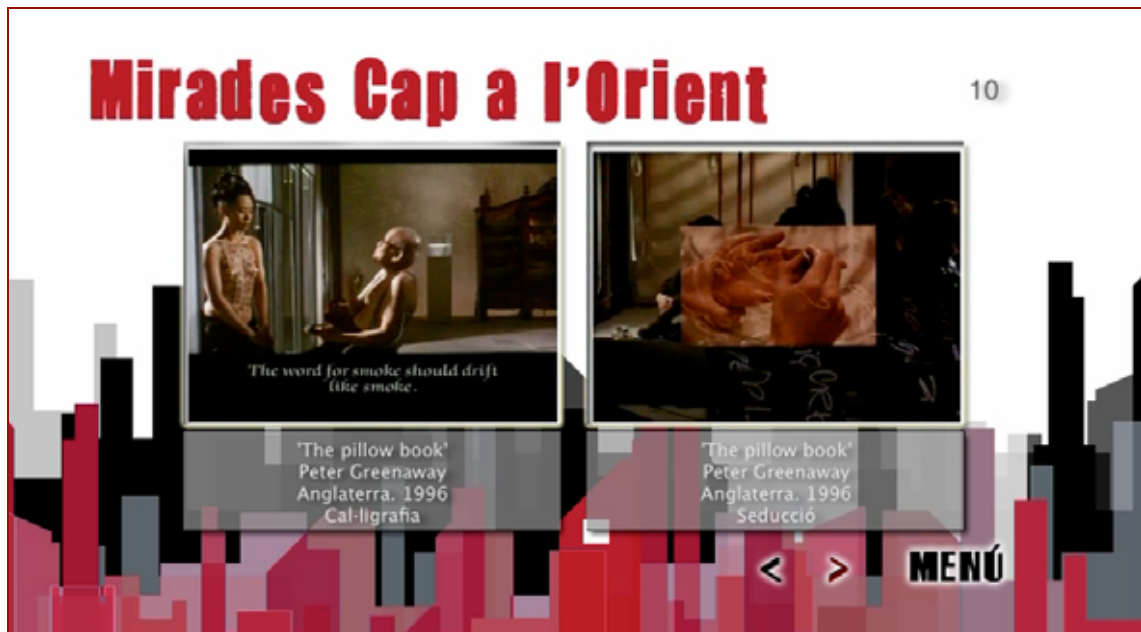


Figura 6.10_21. Captura pantalla del DVD Orient – Occident: Mirades Creuades

Pantalla 11. *Untold Scandal*

Una sorprenent i sofisticada producció sud-coreana que trasllada sense esforç la novel·la clàssica *Les amistats perilloses* de Pierre Choderlos de Laclos al segle XVIII coreà durant la dinastia Chosun. A través de la recreació d'una història ja coneguda d'enganyos, intrigues, manipulació i sexe, la pel·lícula incideix en la repressió d'una societat tancada en la qual la venjança i la seducció semblen ser els únics entreteniments. En un entorn de costums més rígides que les europees el conflicte entre les formes i el desig és més complicat i més intens que en les anteriors adaptacions de la novel·la.



Figura 6.10_22. Captura pantalla del DVD Orient – Occident: Mirades Creuades

Pantalla 12. *Untold Scandal*



Figura 6.10_23. Captura pantalla del DVD Orient – Occident: Mirades Creuades

Pantalla 13. *The last vampir*

Saya, l'heroïna de *The last vampir*, va ser la musa inspiradora per Tarantino i la seva pel·lícula *Kill Bill*. La primera escena on Beatrix Kiddo lluita contra els 88 maníacs és un homenatge de Tarantino a l'anime japonès. Una des les escenes de *Kill Bill* rodada en dibuixos animats està també inspirada en el film *The last vampir* i la seva acurada estètica. A l'inici del film Tarantino dedica la seva pel·lícula al director Kenji Kamiyama.



Figura 6.10_24. Captura pantalla del DVD Orient – Occident: Mirades Creuades

Pantalla 14. *Last life in the universe*

Amb aquestes premisses el director Pen-ek Ratanaruang teixeix una trama assossegada, amb tocs d'humor però també amb un onirisme que recorda a David Lynch. La cinta que parla de la incapacitat de comunicar-se en un món on el sentiment de solitud és immens, de la frustració de sentir-se indiferent, incomprès i sol, però que alhora afirma que sempre hi ha un ànima bessona esperant fins en el pitjor moment de la nostra vida. Els personatges mostren unes emocions molt properes als personatges de *Lost in Translation* de Sofia Coppola.

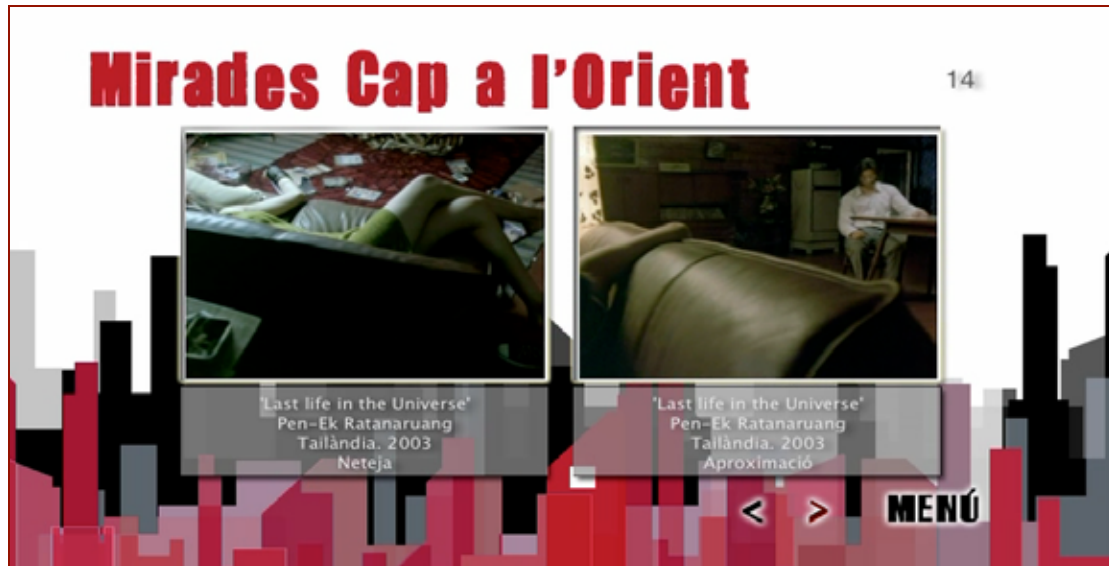


Figura 6.10_25. Captura pantalla del DVD Orient – Occident: Mirades Creuades

Pantalla 15. *Godzilla*

El film *Godzilla* d'Ishiro Honda va iniciar el camí d'un cinema protagonitzat per monstres que Hollywood va saber aprofitar molt bé i va saber desenvolupar al llarg de la seva trajectòria cinematogràfica. L'any 1998 Roland Emmerich va fer un remake que malgrat tots els efectes especials no va arribar a la sola de la sabata del film japonès de la dècada dels anys 50.

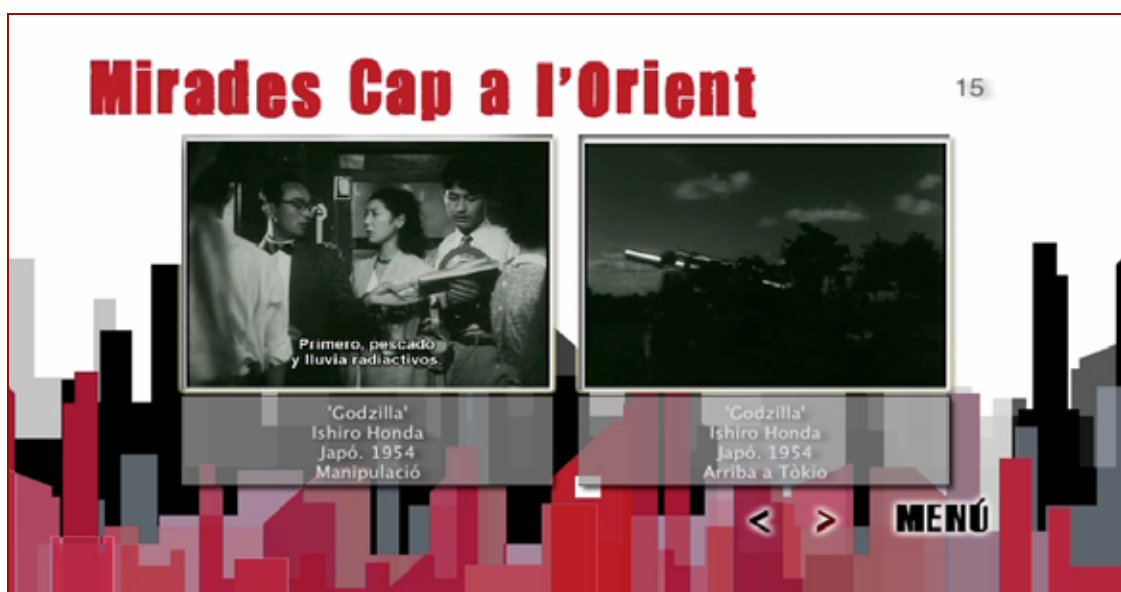


Figura 6.10_26. Captura pantalla del DVD Orient – Occident: Mirades Creuades

Pantalla 17. *Infernal Affairs*

El thriller *Infernal Affairs* realitzat a Hong Kong el 2002 per Adrew Lau i Alan Mak va despertar tanta devoció a Occident que finalment Martin Scorsese es va decidir a filmar una nova versió que el portaria a rebre l'Òscar pel millor film l'any 2006.



Figura 6.10_27. Captura pantalla del DVD Orient – Occident: Mirades Creuades

Pantalla 18. *Funuke, Show Some love, You Losers*

Aquest film japonès de Daihachi Yosida sorgeix de la influència del còmic on podem veure com els personatges reals imaginin històries que es traslladen a la pantalla mitjançant la vinyeta. Podem afirmar que aquesta comèdia dramatitzada té punts encomú amb el film americà *The dangerous Lives of Altar Boys* del director Tom Sawyer. Ambdós films comparteixen un mateix estil visual.



_Figura 6.10_28. Captura pantalla del DVD Orient – Occident: Mirades Creuades

3r. Menú. Mirades finals

En aquesta tercera part hem volgut mostrar diferents films que són per ells mateixos una síntesi. Per una banda com a Mirades Creuades i per l'altra com a fonamentació de la nostra hipòtesi. Orient i Occident estan més aprop del que ens volen fer creure. Podríem afegir que aquests films són una mena de conclusions visuals on les pròpies pel·lícules parlen per si mateixes sense haver-hi d'afegir res més.

Així tenim els següents films:

- *Crossing the Bridge: The sound of Istanbul*. Fatih Akin. 2006. Turquia-Alemanya. 2006.
- *Tokyo –Ga*. Wim Wenders. Alemanya. 1985.
- *Berlín. Simfonia d'una ciutat*. Walter Ruttmann. Alemanya. 1927.
- *Xangai. Simfonia de les mutacions*. Luis Cerveró i Blas Oliva. Catalunya 2008.

Pantalla 1: *Crossing the Bridge: The sound of Istanbul*

Mentre Europa discuteix si obrir-se o no a Turquia, la ciutat d'Istanbul esdevé més central que mai. No sols representa la frontera entre Orient i Occident, sinó que també es debat entre la tradició i la modernitat i es perfila com una de les metròpolis culturals del canvi de segle. Captivat per l'experiència, es va proposar capturar la diversitat musical d'Istanbul per a que Occident la pogués escoltar. I es que com va dir el filòsof xinès Confuci 'per entendre la cultura d'un país, s'ha d'escoltar la seva música'. Fatih Akin sense oblidar els vasos comunicants, cada vegada més intensos, entre ciutats, regions i tendències globals fa una profunda reflexió d'aquest documental del que significa les Mirades Creuades, deixant parlar als seus protagonistes i esdevenint un exemple clarificador dels mestissatges com quelcom enriquidor i que en apropa per conèixer millor l'altre.



Figura 6.10_29. Captura pantalla del DVD Orient – Occident: Mirades Creuades

Pantalla 2: Crossing the Bridge: The soud of Istanbul



Figura 6.10_30. Captura pantalla del DVD Orient – Occident: Mirades Creuades

Pantalla 3: Crossing the Bridge: The soud of Istanbul

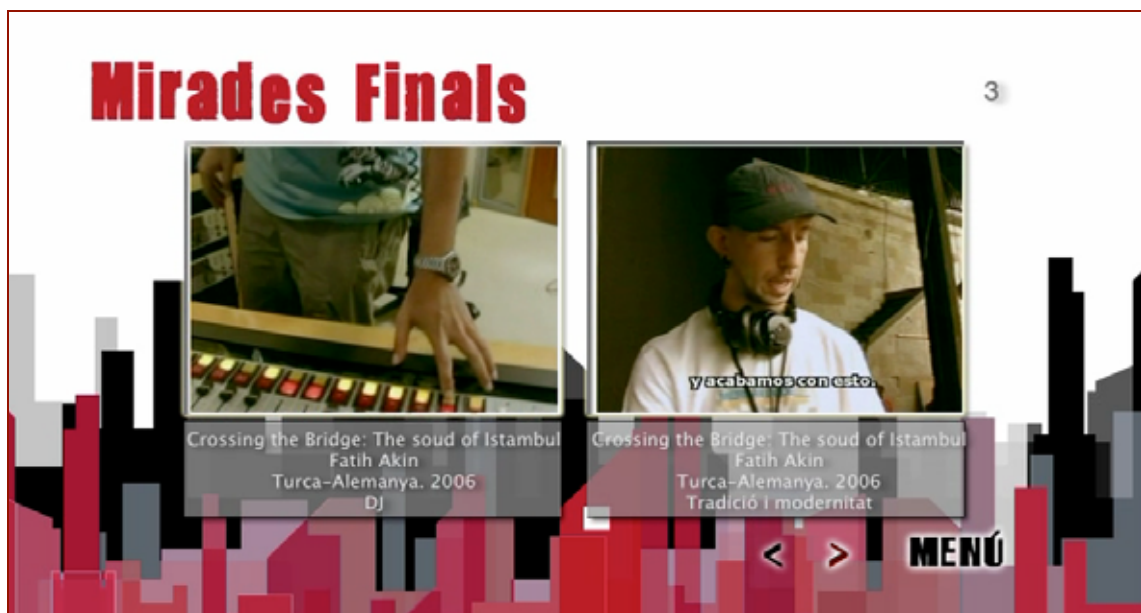


Figura 6.10_31. Captura pantalla del DVD Orient – Occident: Mirades Creuades

Pantalla 4: *Crossing the Bridge: The sound of Istanbul*



Figura 6.10_32. Captura pantalla del DVD Orient – Occident: Mirades Creuades

Pantalla 4: *Tokyo-Ga i Xangai. Simfonia d'una ciutat*

Dos documentals on els respectius autors fan una aproximació a dues ciutats de l'Orient – Tokyo i Xangai- des d'una mirada de curiositat i de respecte alhora i que filmen amb una mirada 'allargassada' tot allò que ens volen transferir.

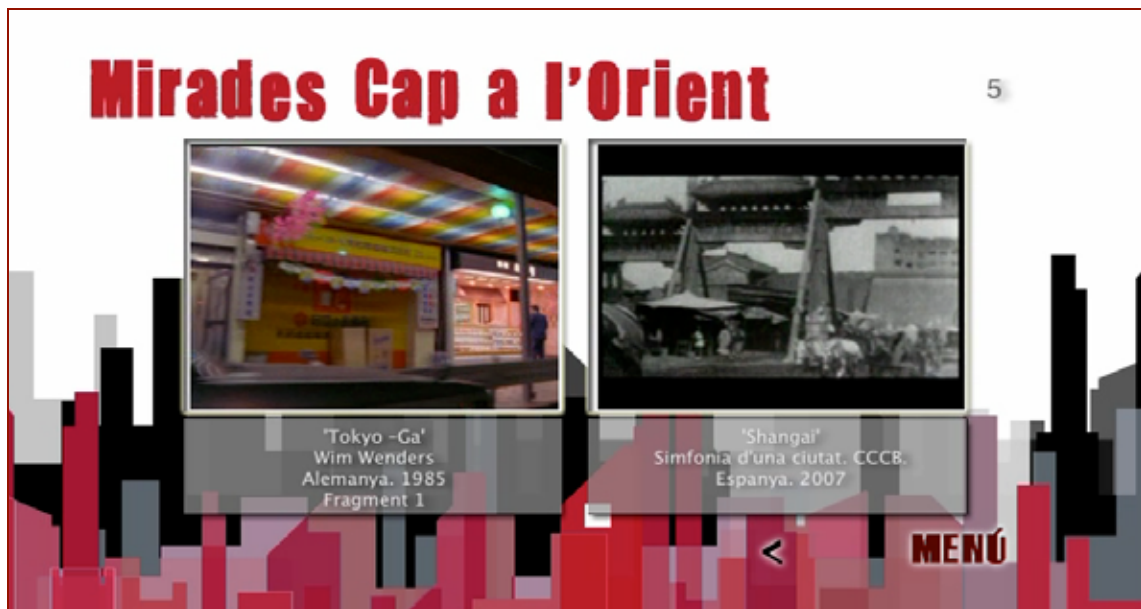


Figura 6.10_33. Captura pantalla del DVD Orient – Occident: Mirades Creuades

4t. menú. Les opinions

A partir de les quatre preguntes que vàrem formular als alumnes participants, vàrem realitzar un treball cinematogràfic que van anomenar *Les opinions* on exposen la seva percepció del que han vist i del que han opinat.



Figura 6.10.34. Captura pantalla del DVD Orient – Occident: Mirades Creuades

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

Len Masterman

Investigador en el Departament de Política i Comunicacions
de la University of Liverpool. 1993

PART QUARTA

ANÀLISI DE LES DADES I CONCLUSIONS DE L'ESTUDI

CAPÍTOL 7. Anàlisi i interpretació dels resultats

7.1 Estratègies per a l'anàlisi i interpretació de les dades

7.2 Procés i fases de treball en la recollida de dades

- 7.2.1 Eines de recollida i tractament estadístic
- 7.2.2 Definició de les variables i la seva classificació
- 7.2.3 Matriu de dades
- 7.2.4 L'anàlisi descriptiva
- 7.2.5 Taules i representacions gràfiques

7.3 Descripció de la mostra definitiva dels participants

- 7.3.1 Justificació del mostreig no probabilístic intencional
- 7.3.2 El procés de selecció de la mostra
- 7.3.3 Fitxa tècnica de la mostra

7.4 Taules i representacions gràfiques i la seva anàlisi

- 7.4.1 Variables sociodemogràfiques
- 7.4.2 Variables de curiositat i motivació. Estudi previ
- 7.4.3 Variables d'interès
- 7.4.4 Variables d'opinió. Estudi previ
- 7.4.5 Variables de curiositat i motivació. Estudi posterior a la intervenció
- 7.4.6 Variables d'interès. Estudi posterior a la intervenció
- 7.4.7 Variables de coneixement. Estudi posterior a la intervenció
- 7.4.8 Variables d'opinió posteriors. Estudi posterior a la intervenció

7.5. Anàlisi comparativa de variables entre els qüestionaris de l'Estudi previ i de l'Estudi posterior a la intervenció

- 7.5.1. Comparació entre la curiositat per anar de vacances a un altre país i cultura. Estudi previ i Estudi posterior a la intervenció
- 7.5.2 Comparació entre els diferents països i cultures per anar a viure un temps. Estudi previ i Estudi posterior a la intervenció
- 7.5.3 Comparació entre les diferents opinions sobre la metodologia audiovisual per assolir habilitats i competències i socials, i coneixements sobre diferents tipus de cinemes i les mirades creuades entre Orient i Occident. Estudi previ i Estudi posterior a la intervenció

7.6 Anàlisi comparatiu de variables avançat entre les dades de l'Estudi previ i les dades de l'Estudi posterior de la intervenció

- 7.6.1 Anàlisi comparatiu avançat respecte la curiositat per viatjar a diferents països i cultures. Estudi previ i Estudi posterior a la intervenció
- 7.6.2 Anàlisi comparatiu avançat respecte la motivació d'anar a viure 'un temps' a diferents països i cultures. Estudi previ i Estudi posterior a la intervenció

7.6.3 Anàlisi comparatiu avançat respecte si el cinema pot ajudar a entendre situacions de conflicte. Estudi previ i Estudi posterior a la intervenció

7.6.4 Anàlisi comparatiu avançat respecte la relació entre persones de diferents cultures pot veure's millorada pel visionat de films de diferents procedències geogràfiques. Estudi previ i estudi posterior a la intervenció

7.6.5 Anàlisi comparatiu avançat respecte el diàleg entre la gent jove de diferents països es pot construir, fomentar i enriquir amb el visionat de cinema Oriental i Occidental. Estudi previ i estudi posterior a la intervenció

7.6.6 Anàlisi comparatiu avançat respecte si veure i pensar el cinema millora les teves capacitats i habilitats socials envers altres cultures, països i gent. Estudi previ i Estudi posterior a la intervenció

7.6.7 Anàlisi comparatiu avançat respecte si les Mirades Creuades entre Orient i Occident en cinema ens pot ajudar a conèixer i entendre millor altres cultures, països i gent. Estudi previ i Estudi posterior a la intervenció

CAPÍTOL 8. Correlacions

8.1 Correlació de l'objectiu bàsic de la recerca

8.2 Correlació de la hipòtesi plantejada de la recerca

8.3 Correlació de les subhipòtesis

8.4 Correlacions en funció dels interessos i les motivacions

CAPÍTOL 9. Entrevista audiovisual realitzada als alumnes que varen participar en la intervenció

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

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

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

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

Jordi Balló
Escriptor, professor i gestor cinematogràfic
1995

CAPÍTOL 7. ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DELS RESULTATS

A la primera part d'aquesta tesi i, posteriorment de forma més concreta al capítol 5, hem descrit els objectius de la investigació i allò que es pretén aconseguir amb la recollida de dades. D'aquesta manera, l'instrument dissenyat ens ha proporcionat les dades referents a les percepcions de l'alumnat de Batxillerat Artístic, i des d'aquest capítol analitzem i interpretem les dades recollides fent un cop d'ull primer al seguiment en el procés de recollida de dades, també a les dades categòriques de la mostra definitiva de participants que ens ajuden a concretar les característiques del grup i a agrupar tendències; posteriorment treballarem l'anàlisi de les dades quantitatives que ens mostren les eleccions realitzades en cada qüestió per part dels participants i que són una font bàsica de la recerca i ens ajuda a enquadrar la investigació.

Tal i com plantegen Latorre, del Rincón i Arnal (1996), 'el propòsit de l'anàlisi de dades consisteix a organitzar i tractar la informació perquè pugui ser descrita, analitzada i interpretada', i aquesta anàlisi es pot realitzar de forma quantitativa o qualitativa segons la natura de les dades, o, com és el nostre cas, utilitzant ambdós sistemes per a tipus d'informació diferents, encara que la perspectiva més qualitativa rau en tot el procés d'anàlisi i interpretació, que és en definitiva el que ens interessa, i l'anàlisi quantitatiu de les dades s'utilitza com a eina orientadora i alhora indicadora de la quantificació de les dades més significatives.

7.1 Estratègies per a l'anàlisi i interpretació de les dades

No existeixen fórmules fixes en l'anàlisi de dades; un mateix fenomen pot ser analitzat de diferents formes i cada analista ha de trobar el seu propi procés (Patton, 1990), atès que aquest és creatiu per naturalesa i busca donar sentit a la informació recollida.

Algunes qüestions clau que Arnal, del Rincón i Latorre (1996) i altres autors (com Patton, 1990) plantegen al voltant de l'anàlisi de dades qualitatives tenen una rellevància clau en aquesta tesi, com la idea primordial que la informació es segmenta en unitats significatives (sense que per aquesta raó es perdi el sentit de la globalitat) en el procés d'anàlisi (com veurem més endavant), s'estableixen connexions a partir dels primers conceptes que emergeixen en l'exploració, descrivint les relacions i els patrons entre les categories amb l'objectiu d'arribar a una teorització.

És un procés cíclic de selecció, categorització, comparació, validació i interpretació que en realitat està inserit en totes les fases de la recerca, que emergeix en aquesta fase i ens permet millorar la comprensió d'un fenomen. Malgrat aquest component cíclic de construcció de l'anàlisi, s'acostumen a identificar tres fases en el procés (Latorre i del Rincón, 1995):

- **Fase exploratòria:** Organització de la informació, identificació de temes, desenvolupament de conceptes i proposicions.
- **Fase confirmatòria:** Depuració i codificació de la informació, així com una major comprensió del tema d'estudi.
- **Fase interpretativa:** Interpretació de les dades que relativitza els resultats i els contextualitza.

Segons els models de diferents autors podem plantejar de forma diferent les fases de l'anàlisi de dades; des d'aquesta tesi hem volgut tenir en compte dos models rellevants en l'organització de l'anàlisi qualitativa, pel lligam en el nostre procés de treball des d'una perspectiva més generalista, per una banda, Miles i Huberman (1984) presenten el seu model interactiu que es desenvolupa des de la recollida de dades, la reducció, la representació i les conclusions amb la verificació.

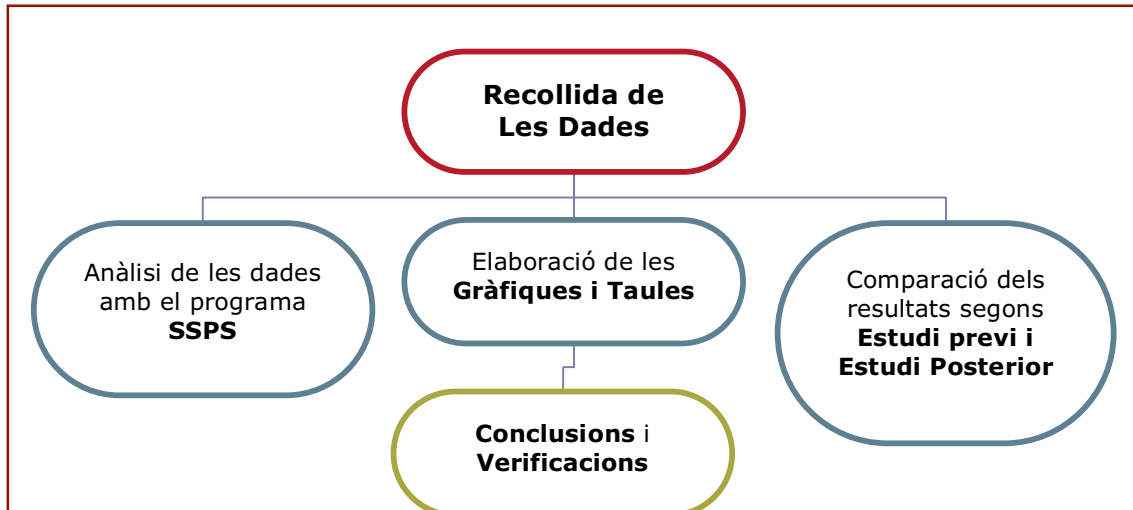


Figura 7.1_1. Model d'anàlisi de dades elaborat per Grané el 2009, pàg. 390 a partir d'un model de Miles i Huberman publicat al 1984

En el nostre propi procés, hem treballat amb un software clàssic d'anàlisi de dades anomenat SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), hem establert un procés de treball d'anàlisi i interpretació, que hem estructurat en els següents apartats:

- Organització de la informació recollida, revisions...
- Introducció de les dades (doncs el mateix qüestionari el vàrem passar dues vegades).
- Anàlisi de les excepcions.
- Interpretació veient la diferència entre la primera fase del qüestionari i la segona fase.
- Arribada a les conclusions.

Un recurs important que hem utilitzat per la característica de la nostra investigació, és el mètode comparatiu, que implica conceptualitzar, categoritzar, trobar relacions i evidències, casos excepcionals, discrepàncies, etc. Les categories es comparen entre els resultats de la primera fase i el resultat de la segona fase, per veure quina ha estat l'evolució de l'enquestat.

L'objectiu final d'aquest procediment és poder arribar a descriure uns patrons i per tant unes generalitzacions. Aquest recurs és propi d'un model de procediment analític general com és la teoria fonamentada, però permet en el nostre cas crear el primer llistat de conclusions tenint en compte tota la informació sense perdre cap resposta.

Quant a la representació de la informació per ser mostrada en aquest informe de tesi, i per ser analitzada de manera que evidenciïn les dades, utilitzem sistemes gràfics amb figures descriptives i de matrius (taules de doble entrada, files i columnes) segons la necessitat de visualització.

Anirem veient al llarg d'aquest capítol com es representa visualment la informació recollida, les comparacions de mostres, els resultats quantitius i les dades qualitatives.

7.2 Procés i fases de treball en la recollida de dades

Continuant des del capítol 5 d'aquesta tesi, en què hem fet una descripció del disseny de l'instrument, en l'inici d'aquest capítol reprenem aquest fil per entendre com s'han recollit les dades per tal de poder-les interpretar i analitzar posteriorment.

Tal i com hem plantejat, en el procés d'anàlisi quantitatiu de les dades recollides, podem observar uns procediments analítics parcials que donen resposta a cada fase del procés, tal i com les presenten Latorre i del Rincón (1995). En definitiva, el que volem dir és que ens hem d'assegurar que tenim tota la informació necessària, si els registres són complets, si n'hi ha de buits o d'incomplets...

El fet més remarcable de la recollida de dades entre la primera fase i la segona, és que hi ha 4 participants del règim nocturn que han desaparegut al llarg del procés. Hem preguntat el motiu al seu tutor. De fet, no han aparegut pel centre ni han cursat altres matèries. El professor Miquel Romagosa ja ens va comentar en el seu moment que era un fet habitual en el Batxillerat nocturn i que aquesta situació es podia produir, malgrat que ell havia fet la presentació de l'experiència als seus alumnes com una pràctica escolar obligatòria i que es tindria present a l'hora de l'avaluació final de la matèria.

La coherència entre l'estadística i el seu marc de referència és obvi i lògic. Així, prèviament a la fase d'anàlisi de les dades, haurem de:

- definir quines són les variables objecte de l'estudi i com es mesuren aquestes. Com que tenim variables qualitatives i quantitatives, hem d'utilitzar diferents tipus de mesures. Per a les qualitatives les tenim simples (per exemple sexe, origen...) i dicotomitzades (per exemple curiositat inicial per anar al Japó, A la Xina... menor/major de 5. Per a les variables quantitatives les tenim simples (per exemple edat, nombre d'amics...) i per a altres utilitzem escales tipus Likert (0-10).
- saber quins són els subjectes del estudi. En el nostre cas és una mostra de conveniència.
- optimitzar les preguntes del qüestionari ja que teníem preguntes que eren poc rellevats pel nostre objecte d'estudi i hem considerat no incloure l'anàlisi, finalment.
- depurar dades per a realitzar un control de qualitat respecte les dades i recodificar-les. Bàsicament, les dades quantitatives que hem transformat en qualitatives. Aquest procés es diu dicotomitzar dades.
- revisar dades per evitar incongruències, errors, falses interpretacions.
- conèixer quins subjectes hem eliminat i per què (els alumnes de Batxillerat nocturn n= 4).
- descriure els subjectes: com són. La descripció es durà a terme mitjançant els índex estadístics descriptius adequats: univariants i bivariants.

7.2.1 Eines de recollida i tractament estadístic

A l'actualitat és difícil parlar de processos estadístics d'anàlisi quantitativa de dades sense fer referència a la informàtica aplicada a la recerca. En el nostre cas hem utilitzat l'SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versió 15 per a Windows.

En entrar a l'SPSS el primer que ens trobem és l'editor de dades. Aquesta finestra visualitza, bàsicament, les dades que anirem introduint. L'editor de dades inclou dues opcions: la *Vista de les dades* i la de les *variables*. Aquestes opcions es poden seleccionar a partir de les dues pestanyes que es presenten a la part inferior. La *vista de dades* conté el menú general i la matriu de dades. Aquesta matriu s'estructura amb els casos a les files i les variables a les columnes (Figura 7.2_1).

	Nome	Type	Width	Decimals	Label	Values	Missing	Columns	Align	Measure
1	Identificac	Numeric	8	0	Numero d'iden	None	None	8	Center	Scale
2	Data	Date	11	0	Data de valora	None	None	10	Center	Scale
3	Sexe	Numeric	8	0	Sexe	{0, Dona}	None	8	Center	Scale
4	Edat	Numeric	8	0	Edat	None	None	8	Center	Scale
5	Règim	Numeric	8	0	Règim	{0, Diürn}	None	11	Center	Scale
6	Origen	Numeric	8	0	Origen (on has	{0, Catalunya}	None	8	Center	Scale
7	OrigenAltre	String	20	0	Especifica qui	None	None	8	Center	Nominal
8	OrigenPaís	Numeric	8	0	Origen dels pa	{0, Catalunya}	None	8	Center	Scale
9	OrigenAltre	String	20	0	País pares (Alt	None	None	11	Center	Nominal
10	Compatri	Numeric	8	0	Compatri a la	{0, Sí}	None	8	Center	Scale
11	Compatri	Numeric	8	0	Especifica qui	{0, Orient}	None	8	Center	Scale
12	NumCompatri	Numeric	8	0	Numero països	None	None	8	Center	Scale
13	AmicAltre	Numeric	8	0	Amic altre país	{0, Sí}	None	8	Center	Scale
14	NacAmic	Numeric	8	0	Nacionalitats a	{0, Orient}	None	8	Center	Scale
15	NumeroAmic	Numeric	8	0	Numero amics	None	None	8	Center	Scale
16	Vacances	Numeric	8	0	Anar de Vacances	{0, Sí}	None	8	Center	Scale
17	CurJapó	Numeric	8	0	Curiositat Jap	None	None	8	Center	Scale
18	CurJapóDef	Numeric	8	2	Curiositat Inici	{1,00, Curiosit	None	26	Right	Scale
19	CurÍndia	Numeric	8	0	Curiositat Índia	None	None	8	Center	Scale
20	CurÍndiaDef	Numeric	8	2	Curiositat Inici	{1,00, Curiosa	None	21	Right	Scale
21	CurIràn	Numeric	8	0	Curiositat Iràn	None	None	8	Center	Scale
22	CurIrànDef	Numeric	8	2	Curiositat Inici	{1,00, Curiosit	None	21	Right	Scale
23	CurXina	Numeric	8	0	Curiositat Xina	None	None	8	Center	Scale
24	CurXinaDef	Numeric	8	2	Curiositat Inici	{1,00, Curiosit	None	21	Right	Scale
25	CurMarròc	Numeric	8	0	Curiositat Mar	None	None	8	Center	Scale
26	CurMarròc	Numeric	8	2	Curiositat Inici	{1,00, Curiosit	None	20	Right	Scale
27	CurSudà	Numeric	8	0	Curiositat Sud	None	None	8	Center	Scale
28	CurRússia	Numeric	8	0	Curiositat Rú	None	None	8	Center	Scale
29	CurTúnia	Numeric	8	0	Curiositat Túne	None	None	8	Center	Scale
30	CurSenegal	Numeric	8	0	Curiositat Se	None	None	8	Center	Scale
31	CurEgipci	Numeric	8	0	Curiositat Egi	None	None	8	Center	Scale

Figura 7.2_1. Captura de pantalla del programa SPSS

Per tant, tenim:

Casos: Alumnes de Batxillerat que han participat en la recerca del IES Infanta Isabel d'Aragó. N=45, 95% alumnes del Batxillerat Artístic

Variables: Hem de recordar que el qüestionari va ser passat dues vegades, per tant vam realitzar dues parts diferenciades en la mateixa base de dades o, millor dit, matriu de dades. En total són 84 variables diferents de les que 71 s'avaluen en dos moments de la intervenció (Estudi previ i estudi posterior).

Tenim 7 tipus de variables. Que són:

- Sociodemogràfiques.
- Variables de curiositat i motivació prèvies a la intervenció.
- Variables d'interès prèvies a la intervenció.
- Variables de coneixement prèvies a la intervenció.
- Variables d'opinió prèvies a la intervenció.
- Variables de curiositat i motivació posteriors a la intervenció.
- Variables d'interès posteriors a la intervenció.
- Variables de coneixement posteriors a la intervenció.
- Variables d'opinió posteriors a la intervenció.

Mostra: La considerem pseudoepidemiològica perquè hem recollit inicialment les dades de 100% els alumnes de diürn. Dels alumnes de Batxillerat Nocturn segons la informació del seu tutor Miquel Romagosa només un 76% han finalitzat el curs i per tant van seguir tot el procés de la investigació fins al final.

El 95% dels alumnes que han participat en el estudi estan cursant Batxillerat Artístic.

7.2.2 Definició de les variables i la seva classificació

En el nostre estudi tenim variables quantitatives i variables qualitatives.

Les **variables quantitatives** són:

- L'edat: Variable 4.
- El nombre de companys de classe d'altres països: Variable 12.
- El nombre d'amics d'altres cultures: Variable 15.
- El nivell de curiositat que et desperten els següents països: Japó, Índia, Iran, Xina, Marroc, Sud-àfrica, Rússia, Tunísia, Senegal, Equador per anar de vacances. Variables prèvies 17, 19, 21, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 31. Variables postintervenció 89, 91, 93, 95, 97, 98, 99, 100, 102, 103.
- El tipus de motivació per anar a viure un temps a una altra cultura. Variables prèvies 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40. Variables postintervenció 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112.
- La motivació per viure a diferents països: Japó, Índia, Iran, Xina, Marroc, Sud-àfrica, Rússia, Tunísia, Senegal, Equador. Variables prèvies 42, 44, 46, 48, 50, 52, 54, 56. Variables post intervenció 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123.
- L'interès pels diferents aspectes artístics. Variables prèvies 57, 58, 59, 60. Variables postintervenció 124, 125, 126, 127.
- Els coneixements sobre diferents aspectes audiovisuals i de cinema. Variables prèvies 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68. Variables postintervenció 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135.
- Interès per diferents gèneres cinematogràfics. Variables prèvies 68, 70, 71, 72, 73, 74. Variables postintervenció 136, 137, 138, 139, 140, 141.
- L'opinió inicial de l'alumne sobre la capacitat del cinema per ajudar a entendre les situacions de conflicte. Variable prèvia 75 i variable postintervenció 142.
- L'opinió inicial de l'alumne sobre la capacitat de conèixer altres cinemes per ajudar a conèixer altres cultures. Variable prèvia 77 i variable postintervenció 143.
- El que pensen els alumnes respecte la relació entre persones de diverses cultures pot veure's millorada pel visionat de films de diferent procedència geogràfica. Variable prèvia 79 i variable postintervenció 144.
- L'opinió dels alumnes que tenen sobre si el diàleg intercultural entre la gent jove de diferents països es pot construir, fomentar i enriquir amb el visionat de cinema Oriental i Occidental. Variable prèvia 81 i variable postintervenció 145.
- El que pensen els alumnes sobre si veure i pensar el cinema millora les seves capacitats i habilitats socials envers altres cultures, països i gent. Variable prèvia 83 i variable postintervenció 146.
- L'opinió dels alumnes sobre si les mirades creuades entre Orient i Occident en cinema ens pot ajudar a conèixer i entendre millor altres cultures, països i gent. Variable prèvia 85 i variable postintervenció 147.
- Els percentatges de variació de determinades variables pre i post (variables 90, 92, 94, 96, 100).

Les **variables qualitatives** són:

- Sexe. Variable 3.
- Règim d'estudis (Diürn i nocturn). Variable 5.
- Origen. Variable 6.
- País d'origen dels pares. Variable 9.
- Compartir aula amb companys d'altres països. Variable 10.
- Països que ha compartit aula. Variable 11.
- Tenir amics d'altres països. Variable 13..
- Nacionalitat dels amics d'altres cultures. Variable 14.
- El desig d'anar de vacances a una altra cultura. Variable 16 prèvia i variable 88 postintervenció.
- Motius pels quals l'estudiant no aniria de vacances a una altra cultura. Variable 32 prèvia i variable 104 postintervenció.
- El desig de viure un temps en una altra cultura. Variable 33 prèvia. Variable 105 postintervenció.
- Motius per no anar a viure un temps a una altra cultura. Variable 41 prèvia. Variable 113 postintervenció.

- I totes les variables prèviament quantitatives i posteriorment dicotomitzades, que són les variables 18, 20, 22, 24, 26, 43, 45, 47, 49, 51, 76, 78, 80, 82, 84, 86.

Per facilitar l'anàlisi estadística i per facilitar les representacions gràfiques dels resultats hem transformat determinades variables quantitatives en dicotòmiques, com descrivim en l'apartat dels resultats. Així les variables dicotomitzades són:

- Dividim la curiositat inicial per anar de vacances al Japó, Índia, Iran, Xina i Marroc¹²³ en 2 grups (variables 18, 20, 22, 24, 26). Farem dos grup: el primer amb valors menors de 5 (curiositat inicial menor) i el segon grup amb valors igual o superiors a 5 (curiositat inicial major).
- Dividim el nivell de motivació inicial per anar a viure 'un temps' al Japó, Índia, Iran, Xina i Marroc (variables 43, 45, 47, 49, 51). Farem dos grup: el primer amb valors menors de 5 (motivació inicial menor) i el segon grup amb valors igual o superiors a 5 (motivació inicial major).
- Dividim l'opinió inicial de l'alumne sobre la capacitat del cinema per ajudar a entendre les situacions de conflicte (variable 76). Farem dos grup: el primer amb valors menors de 5 (opinió inicial menor) i el segon grup amb valors igual o superiors a 5 (opinió inicial major).
- Dividim l'opinió inicial de l'alumne sobre la capacitat de conèixer altres cinemes per ajudar a conèixer altres cultures (variable 78). Farem dos grup: el primer amb valors menors de 5 (opinió inicial menor) i el segon grup amb valors igual o superiors a 5 (opinió inicial major).
- Dividim el que pensen els alumnes respecte si la relació entre persones de diverses cultures pot veure's millorada pel visionat de films de diferent procedència geogràfica (variable 80). Farem dos grups: el primer amb valors menors de 5 (opinió inicial menor) i el segon grup amb valors igual o superiors a 5 (opinió inicial major).
- Dividim l'opinió dels alumnes que tenen sobre si el diàleg intercultural entre la gent jove de diferents països es pot construir, fomentar i enriquir amb el visionat de cinema Oriental i Occidental (variable 82). Farem dos grups: el primer amb valors menors de 5 (opinió inicial menor) i el segon grup amb valors igual o superiors a 5 (opinió inicial major).
- Dividim el que pensen els alumnes sobre si veure i pensar el cinema millora les seves capacitats i habilitats socials envers altres cultures, països i gent (variable 84). Farem dos grups: el primer amb valors menors de 5 (opinió inicial menor) i el segon grup amb valors igual o superiors a 5 (opinió inicial major).
- Dividim l'opinió dels alumnes sobre si les mirades creuades entre Orient i Occident en cinema ens pot ajudar a conèixer i entendre millor altres cultures, països i gent (variable 86). Farem dos grups: el primer amb valors menors de 5 (opinió inicial menor) i el segon grup amb valors igual o superiors a 5 (opinió inicial major).

Hem realitzat una transformació de determinades variables quantitatives pre i post, convertint les diferències finals en percentatges, la qual cosa ens permet una visualització gràfica més eficaç dels resultats de la intervenció: variables 90, 92, 94, 96, 101.

7.2.3 Matriu de dades

En la recerca, i una vegada finalitzat el procés de recollida de dades, pren protagonisme la creació de la matriu de dades. Una matriu de dades és una estructura en forma de taula que conté els valors de cada subjecte en les diferents variables. Habitualment es col·loquen les variables en columnes i els individus en fileres, tot i que no ha de coincidir obligatòriament el nombre de variables amb el de columnes, o el nombre de files amb el nombre d'individus. Aquest és el procediment que hem seguit nosaltres.

Com hem dit fa un moment, crear la matriu de dades implica definir les variables que es consideren per a l'estudi i introduir les dades recollides. La vista de variables ens permet fer

¹²³ No hem considerat necessari fer aquesta transformació per tots els països pels quals vam preguntar, ja que alguns d'aquests van estar considerats des de l'inici de la recerca com a variables de control però no d'anàlisi.

especificacions sobre les variables que conté la nostra matriu de dades. En aquesta finestra les diferents variables es troben situades a les files, mentre que les característiques per definir d'aquestes variables es troben a les columnes. Concretament, podem definir els següents aspectes de cada una de les variables de l'estudi (Figura 6.2_2):

- El nom de la variable, que utilitzarem per visualitzar-lo en la matriu i, per tant, ens interessa un nom curt – 'Curiositat Japó' o en el seu defecte una frase sintètica que ens identifiqui cada una de les variables: 'Cinema mitjà per assolir habilitats i competències socials.'
- A l'etiqueta de la variable podem proporcionar un nom més llarg i específic que identifiqui el contingut de la variable que generem. Aquesta etiqueta és la que apareixerà a les sortides de resultats. En cas que no es defineixi s'utilitza per defecte el nom de la variable.
- Els valors de la variable s'utilitzen per aquelles variables qualitatives que disposen de categories. Per exemple, el sexe té les categories «femení» i «masculí». En aquest cas, fem clic a l'opció de valors i al quadre de diàleg que sorgeix podem especificar els «valors numèrics» i la corresponent «etiqueta de valor». Després de cada una de les especificacions és necessari prémer «afegir».
- Els valors perduts són aquells valors que no es tenen en compte per a l'anàlisi dels resultats. L'SPSS n'identifica dos tipus: els perduts pel sistema (qualsevol casella en blanc dins de la matriu de dades) i els perduts per l'usuari. En aquest darrer cas és l'usuari el que defineix quins són aquests valors.
- Per últim, hem d'especificar el tipus d'escala de mesura que farem servir per a cada variable. Apareix un menú on podem escollir l'escala corresponent: Escala, Ordinal o Nominal.

CASE PROCESSING SUMMARY						
VARIABLES	INCLUDED		EXCLUDED		TOTAL	
	N	PERCENT	N	PERCENT	N	PERCENT
NOMBRE D'IDENTIFICACIÓ	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
DATA DE VALORACIÓ INICIAL	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
SEXE	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
EDAT	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
RÈGIM	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
ORIGEN (ON HAS NASCUT)	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
ESPECIFICA QUIN PAÍS (ALTRES)	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
ORIGEN DELS PARES	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
PAÍS PARES (ALTRES ORÍGENS)	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
COMPARTIT AULA AMB COMPANYS ALTRES PAÏSOS	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
ESPECIFICA QUINS PAÏSOS	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
NOMBRE PAÏSOS COMPARTIT AULA	44	97,8%	1	2,2%	45	100,0%
AMIC ALTRE PAÍS	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
NACIONALITATS AMICS ALTRES PAÏSOS	41	91,1%	4	8,9%	45	100,0%
NOMBRE AMICS ALTRES PAÏSOS	41	91,1%	4	8,9%	45	100,0%
ANAR DE VACANCES ALTRE CULTURA	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
CURIOSITAT JAPÓ	44	97,8%	1	2,2%	45	100,0%
CURIOSITAT INICIAL JAPÓ DIFERENCIAL MENOR VS MAJOR	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%

CURIOSITAT ÍNDIA	44	97,8%	1	2,2%	45	100,0%
CURIOSITAT INICIAL ÍNDIA DIFERENCIAL MENOR VS MAJOR	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
CURIOSITAT IRAN	44	97,8%	1	2,2%	45	100,0%
CURIOSITAT INICIAL IRAN DIFERENCIAL MENOR VS MAJOR	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
CURIOSITAT XINA	44	97,8%	1	2,2%	45	100,0%
CURIOSITAT INICIAL XINA DIFERENCIAL MENOR VS MAJOR	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
CURIOSITAT MARROC	44	97,8%	1	2,2%	45	100,0%
CURIOSITAT INICIAL MARROC DIFERENCIAL MENOR VS MAJOR	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
CURIOSITAT SUD-ÀFRICA	44	97,8%	1	2,2%	45	100,0%
CURIOSITAT RÚSSIA	44	97,8%	1	2,2%	45	100,0%
CURIOSITAT TUNÍSIA	44	97,8%	1	2,2%	45	100,0%
CURIOSITAT SENEGAL	44	97,8%	1	2,2%	45	100,0%
CURIOSITAT EQUADOR	44	97,8%	1	2,2%	45	100,0%
PERQUÈ NO CURIOSITAT	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
ANAR A VIURE 'UN TEMPS' ALTRA CULTURA	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
VIURE PER CURIOSITAT	43	95,6%	2	4,4%	45	100,0%
VIURE PER CONÈIXER GENT	43	95,6%	2	4,4%	45	100,0%
VIURE PER APRENDRE UNA ALTRA LLENGUA	43	95,6%	2	4,4%	45	100,0%
VIURE PER BUSCAR FEINA	43	95,6%	2	4,4%	45	100,0%
VIURE PER AVENTURA	43	95,6%	2	4,4%	45	100,0%
VIURE PER SEGUIR ESTUDIANT	43	95,6%	2	4,4%	45	100,0%
VIURE PER VIURE UNA 'NOVA EXPERIÈNCIA'	43	95,6%	2	4,4%	45	100,0%
PERQUÈ NO VIURE	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
MOTIVACIÓ VIURE JAPÓ	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
MOTIVACIÓ VIURE JAPÓ INICIAL MENOR VS MAJOR	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
MOTIVACIÓ VIURE ÍNDIA	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
MOTIVACIÓ VIURE ÍNDIA INICIAL MENOR VS MAJOR	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
MOTIVACIÓ VIURE IRAN	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
MOTIVACIÓ VIURE IRAN INICIAL MENOR VS MAJOR	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
MOTIVACIÓ VIURE XINA	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
MOTIVACIÓ VIURE XINA INICIAL MENOR VS MAJOR	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
MOTIVACIÓ VIURE MARROC	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
MOTIVACIÓ VIURE MARROC INICIAL MENOR VS MAJOR	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
MOTIVACIÓ VIURE SUD- ÀFRICA	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
MOTIVACIÓ VIURE RÚSSIA	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%

MOTIVACIÓ VIURE TUNÍSIA	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
MOTIVACIÓ VIURE SENEGAL	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
MOTIVACIÓ VIURE EQUADOR	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
INTERÈS CINEMA	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
INTERÈS MÚSICA	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
INTERÈS DISSENY	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
INTERÈS DIBUIX, PINTURA I VOLUM	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
CONEIXEMENT CULTURA AUDIOVISUAL	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
CULTURA AUDIOVISUAL: PLATAFORMA	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
CINEMA MITJÀ PER ASSOLIR HABILITATS I COMPETÈNCIES SOCIALS	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
CONEIXEMENT CINEMA OCCIDENTAL	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
CONEIXEMENT CINEMA ORIENTAL	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
INTERÈS DRAMA	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
INTERÈS TERROR	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
INTERÈS COMÈDIA	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
INTERÈS ANIME	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
INTERÈS DOCUMENTAL	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
INTERÈS MUSICAL	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
ENTENDRE SITUACIONS DE CONFLICTE	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
ENTENDRE SITUACIONS DE CONFLICTE INICIAL MENOR VS MAJOR	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
CONÈIXER ALTRES CULTURES INICIAL	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
CONÈIXER ALTRES CULTURES INICIAL MENOR VS MAJOR	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
RELACIÓ MILLORADA ENTRE PERSONES DE DIVERSES CULTURES	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
RELACIÓ MILLORADA INICIAL MENOR VS MAJOR	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
DIÀLEG ENTRE LA GENT JOVE	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
DIÀLEG ENTRE LA GENT JOVE INICIAL MENOR VS MAJOR	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
CAPACITATS I HABILITATS SOCIALS	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
CAPACITATS I HABILITATS SOCIALS INICIAL MENOR VS MAJOR	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
MIRADES CREUADES ENS POT AJUDAR A CONÈIXER I ENTENDRE MILLOR ALTRES CULTURES, PAÏSOS I GENT	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%

MIRADES CREUADES ENS POR AJUDAR A CONÈIXER I ENTENDRE MILLOR ALTRES CULTURES INICIAL MENOR VS MAJOR	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
DADA DE VALORACIÓ POST- INTERVENCIÓ	41	91,1%	4	8,9%	45	100,0%
ANAR DE VACANCES ALTRE CULTURA POST	41	91,1%	4	8,9%	45	100,0%
CURIOSITAT JAPÓ POST	40	88,9%	5	11,1%	45	100,0%
PERCENTATGE VARIACIÓ CURIOSITAT JAPÓ (PRE- POST)	40	88,9%	5	11,1%	45	100,0%
CURIOSITAT ÍNDIA POST	40	88,9%	5	11,1%	45	100,0%
PERCENTATGE VARIACIÓ CURIOSITAT ÍNDIA (PRE- POST)	39	86,7%	6	13,3%	45	100,0%
CURIOSITAT IRAN POST	40	88,9%	5	11,1%	45	100,0%
PERCENTATGE VARIACIÓ CURIOSITAT IRAN (PRE- POST)	37	82,2%	8	17,8%	45	100,0%
CURIOSITAT XINA POST	40	88,9%	5	11,1%	45	100,0%
PERCENTATGE VARIACIÓ CURIOSITAT XINA (PRE- POST)	39	86,7%	6	13,3%	45	100,0%
CURIOSITAT SUD-ÀFRICA POST	40	88,9%	5	11,1%	45	100,0%
CURIOSITAT RÚSSIA POST	40	88,9%	5	11,1%	45	100,0%
CURIOSITAT TUNÍSIA POST	40	88,9%	5	11,1%	45	100,0%
CURIOSITAT MARROC POST	40	88,9%	5	11,1%	45	100,0%
PERCENTATGE VARIACIÓ CURIOSITAT MARROC (PRE- POST)	39	86,7%	6	13,3%	45	100,0%
CURIOSITAT SENEGAL POST	40	88,9%	5	11,1%	45	100,0%
CURIOSITAT EQUADOR POST	40	88,9%	5	11,1%	45	100,0%
PERQUÈ NO CURIOSITAT POST	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
ANAR A VIURE 'UN TEMPS' ALTRA CULTURA POST	41	91,1%	4	8,9%	45	100,0%
VIURE PER CURIOSITAT POST	40	88,9%	5	11,1%	45	100,0%
VIURE PER CONÈIXER GENT POST	40	88,9%	5	11,1%	45	100,0%
VIURE PER APRENDRE UNA ALTRA LLENGUA POST	40	88,9%	5	11,1%	45	100,0%
VIURE PER BUSCAR FEINA POST	40	88,9%	5	11,1%	45	100,0%
VIURE PER AVENTURA POST	40	88,9%	5	11,1%	45	100,0%
VIURE PER SEGUIR ESTUDIANT POST	40	88,9%	5	11,1%	45	100,0%
VIURE PER VIURE UNA 'NOVA EXPERIÈNCIA' POST	40	88,9%	5	11,1%	45	100,0%

PERQUÈ NO VIURE POST	45	100,0%	0	,0%	45	100,0%
MOTIVACIÓ VIURE JAPÓ POST	41	91,1%	4	8,9%	45	100,0%
MOTIVACIÓ VIURE ÍNDIA POST	41	91,1%	4	8,9%	45	100,0%
MOTIVACIÓ VIURE IRAN POST	41	91,1%	4	8,9%	45	100,0%
MOTIVACIÓ VIURE XINA POST	41	91,1%	4	8,9%	45	100,0%
MOTIVACIÓ VIURE SUD-ÀFRICA POST	41	91,1%	4	8,9%	45	100,0%
MOTIVACIÓ VIURE RÚSSIA POST	41	91,1%	4	8,9%	45	100,0%
MOTIVACIÓ VIURE TUNÍSIA POST	41	91,1%	4	8,9%	45	100,0%
MOTIVACIÓ VIURE MARROC POST	41	91,1%	4	8,9%	45	100,0%
MOTIVACIÓ VIURE SENEGAL POST	41	91,1%	4	8,9%	45	100,0%
MOTIVACIÓ VIURE EQUADOR POST	41	91,1%	4	8,9%	45	100,0%
INTERÈS CINEMA POST	41	91,1%	4	8,9%	45	100,0%
INTERÈS MÚSICA POST	41	91,1%	4	8,9%	45	100,0%
INTERÈS DISSENY POST	41	91,1%	4	8,9%	45	100,0%
INTERÈS DIBUIX, PINTURA I VOLUM POST	41	91,1%	4	8,9%	45	100,0%
CONEIXEMENT CULTURA AUDIOVISUAL POST	41	91,1%	4	8,9%	45	100,0%
CULTURA AUDIOVISUAL: PLATAFORMA POST	41	91,1%	4	8,9%	45	100,0%
CINEMA MITJÀ PER ASSOLIR HABILITATS I COMPETÈNCIES SOCIALS POST	41	91,1%	4	8,9%	45	100,0%
CONEIXEMENT CINEMA OCCIDENTAL POST	41	91,1%	4	8,9%	45	100,0%
CONEIXEMENT CINEMA ORIENTAL POST	41	91,1%	4	8,9%	45	100,0%
INTERÈS DRAMA POST	41	91,1%	4	8,9%	45	100,0%
INTERÈS TERROR POST	41	91,1%	4	8,9%	45	100,0%
INTERÈS COMÈDIA POST	41	91,1%	4	8,9%	45	100,0%
INTERÈS ANIME POST	41	91,1%	4	8,9%	45	100,0%
INTERÈS DOCUMENTAL POST	41	91,1%	4	8,9%	45	100,0%
INTERÈS MUSICAL POST	41	91,1%	4	8,9%	45	100,0%
ENTENDRE SITUACIONS DE CONFLICTE POST	41	91,1%	4	8,9%	45	100,0%
CONÈIXER ALTRES CULTURES POST	41	91,1%	4	8,9%	45	100,0%
RELACIÓ MILLORADA ENTRE PERSONES DE DIVERSES CULTURES POST	41	91,1%	4	8,9%	45	100,0%
DIÀLEG ENTRE LA GENT JOVE POST	41	91,1%	4	8,9%	45	100,0%

CAPACITATS I HABILITATS SOCIALS POST	41	91,1%	4	8,9%	45	100,0%
MIRADES CREUADES ENS POT AJUDAR A CONÈIXER I ENTENDRE MILLOR ALTRES CULTURES, PAÏSOS I GENT POST	40	88,9%	5	11,1%	45	100,0%

Figura 7.2_2. Captura de la base de dades de les variables del programa SPSS

Un cop vàrem definir totes les característiques de les variables de l'estudi vàrem començar a introduir les dades dins de l'editor de dades.

Una vegada elaborada la matriu de dades, però de forma prèvia a l'anàlisi pròpiament dita, vàrem fer una revisió de les possibles errades que contingui la matriu i que poden alterar els resultats de l'estudi que es planteja fer. Per això, disposem dels processos de depuració de la matriu de dades. Aquests procediments consisteixen a corregir dues possibles fonts d'error: errades en la correcció de l'instrument de mesura o bé errades en la transcripció dels valors a la matriu de dades.

Depurar la matriu de dades consisteix bàsicament a calcular alguns estadístics descriptius de totes les variables (a l'SPSS es poden demanar des de l'opció del menú Analitzar>Estadístics descriptius>Freqüències). Nosaltres ho hem fet de la següent manera:

- Les freqüències absolutes de cada una de les categories o valors que pren la variable per verificar que no hi ha cap valor aliè als valors lògics de la variable. Per exemple, amb la variable «sexe», podem tenir les dues categories, femení i masculí. Si a més a més trobem un valor numèric, podem deduir que es tracta d'una errada.
- El nombre d'individus de cada variable per verificar que sigui correcte i que no s'ha oblidat ni duplicat cap individu.
- El mínim i el màxim (en l'opció d'estadístics del quadre de diàleg) per verificar que no existeixin valors extrems que sobrepassin o que no arribin al rang lògic de la variable. Si tenim la variable «edat» i la mostra és «alumnat de primària», es tractaria de verificar que no existeixi cap valor inferior a 6 anys o superior a 12, ja que segurament seria una errada.

La depuració de la matriu és bàsica, ja que si no detectem i corregim aquestes possibles errades de transcripció o correcció es podrien produir greus errors en els resultats finals.

Per altra banda, alguns d'aquests processos de depuració de la matriu s'inicien prèviament a la introducció de dades, amb la mateixa definició de les variables quan es consideren els valors perduts de cadascuna. L'investigador o investigadora especifica per a cada variable els valors perduts del/de la usuari/a. Considerant el rang possible de valors per les quantitatives contínues, es pot definir un interval de valors que es troben fora dels límits possibles de cada variable. Els valors que manifestem que són perduts, no es consideren per a l'anàlisi de dades, ja que podrien alterar-la.

La introducció de les dades a la matriu ha estat realitzada per la mateixa investigadora. Després s'ha fet una revisió externa per assegurar-nos que les dades estaven ben introduïdes i que no hi havia un error tipogràfic o tècnic. Aquesta revisió l'ha realitzat un altre investigador d'un nombre limitat de qüestionaris. El procés ha estat el següent. Agafem un nº limitat de qüestionaris a l'atzar i mirem si han estat ben introduïts. Ho fa la mateixa investigadora amb el control extern del Dr. Jesús Cobo. Es va detectar algun error tipogràfic que es va corregir immediatament. No vàrem trobar més errors.

Cal tornar a mencionar que els qüestionaris es van omplir amb cura per part de l'alumnat, amb concertació i màxima col·laboració per part dels individus objecte d'estudi. Per tant, vam incloure tots els qüestionaris, no vam desestimar-ne cap, ja que no vam observar cap irregularitat. Com ja hem mencionat en altres moments, era un grup motivat i van participar estretament en la investigació. No es van detectar incongruències majors.

7.2.4 L'anàlisi descriptiva

Després de la depuració de la matriu de dades és freqüent donar prioritat a una anàlisi exploratòria EDA (Exploratory Data Analysis) basada en l'anàlisi descriptiva de cada variable, que permet una major comprensió del fenomen. Per aquest motiu, té una especial importància la detecció d'*outsiders* o subjectes amb puntuacions que es distancien notablement dels models establerts per la resta d'individus de la mostra.

L'estadística descriptiva univariable dóna cos a l'anàlisi exploratòria de les dades, tot descrivint les característiques d'un fet, objecte o fenomen. Aquesta anàlisi es pot efectuar des d'una perspectiva més visual mitjançant taules i representacions gràfiques; i des d'una perspectiva més analítica a través dels indicadors estadístics.

L'índex estadístic descriptiu està format per:

- El nombre d'individus de la mostra. En el nostre cas 45.
- Les mitjanes i les medianes.
- La desviació estàndard on es fa una descripció d'on estaria la majoria dels individus. La nostra mostra ha resultat tenir una desviació estàndard normalment petita, encara que hem observat alguns *outsiders*¹²⁴.
- El rang inclou el valor més alt i més baix de la mostra.

Amb el rang i la desviació estàndard tenim una estimació de la distribució de la mostra. En el nostre cas gairebé sempre és una distribució normal. Això significa que la mostra és bàsicament homogènia i que podem utilitzar les proves estadístiques adients per les mostres amb distribució normal.

Per les variables qualitatives utilitzem les freqüències respectives expressades amb un nombre i un percentatge respecte al total.

Per les variables quantitatives utilitzem la mitjana, la mediana, la desviació estàndard i el rang de les dades.

Les variables qualitatives es presenten amb una distribució de freqüències. Les variables quantitatives es resumeixen en la seva mitjana (mean), la seva desviació estàndard (d.e. o Std.) i el rang (Minimum-Maximum). S'ha evaluat l'associació entre variables qualitatives amb el test de CHI quadrat χ^2 o la prova exacte de Fisher, en el cas de que més d'un 25% fossin menors de 5. En el cas de variables ordinals es va contrastar la hipòtesi de tendència ordinal de proporcions. En tots els casos es va comprovar la distribució de la variable en front als models teòrics i es va contrastar la hipòtesi nul·la amb un error dels tipus I o error α menor a 0,05¹²⁵. El paquet informàtic utilitzat com ja hem dit diverses vegades per a l'anàlisi ha estat SPSS per a Windows versió 15.

7.2.5 Taules i representacions gràfiques

L'SPSS proporciona taules de freqüències de les variables, que consten dels següents elements: els valors vàlids o les categories, la seva freqüència absoluta (freqüència), la freqüència percentual (percentatge), la freqüència percentual sense compatibilitzar els valors perduts (percentatge vàlid) i la freqüència percentual acumulada (percentatge acumulat) basada en el percentatge vàlid. Per demanar aquesta taula des de l'SPSS es fa mitjançant l'opció Analitzar>Estadístics descriptius>Freqüències (Figura 7.2_3).

¹²⁴ Els *outsiders* són escassos i podrien representar reaccions molt individuals a la cultura representada en el films.

¹²⁵ Per a l'elecció de les proves estadístiques es va realitzar una consulta a l'equip d'estadística mèdica del Departament d'Epidemiologia de la Fundació Sanitària Parc Taulí de Sabadell – Institut Universitari – Universitat Autònoma de Barcelona.

A més de les taules de freqüències també podem fer ús de les taules de contingència i altres taules on es pugui creuar més d'una variable. Una taula de contingència és una taula on situar les freqüències a l'interior, en funció de dues variables amb dues o més categories cada una.

L'SPSS ens ofereix crear taules de contingència des de l'opció *Analitzar>Estadístics descriptius>Taules de contingència*, on fins i tot tenim l'opció de demanar gràfics agrupats en funció de les variables que es representen a la taula. També es poden representar estadístics a l'interior d'una taula, en funció de diferents variables categòriques. Imaginem que ens agradaria fer una taula on representar la mediana (*mediana aritmètica*) del nombre de fills que tenen les persones en funció de la seva categoria professional.

L'SPSS ens ofereix crear aquest tipus de taules, a través d'*Analitzar>Taules>Taules bàsiques*. No obstant això, també es poden crear a través de l'opció de *Taules generals*, el procés és molt similar. En ambdós casos, quan es demana la variable a *Resumir* es tracta d'oferir la variable quantitativa de la qual voldrem fer la mediana aritmètica, en l'exemple anterior correspondria a la variable «núm. de fills o filles». Per altra banda, els subgrups els faríem gràcies a variables habitualment qualitatives.

Les tècniques de representació gràfica són un altre instrument per reduir la informació original. La pèrdua d'informació és major, però presenta l'avantatge d'establir diferències entre dues distribucions a simple vista. Per a la representació gràfica és necessari diferenciar si la variable és qualitativa (fruit de l'observació com el sexe) o quantitativa (fruit d'una mesura com l'edat). Així, per a les variables qualitatives són adequats els gràfics següents: *Ciclograma o de sectors o el diagrama de barres*. Les variables quantitatives en canvi, es representen gràficament, entre altres, amb l'*histograma*. Tots es poden aconseguir a l'SPSS des de l'opció del menú *Gràfics*.

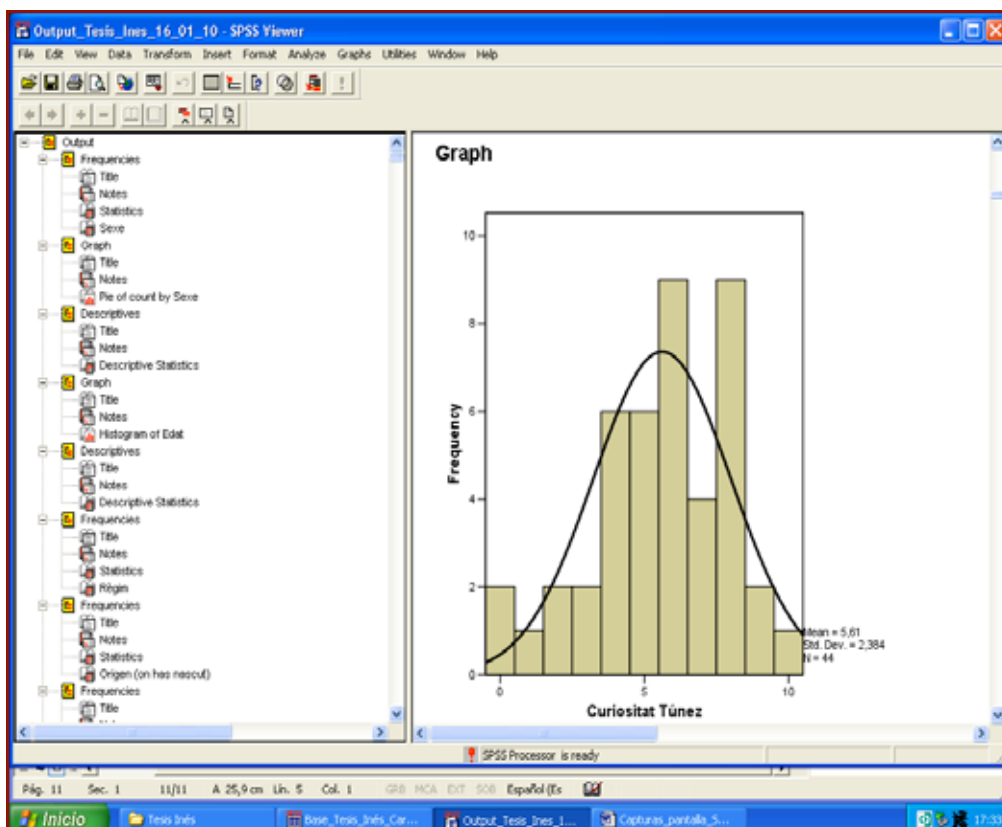


Figura 7.2_3. Captura de pantalla del programa SPSS

7.3 Descripció de la mostra definitiva dels participants

7.3.1 Justificació del mostreig no probabilístic intencional

Una acció important per part de l'investigador es determinar els subjectes amb qui es portarà a terme l'estudi, la qual cosa implica delimitar l'àmbit de la investigació que defineix la població. Alguns autors mencionen que per elaborar el disseny de l'estudi que volem realitzar, un element important és la selecció de la mostra dels subjectes, dels successos, dels contextos d'estudi respecte els quals s'haurà de recollir les dades (Bisquerra, 2004).

L'investigador selecciona els elements que al seu judici són representatius, el que exigeix un coneixement previ de la població que s'investiga. En realitat només podem treballar amb una mostra ja que amb el total de la població resultaria difícil portar a terme una recerca, no per raons de dificultat sinó de temps, de diners, d'accessibilitat als subjectes... Per aquestes raons utilitzem una selecció de mostra que sigui representativa de la nostra població.

El concepte mostra adquireix diversos significats segons l'enfocament des d'on es realitza l'estudi. Des de la perspectiva quantitativa, el primer que es fa és establir amb claredat i delimitar les característiques del contingut, del lloc i el temps i de la seva població. Per tant, la població és el conjunt de tots els individus als que es desitja fer extensiu els resultats de la investigació. La delimitació i definició clara de la població permetrà arribar a concretar una recerca. A la pràctica no s'analitzen tots els individus de la població, ja que per diverses raons, com ja hem dit fa un moment, seleccionem una mostra (Sabariego, 2004).

És necessari, però, tenir present que un conjunt d'unitats pot ser extraïble d'un conjunt més ampli i finit d'unitats, aquest conjunt parcial, que s'ha extret d'un altre, es constitueix en una mostra del conjunt més gran, al que anomenem univers. Per tant, cal aclarir que:

Univers designa tots els possibles subjectes o mesures de cert tipus.

- Població és el conjunt de tots els individus dels quals es realitza la recerca i aquests reuneixen unes característiques que delimiten la investigació.
- Mostra és el conjunt de casos extrets d'una població, utilitzant per tal efecte un mètode de mostreig, que ha de ser representatiu de la població.
- Individu és cada un dels elements que componen la mostra i dels que s'obté la informació.

Quan portem a terme un mostreig hem de partir d'una sèrie de preguntes, tals com: d'acord amb el què volem investigar amb quina població puc obtenir la informació? Quina mostra he de tenir? Quin tipus d'instrument hauré d'utilitzar?.

El moment de seleccionar la mostra s'ha de tenir present la representativitat i la mida de la mateixa. Per tal efecte, existeixen diferents tipus de mostreig, és el cas del mostreig probabilístic i no probabilístic.

En els probabilístics, la seva principal característica és que tots els individus tenen la mateixa probabilitat d'entrar a formar part de la mostra; en els segons, els no probabilístics, no utilitzen el criteri d'equiprobabilitat, sinó que segueixen uns altres criteris procurant que la mostra obtinguda sigui la més representativa possible. En aquest cas la mostra s'ajusta a altres criteris relacionats amb les característiques de la investigació o de qui ha realitzat la mostra (Bisquerra, 2004).

Segons Hernández Sampieri (1998) les mostres no probabilístiques suposen un procediment de selecció informal, però en canvi s'utilitzen en moltes investigacions i a partir d'elles es fan inferències sobre la població.

D'acord amb Latorre, A., Del Rincón, Delio & Arnal, Justo (2005) existeixen diverses modalitats dins dels mostreig No probabilístic:

- Mostreig accidental o causal. S'utilitza moltes vegades en ciències socials i en recerca educativa. El criteri de selecció dels individus depèn de la possibilitat d'accedir a ells i per tant es tracta d'utilitzar com a mostra a individus als que es té facilitat d'accés.
- Mostreig intencional o opinàtic. S'escullen els individus que s'estima que són representatius o típics de la població. Es segueix un criteri establert per un expert o investigador. Es seleccionen els subjectes que s'estima que poden facilitar la informació necessària.
- Mostreig per quotes. S'utilitza quan no es pot disposar d'una mostra escollida a l'atzar però encara i així necessitem una mostra representativa de la població i per tant es fixen unes quotes.
- Mostreig de bola de neu: Es localitzen alguns individus, els quals et porten a uns altres i així fins aconseguir una mostra suficient.

Escollir el tipus de mostreig dependrà de l'enfocament de la investigació, dels objectius a aconseguir i del disseny d'aquesta. En aquesta investigació hem escollit un mostreig no probabilístic intencional, ja que va ser l'escenari al qual vàrem tenir accés.

A més a més, a la nostra mostra hem utilitzat el mètode o estudis correlacionals, ja que tenim com a objectiu descobrir i avaluar les relacions existents entre les variables que intervenen en un fenomen. En aquest tipus d'estudi quantitatiu s'utilitza la correlació com a tècnica bàsica en l'anàlisi de dades per determinar el grup en què dues o més variables es relacionen entre si. Aquest tipus d'estudi correlacional ens permet un coneixement més desenvolupat dels fenòmens; és a dir, permet passar del com són i de com es manifesten els fenòmens a com es relacionen i es vincules entre ells (Bisquerra, 2004) i aquest és el nostre cas; ja que el que realment ens interessa és la diferenciació entre l'estudi previ i l'estudi posterior que hem establert entre les variables per poder arribar a unes conclusions.

En el nostre cas la mostra no és aleatòria, ja que no l'hem escollit a l'atzar sinó que és intencional. Un tret significatiu de la present recerca coincideix amb la naturalesa de la metodologia escollida (tal i com exposen Arnal, Rincón i Latorre (1996), en relació amb els plantejaments de Patton, (1990) un mostreig intencional.

La raó d'aquesta selecció intencional és voler una mostra determinada amb unes característiques concretes i amb unes condicions pròpies que ens ajudin a limitar l'estudi. Hem volgut acotar molt aquest estudi ja que pensem que els resultats que s'obtinguin seran més precisos i concrets. Només a partir de la precisió podrem després proposar una ampliació de la mostra o realitzar un altre cop la recerca amb una mostra diferenciada per poder comprovar si els resultats s'aproximen o si pel contrari es diferencien. Només tenint una mostra acotada i definida podrem obtenir uns resultats intrínsecament més concrets i vàlids.

Per tant, hem de dur a terme un mostreig amb un criteri de confiança que garanteixi la representativitat de la mostra. En el nostre cas són criteris intencionals basats en un mostreig intencional d'opinió. Més que preocupar-se del nombre de mostres, el que cal és intentar recollir la informació més rellevant pels nostres objectius

El tipus de mostreig intencional (Colas i Buendía, 1992) que consisteix a no seguir criteris d'aleatorietat, perquè no es pretén una representativitat estadística, sinó la representativitat tipològica (Vallès, 2002 i 2003) basada en l'heterogeneïtat.

Aquest tipus de mostreig intencional és més propi de la investigació qualitativa que en el nostre cas, malgrat que en un principi partim d'unes dades quantitatives, el que realitzem és un anàlisi qualitatiu, després d'haver dicotomitat les variables.

Allò important en el mostreig és poder identificar la població que estarà representada en la recollida de dades. Després del procés que vàrem seguir d'accés a l'escenari que hem descrit detalladament al capítol 5 d'aquesta investigació, la mostra definitiva no deixa de tenir unes característiques concretes que poden ser rellevants en la interpretació de les dades i que ens ajuden a situar la interpretació dels resultats a la llum del grup de participants.

Així volem destacar que una de les característiques de la nostra investigació és que, malgrat la paradoxa que l'estudi es concreta amb un nombre limitat d'individus, la quantitat d'informació que s'obté és molt gran (Álvarez-Gayou, 2005). Hi ha multiplicitat de formes de dades que un cop analitzades i estudiades ens duren a unes conclusions.

7.3.2 El procés de selecció de la mostra

En aquesta recerca, parlar d'univers i de mostra ens queda una mica gran ja que partim d'un univers molt ampli i seleccionem específicament una part d'aquesta població i, finalment, contactem amb una part d'aquesta subpoblació, i d'aquest darrer grup, no tots els individus realitzen al complet tota la intervenció. Vàrem començar amb 45 individus i van finalitzar tot el procés 41 individus.

'Es dóna el nom de població a qualsevol conjunt o conglomerat nombrós d'objectes per estudiar. Però aquesta definició és tan general que gairebé no diu res, i de fet, no adquireix veritable significat sinó quan s'associa a la definició mostra, que és alguna part, o subconjunt d'una població, ordinàriament seleccionada, o de forma deliberada, perquè les propietats de la població es posin de relleu'. (Glass & Stanley, 1980, pàg. 241).

Sota aquesta perspectiva, treballem sobre una població diana com és el conjunt d'alumnes de Batxillerat de Catalunya (Figura 7.2_4). Així tenim:

- **Població diana:** Alumnes de Batxillerat, perquè la recerca es centre en les seves valoracions, tal i com hem vist a la presentació de la investigació. S'han escollit per a l'estudi perquè els alumnes de Batxillerat són un grup d'individus que a priori ha decidit continuar els seus estudis en una etapa que ja no és obligatòria i que per tant tenen una predisposició per a continuar realitzant aprenentatges i desenvolupant les seves competències.
- **Població base:** Són els individus que tenen les característiques concretes que cerquem i per tant són elegibles per a la mostra, són aquell subgrup d'alumnes que han decidit cursar els estudis en un institut de Batxillerat Artístic. Tenint en compte que a Catalunya només hi ha 14 IES i només 3 IES a Barcelona on s'imparteix aquesta especialitat, la nostra mostra queda bastant més acotada. I, si a més a més, afegim que només vàrem tenir accés a un centre la població base, encara es redueix més.
- **Població mostrada:** Aquest subgrup de subjectes previs a la mostra s'ha seleccionat a partir de la recerca d'alumnes que a més a més d'estudiar els Batxillerats Artístics han escollit la matèria optativa de Cultura Audiovisual.

Finalment, després d'aquesta selecció dels alumnes, aquest grup previ a la mostra ja podem concretar quina ha estat la nostra mostra definitiva.

Mostra: Són els individus que finalment han participat en la nostra recerca i que han estat subjectes d'estudi. En un principi la primera fase del estudi la varen realitzar 45 individus però cal indicar que la segona fase només la van realitzar 41 individus dels 45 de la primera intervenció. Per tant, les correlacions les establirem entre les dades inicials i finals dels 41 individus que han realitzat tot el procés.

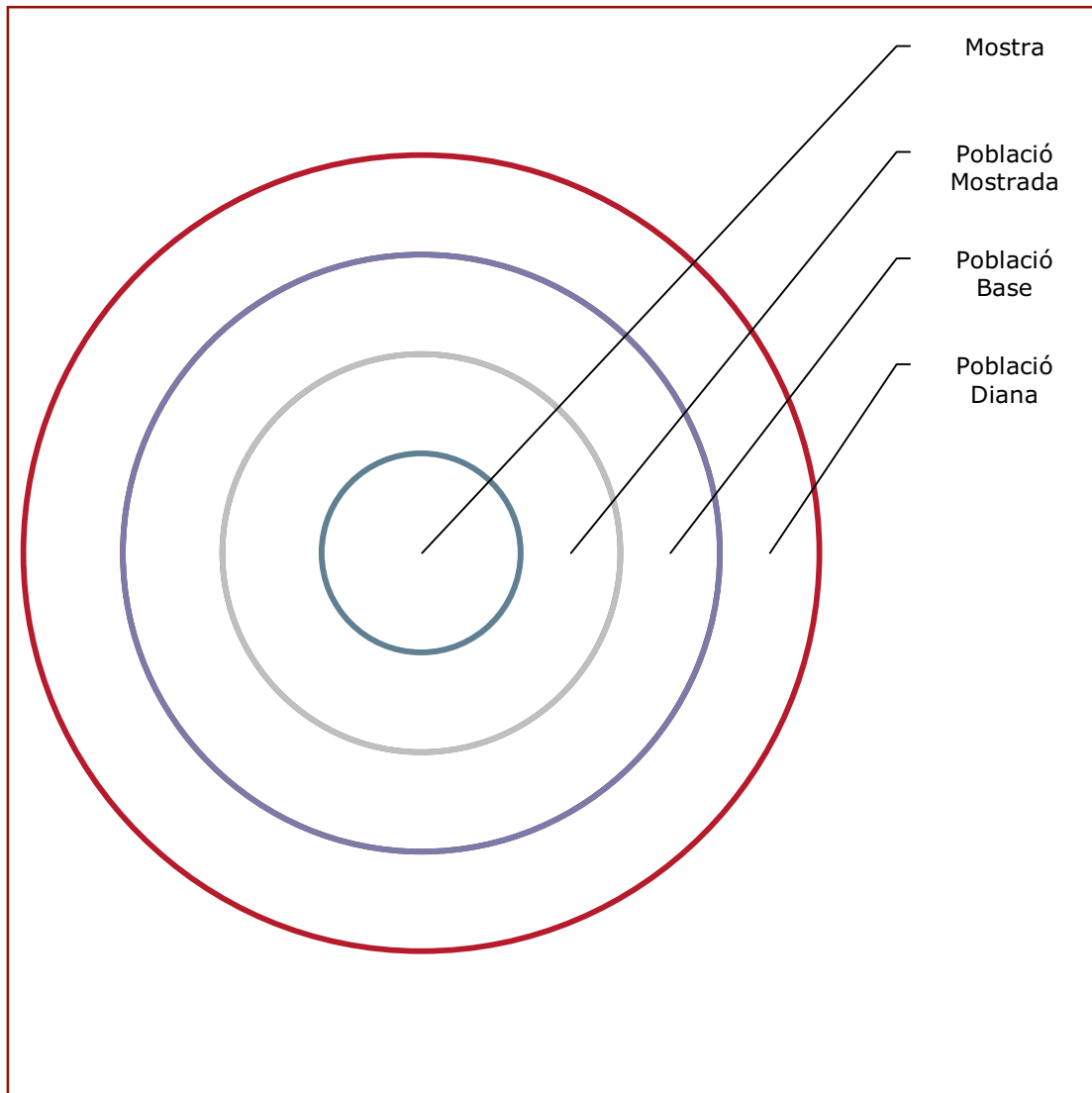


Figura 7.2_4. De la població diana a la mostra definitiva. (Gràfica de la Dra. Mariona Grané Oro; 2009, pàg. 341)

7.3.3 Fitxa tècnica de la mostra

Àmbit territorial: Barcelona Ciutat. Barri de Sant Martí

Univers: Població dels IES que tenen Batxillerat Artístic a Catalunya

Tipus de Mostreig: Mostreig no probabilístic intencional. Es va optar per aquesta mena de mostreig atesos els objectius de la investigació, d'ordre més qualitatiu (variables dicotomitzades) que quantitatiu. L'elaboració d'un mostreig probabilístic (representatiu) de la població de referència hagués requerit un esforç de treball de camp molt superior al que s'ha dut a terme que no hauria comportat una millora significativa de qualitat de la informació obtinguda, atès que la investigació se centra més en la forma com es construeix i s'estructura l'univers simbòlic per assolir les competències, que no en la quantificació precisa dels diferents aspectes analitzats. Des d'aquest punt de vista hagués estat un esforç humà i econòmic en va.

Criteris de selecció de la mostra: En una mostra intencional es pretén comprendre al màxim els casos seleccionats, més que representar a mode de rèplica miniaturitzada les

diverses tipologies existents d'acord amb la dimensió que presenten en l'univers objecte de la investigació. El centre escolar on s'ha administrat l'enquesta ha estat seleccionat per tal de garantir l'adequada representació de les diverses tipologies de centre considerant els criteris següents:

- Titularitat pública.
- Territori: Barcelona Ciutat.
- Orígens de l'alumnat: Presència dels fills de la vella i la nova immigració.
- Tipus de Batxillerat.
- Règim d'estudis.
- Àrea optativa que cursen.

Punts de mostreig: 1 centre educatiu públic. IES Infanta Isabel d'Aragó. Plaça Angeleta Ferrer, 1. Barcelona. Districte de Sant Martí.

Grandària de la mostra: 45 enquestats a alumnes de segon de Batxillerat de diürn i nocturn. No s'indica marge d'error perquè la distribució de la mostra no s'ha fet seguint criteris de representativitat sinó qualitius tot i que ha de considerar-se en l'anàlisi que partien de dades quantitatives.

Distribució de la mostra:

- Tipus de Batxillerat: Artístic bàsicament (n=43/45) i Científic (n=2/45).
- Règim: Diürn (n=35/45) i Nocturn (n=10/45).
- Àrea: Cultura Audiovisual.

Comarca: Barcelonès.

Ponderació: Un cop obtinguda una mostra vàlida d'acord amb el disseny i els objectius plantejats hagués estat possible, mitjançant el procediment conegut com a ponderació, corregir l'estructura de la mostra perquè es correspongués amb les proporcions de l'univers real. No obstant això, s'ha optat per no ponderar els resultats perquè la similitud fictícia amb l'estructura de l'univers que en resultaria crearia la il·lusió de representativitat allí on no es compleix la condició d'aleatorietat en la tria de les unitats mostrals finals.

Qüestionari: Dissenyat ad hoc.

Treball de camp: del 1 de Setembre de 2009 al 22 de desembre de 2009.

Direcció i realització: Dr. Jesús Cobo i la doctoranda Inès Carles.

Suport: Sr. Miquel Romagosa, professor titular de la matèria Cultura Audiovisual.

Anàlisi de dades: Dr. Jesús Cobo i la doctoranda Inès Carles.

7.4 Taules i representacions gràfiques i la seva anàlisi

Tenint en compte les variables que acabem de definir anem a explicar les taules i les representacions gràfiques que s'han originat mitjançant l'SPSS un cop hem introduït totes les dades. Així seguirem l'estructura classificadora que hem definit per les variables.

7.4.1 Variables sociodemogràfiques

7.4.1.1 Sexe

En el nostre estudi tenim un predomini de dones amb un 66'7 % enfront d'un 33'3% d'homes (Gràfica 7.4_1). Aquesta distribució és semblant a la trobada a la resta d'estudiants de Batxillerat de Catalunya (Figura 7.4_2). De fet, és l'habitual als estudis de Batxillerat Artístics.

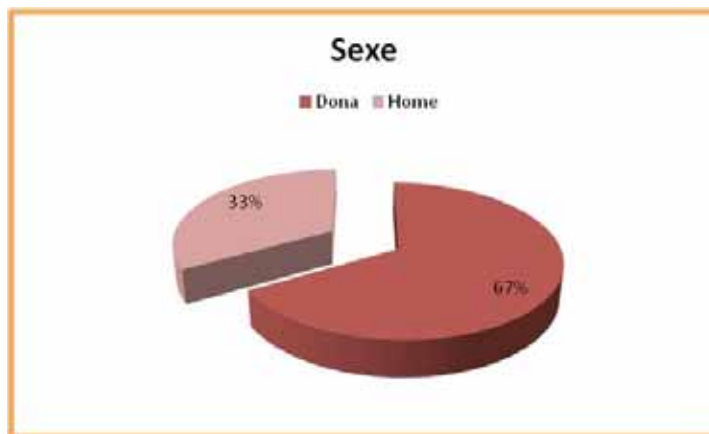


Figura 7.4_1. Gràfica de la variable Sexe¹²⁶

Figura 4.2. Estudis en curs dels joves de 15 a 29 anys que estudien, per sexe i grup d'edat (%)

Estudis en curs	Sexe		Grup d'edat			
	Homs	Dnes	De 15 a 17	De 18 a 19	De 20 a 25	De 26 a 29
ESO	60	40	96	4	0	0
Batxillerat	41	59	56	42	2	0
CFGM	60	40	35	42	19	5
CFGS	46	54	3	49	34	14
Diplomatura o enginyeria tècnica	52	48	0	43	41	16
Llicenciatura o enginyeria superior	41	59	0	41	44	15
Doctorat, postgraus o màsters	24	76	0	5	45	50
Altres	51	49	13	20	40	27
Total	47	54	29	34	26	11

(n=908)

Figura 7.4_2. Pantalla capturada del web de gencat¹²⁷.

¹²⁶ Totes les gràfiques de les variables sociodemogràfiques les hem emmarcat amb color taronja per identificar-les ràpidament.

¹²⁷ Consultat: www.gencat.cat [L'última visita Agost 2010].

7.4.1.2 Edat

L'edat mediana és de 17'78 anys amb una desviació estàndard relativament petita de 2'344 i un rang d'edats ampli des dels 15 anys als 27. La distribució és normal però la majoria dels participants són menors de 20 anys (Gràfica 7.4_3), la qual cosa és habitual entre els estudiants de Batxillerat de Catalunya (Figura 7.4_1).

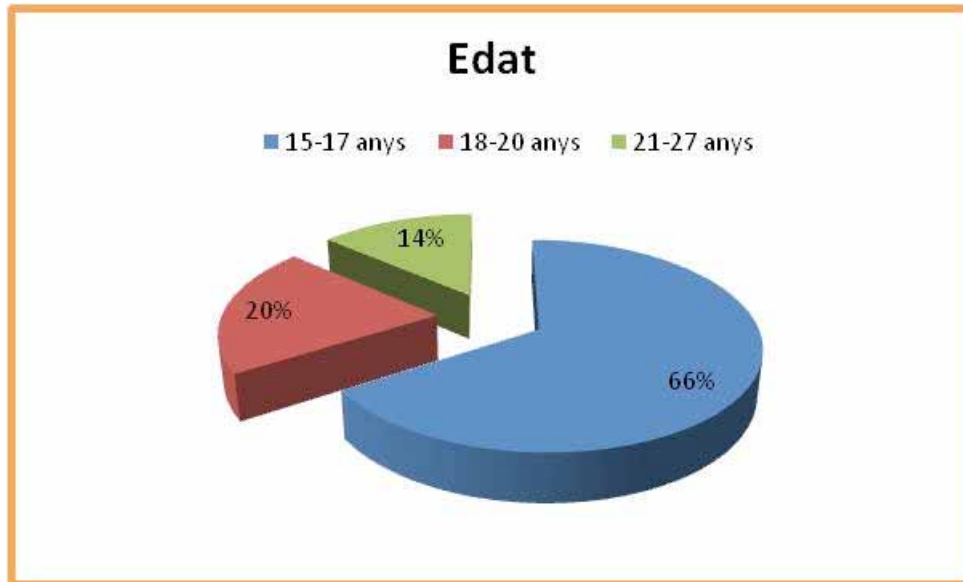


Figura 7.4_3. Gràfica de la variable de l'Edat

7.4.1.3 Règim

La distribució de l'alumnat de la nostra mostra és predominantment diürn amb un 68'9% amb contraposició d'un 31'1% d'alumnes nocturns. (Gràfica 3)

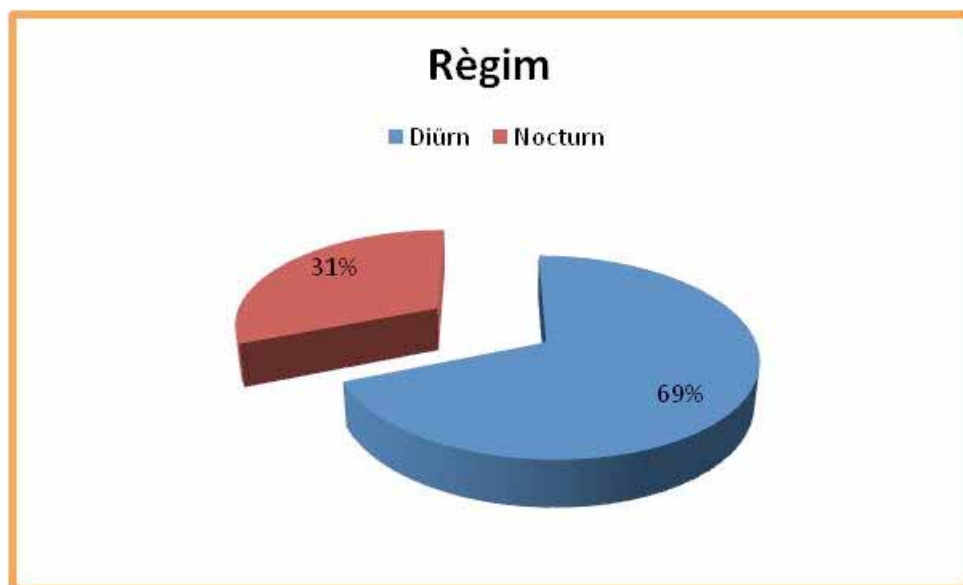


Figura 7.4_4. Gràfica de la variable Règim

7.4.1.4 Origen dels alumnes

La majoria dels alumnes han nascut a Catalunya. Són un 84'4% i tenim un 6'7% nascuts a la resta d'Espanya i un 8'9% de la resta del món (Gràfica 7.4_5). Concretament tenim un alumne nascut a Bolívia, un altre a Equador, un altre a Itàlia i un altre a Portugal (Gràfica 7.4_6). En la fase exploratòria de la mostra hi havia una alumna matriculada al Batxillerat

Nocturn d'origen pakistanès que finalment no va participar a l'estudi com explicarem més endavant.

Si ho comparem amb les dades extretes de l'Indecat comprovarem que la proporció és equivalent a la resta de Catalunya; és a dir, tenim una proporció del 4,14 % en la nostra mostra, que és molt propera a la d'Indecat, que és del 3,63% (Figura 7.4_6).

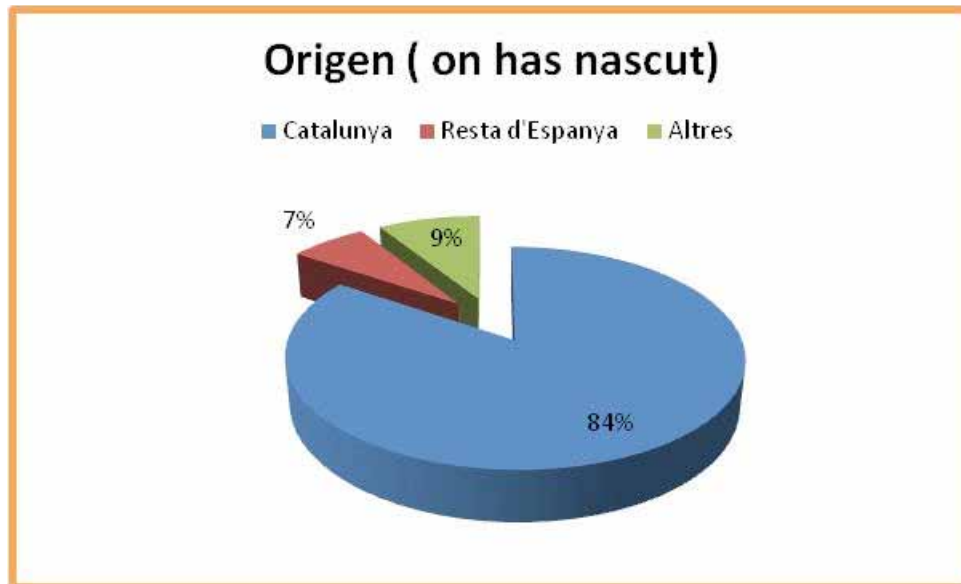


Figura 7.4_5. Gràfica de la variable Origen (on has nascut)

Alumnes estrangers. Curs 2008/09
Per nivells. Sector públic (1). Comarques, àmbits i províncies

	Infantil	Primària	Especial	ESO	Batxillerat	CFGM (2)	CFGS (3)	Total
Catalunya	24.311	54.557	692	38.412	5.385	4.341	2.232	129.930
Àmbit Metropolità	12.781	31.351	425	23.027	3.630	2.468	1.581	75.263
Comarques Gironines	4.136	7.976	132	5.136	599	584	150	18.713
Camp de Tarragona	2.779	6.026	79	4.394	448	437	173	14.336
Terres de l'Ebre	838	2.116	7	1.403	141	190	68	4.763
Àmbit de Ponent	1.855	3.050	29	1.926	250	289	142	7.541
Comarques Centrals	1.613	3.331	1	2.070	261	243	96	7.615
Alt Pirineu i Aran	309	707	19	456	56	130	22	1.699
Barcelona	14.334	34.574	426	25.038	3.887	2.702	1.673	82.634
Girona	4.217	8.175	136	5.244	610	590	150	19.122
Lleida	2.143	3.666	44	2.333	299	422	168	9.075
Tarragona	3.617	8.142	86	5.797	589	627	241	19.099

Font: Departament d'Educació, Servei d'Estadística, Informació i Documentació.

Figura 7.4_6. Pantalla capturada del web d'Indecat

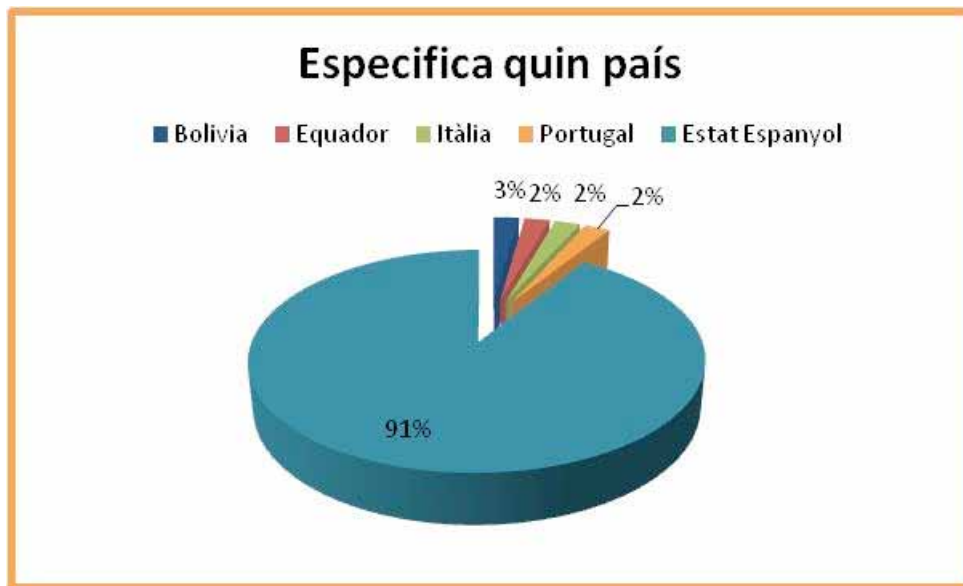


Figura 7.4_7. Gràfica de la variable Especifica quin país

7.4.1.5 Origen dels pares dels alumnes

La majoria del pares dels alumnes han nascut a Catalunya un 49%, un 40% a d'altres comunitats de l'Estat i un 11% a fora de l'Estat Espanyol (Gràfica 7.4_8). És representativa de la població de Catalunya i més en concret del context geogràfic on hem situat l'estudi. Era la nostra intenció realitzar la recerca en un entorn amb presència important de població immigrant. Entre els pares procedents de fora de l'estat hi ha pares procedents de Bolívia, Equador, Itàlia, Mèxic i Portugal (Gràfica 7.4_9).



Figura 7.4_8. Gràfica de la variable Origen dels pares

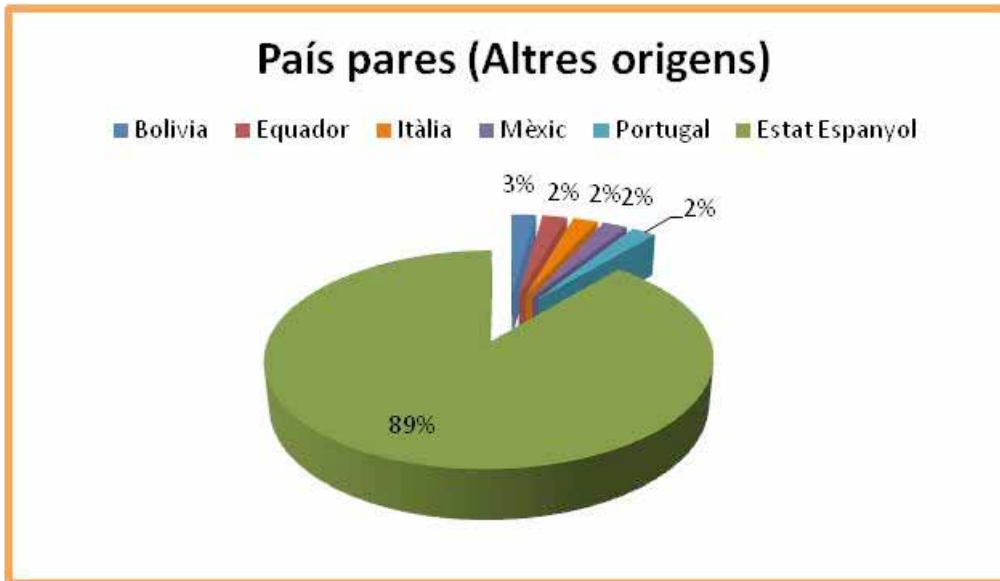


Figura 7.4_9. Gràfica de la variable País pares (Altres orígens)

7.4.1.6 Compartir aula amb companys d'altres països

Tots els estudiants havien compartit aula amb companys d'altres països. (Gràfica 7.4_10). Tant en companys procedents de l'Orient com d'altres països (Gràfica 7.4_11). També indiquem el nombre de països que han compartit aula. La gràfica 7.4._12 ens indica que tenim alumnes que fins i tot han compartit aula amb alumnes de 12 països diferents, al llarg de tota la seva escolaritat. Aquesta dada ens indica l'heterogeneïtat respecte a les diferents procedències dels alumnes de la nostra mostra.



Figura 7.4_10. Gràfica de la variable compartir aula amb companys d'altres països



Figura 7.4_11. Gràfica de la variable Especifica quins països

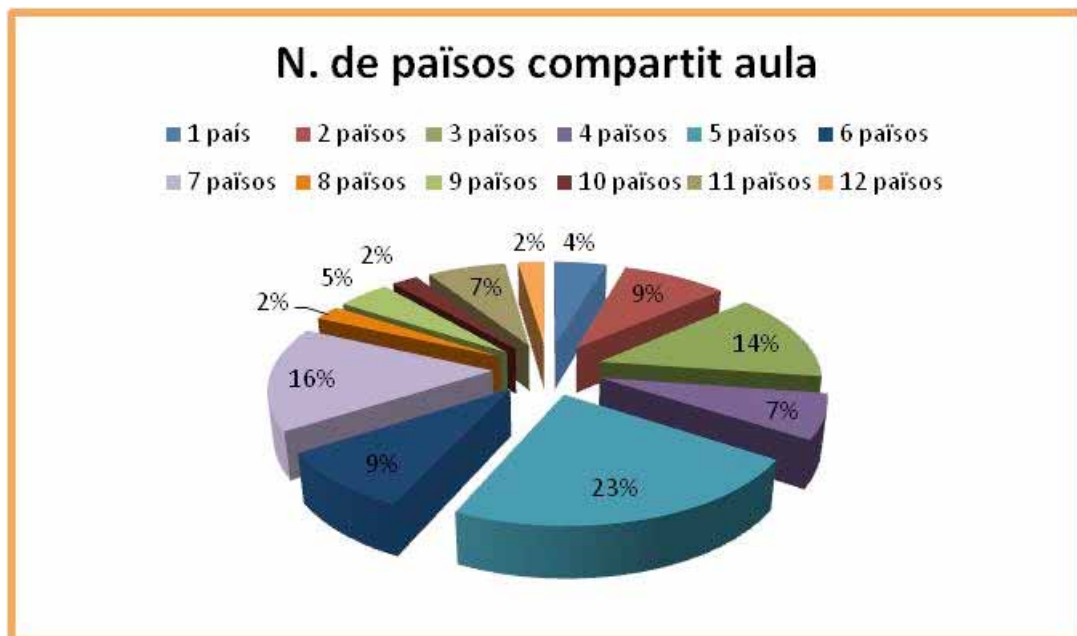


Figura 7.4_12. Gràfica de la variable N. De països compartit aula

7.4.1.7 Amics d'altres països

A nivell afectiu la majoria dels alumnes tenien un amic/ga procedent d'un altre país (Gràfica 7.4_13). I majoritàriament procedeixen tant d'Orient com d'altres països (Gràfica 7.4_14). També indiquem el nombre d'amics d'altres països. La gràfica 7.4._15 ens indica que tenim alumnes que fins i tot tenen 13 amics de països diferents, al llarg de tota la seva escolaritat. Aquesta dada ens indica l'heterogeneïtat d'amics de diferents procedències dels alumnes de la mostra.

La nostra intenció no és analitzar les relacions emocionals dels nostres alumnes, però es evident que la multiculturalitat no és solament un procés sociològic, sinó també emocional i relacional.



Figura 7.4_13. Gràfica de la variable amic altres països

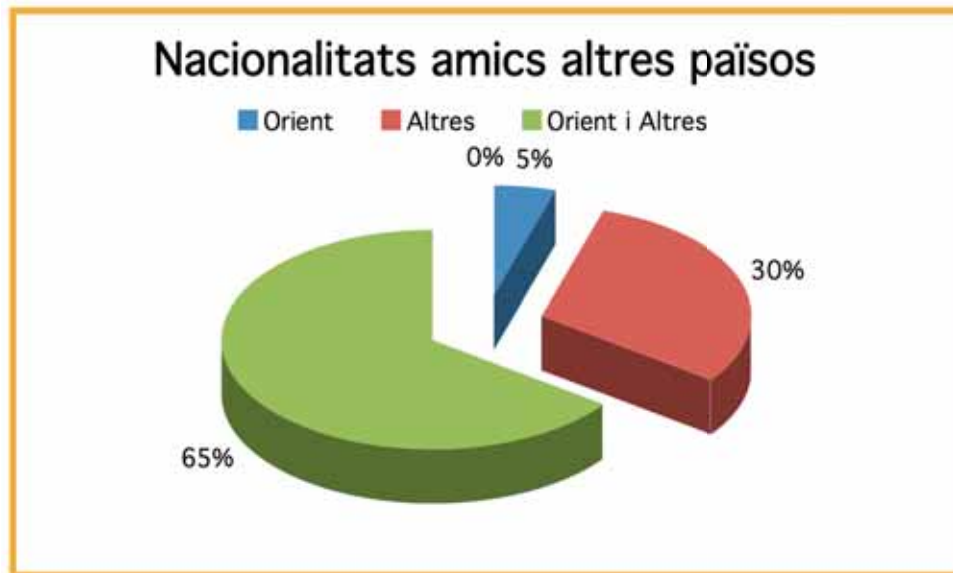


Figura 7.4_14. Gràfica de la variable Nacionalitats amics altres països



Figura 7.4_15. Gràfica N. D'amics d'altres països

7.4.2 Variables de curiositat i motivació. Estudi previ

7.4.2.1 Curiositat d'anar de vacances a un altre país de cultura diferent de la nostra

La gran majoria dels alumnes estan motivats per anar de vacances a un altre país de diferent cultura (Gràfica 7.4_16). Però la motivació és molt diferent segons el país i de la cultura de què es tracti (Gràfiques 7.4_17 – 7.4_26). Els països amb més motivació eren Japó i Rússia. I els de menys motivació Iran i Marroc per anar de vacances.



Figura 7.4_16. Gràfica de la variable anar de vacances (una altra cultura)

Japó

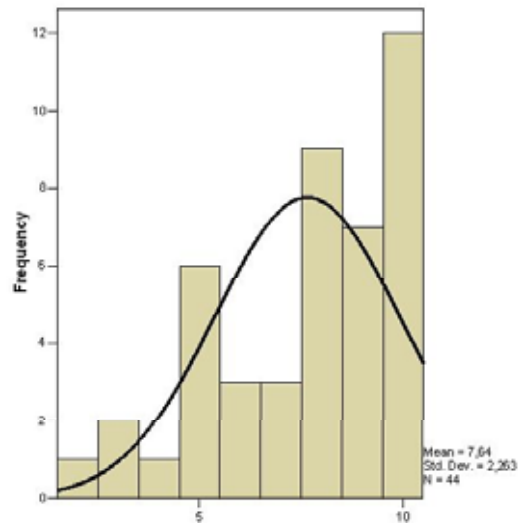


Figura 7.4_17. Gràfica de la variable curiositat Japó

La mediana¹²⁸ de curiositat per anar de vacances al Japó és de 10. Tenim una mitjana de 7,64 i una derivació estàndard 2,26. I un rang amb un interval de 2 a 10.

Índia

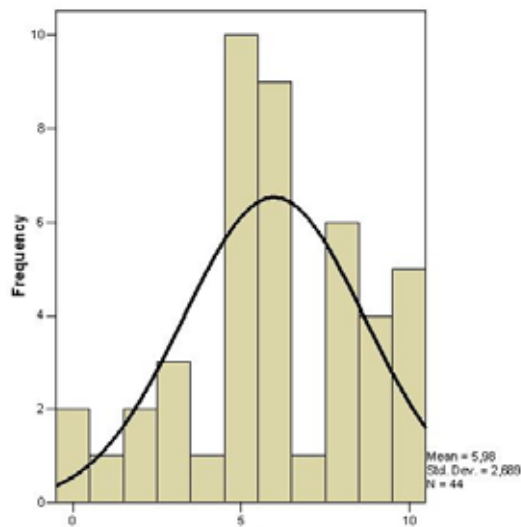


Figura 7.4_18. Gràfica de la variable curiositat Índia

La mediana de curiositat per anar de vacances a l'Índia és de 5. Tenim una mitjana de 5,98 i una derivació estàndard 2,68. I un rang amb un interval de 0 a 10.

¹²⁸ Consultats els termes que en castellà correspondrien a Media i Mediana estadísticament al Termcat (Centre de Terminologia Catalana) i a un professor d'Estadística de la Universitat, els termes que es corresponen respectivament a Media ('Mean') i Mediana són: Mitjana i Mediana. Per tant: Mediana: Mesura de tendència central que és igual al valor de la variable que divideix una distribució de freqüències o de probabilitat en dues parts iguals. Mitjana: mitjana, media, promedio, mean. La mitjana és la mesura de concentració més important, ja que simbolitza el valor central de tota la distribució

Iran

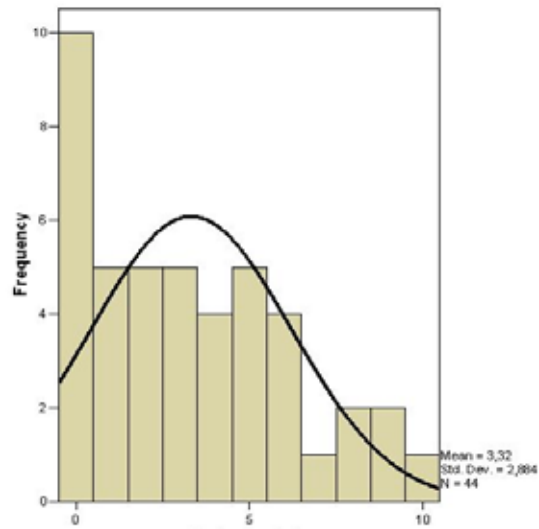


Figura 7.4_19. Gràfica de la variable curiositat Iran

La mediana de curiositat per anar de vacances a Iran és de 0. I a molt clarament un rebuig per anar de vacances a Iran. Tenim una mitjana de 3,32 i una derivació estàndard 2,88. I un rang amb un interval de 0 a 10.

Xina

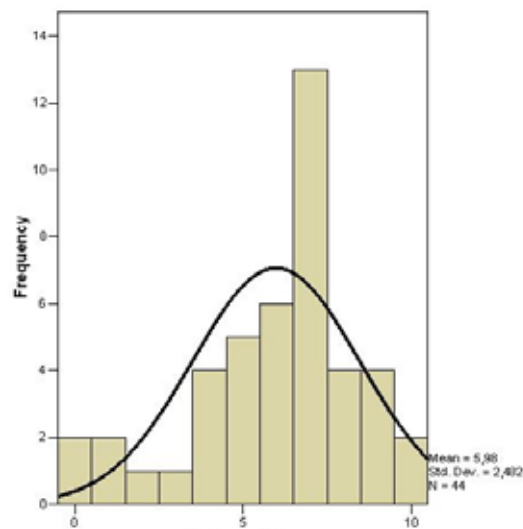


Figura 7.4_20. Gràfica de la variable curiositat Xina

La mediana de curiositat per anar de vacances a la Xina és de 7. Tenim una mitjana de 5,98 i una derivació estàndard 2,48. I un rang amb un interval de 0 a 10.

Sud-Àfrica

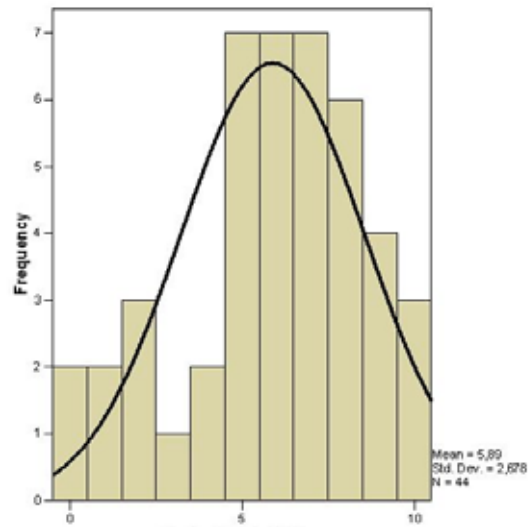


Figura 7.4_21. Gràfica de la variable curiositat Sud-àfrica

La mediana de curiositat per anar de vacances a Sud-àfrica és 6. Tenim una mitjana de 5,89 i una derivació estàndard 2,67. I un rang amb un interval de 0 a 10.

Rússia

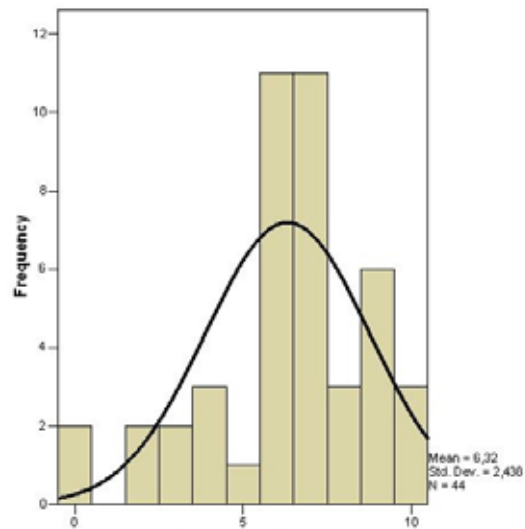


Figura 7.4_22. Gràfica de la variable curiositat Rússia

La mediana de curiositat per anar de vacances a Rússia és doble de 6,5. Tenim una mitjana de 6,32 i una derivació estàndard 2,48. I un rang amb un interval de 0 a 10.

Tunísia

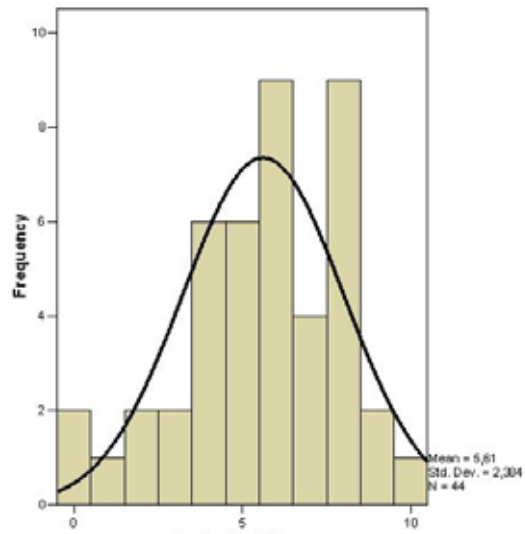


Figura 7.4_23. Gràfica de la variable curiositat Tunísia

La mediana de curiositat per anar de vacances a Tunísia és doble de 7. Tenim una mitjana de 5,61 i una derivació estàndard 2,38. I un rang amb un interval de 0 a 10.

Marroc

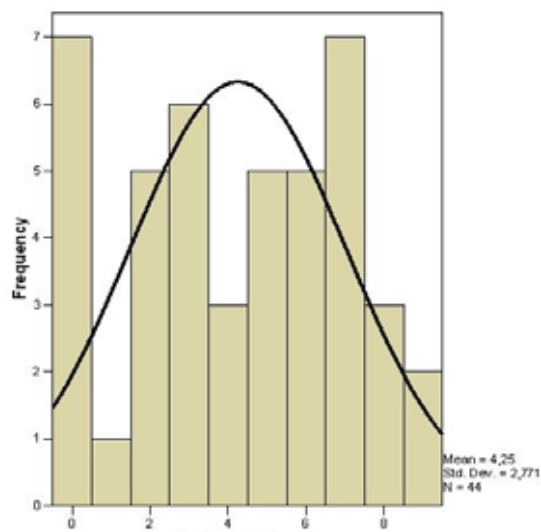


Figura 7.4_24. Gràfica de la variable curiositat Marroc

La mediana de curiositat per anar de vacances al Marroc és doble de 3,5. Tenim una mitjana de 4,25 i una derivació estàndard 2,77. I un rang amb un interval de 0 a 9.

Senegal

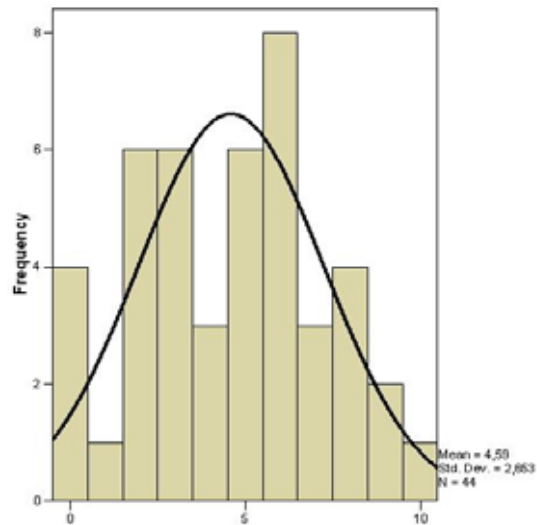


Figura 7.4_25. Gràfica de la variable curiositat Senegal

La mediana de curiositat per anar de vacances al Senegal és de 6. Tenim una mitjana de 4,59 i una derivació estàndard 2,48. I un rang amb un interval de 0 a 10.

Equador

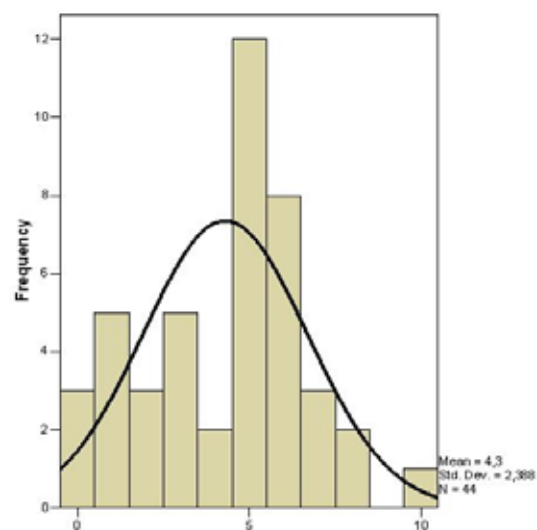


Figura 7.4_26. Gràfica de la variable curiositat Equador

La mediana de curiositat per anar de vacances a l'Equador és de 5. Tenim una mitjana de 4,3 i una derivació estàndard 2,38. I un rang amb un interval de 0 a 10.

Un cop hem vist com es comporten totes les variables respecte al concepte d'anar de vacances a un altre país de cultura diferent de la nostra hem elaborat un quadre de gràfica resum per veure de manera global quina ha estat la resposta dels alumnes.

Per una banda, constatem que tenen una mitjana inferior a cinc els següents països: Equador, Senegal, Marroc i Iran. Els països que tenen una mitjana superior a cinc són: Tunísia, Rússia, Japó, Sud-àfrica, Xina i Índia. (Gràfica-Resum 7.4_27).

El país que té una valoració més alta és Japó i el que té una valoració més baixa és Iran. D'ambdós països hem seleccionat filmografia per a realitzar la intervenció.

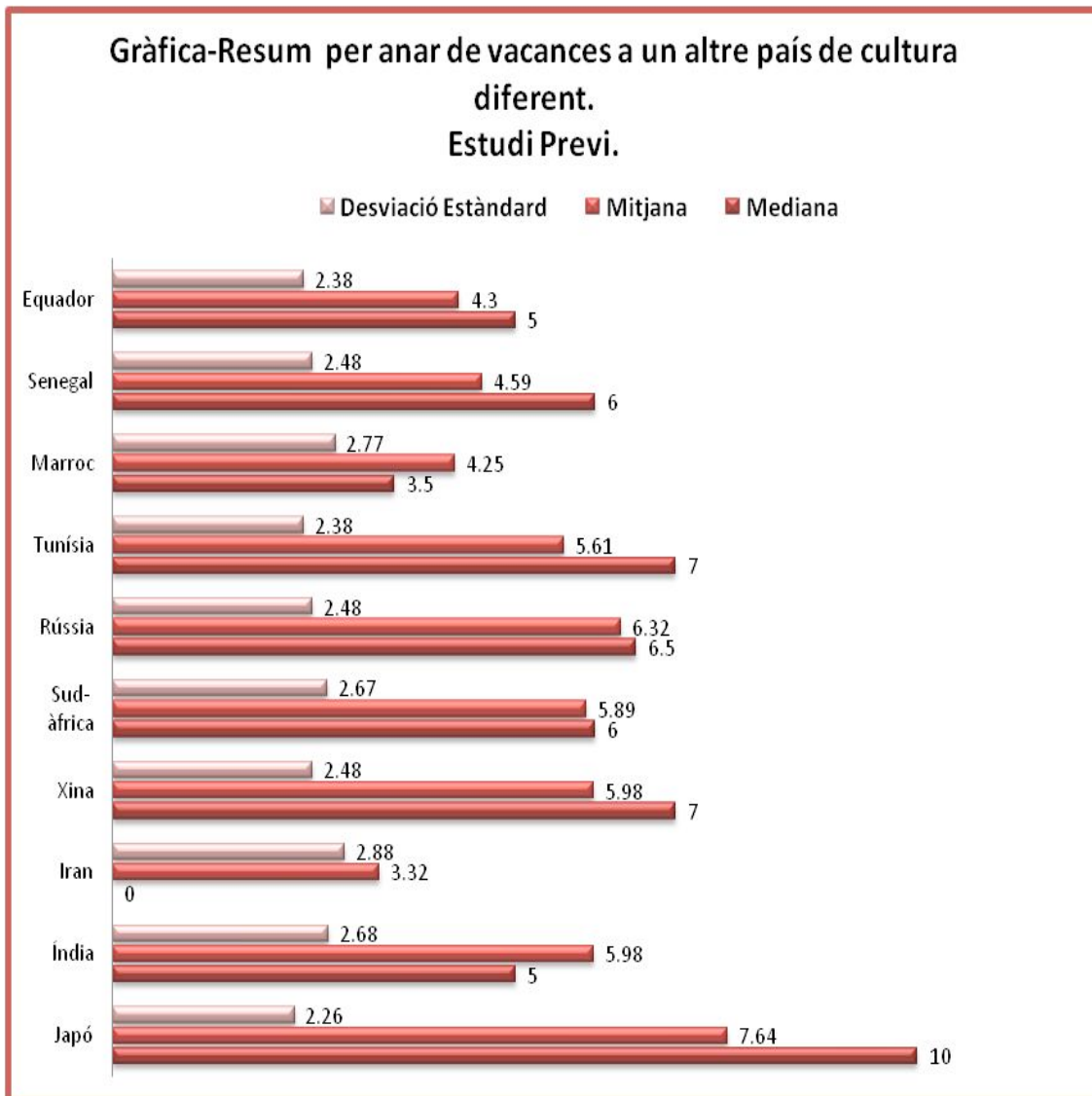


Figura 7.4_27. Gràfica- Resum per anar de vacances a un altre país de cultura diferent. Estudi Previ a la intervenció

7.4.2.2 Motivacions per no anar de vacances a un altre país de cultura diferent

Hi ha diferents motivacions per no anar de vacances a un altre país de cultura diferent (Taula 7.4_28). Resumint podem dir que bàsicament és pel desconeixement d'aspectes claus de les seves cultures i fonamentalment per aspectes polítics i de la vida quotidiana, fortament influenciats per les notícies que ens arriben d'aquests països, bàsicament conflictes i notícies relacionades amb els terrorismes. Aquestes que mostrem a continuació són totes les opinions que els alumnes van suggerir.

PER QUÈ NO CURIOSITAT				
	FREQUENCY	PERCENT	VALID PERCENT	CUMULATIVE PERCENT
VÀLID	38	84,4	84,4	84,4
CAUSES POLÍTIQUES	1	2,2	2,2	86,7
ÍNDIA SEMBLA CURIOSA PERÒ NO SUFICIENT	1	2,2	2,2	88,9
PQ. CADASCÚ NEIX ENVOLTAT PER UN ENTORN CULTURAL DETERMINAT I POT TROBAR DIFERÈNCIES CULTURALS EN LES QUALS TU NO OPINES EL MATEIX. AIXÒ NO AFAVOREIX LA TEVA ADAPTACIÓ	1	2,2	2,2	91,1
PQ. NO M'ENTENEN POTSER PER DESCONEXEMENT	1	2,2	2,2	93,3
PQ. ALGUNS PAÏSOS NO M'ATRAUEN (IRAN, SUD-ÀFRICA, RÚSSIA, TUNÍSIA, MARROC, SENEGAL, EQUADOR)	1	2,2	2,2	97,8
PQ. NO VULL TREBALLAR EN UN PAÍS QUE NO PARLIN EL MEU IDIOMA	1	2,2	2,2	100,0
TOTAL	45	100	100	

Figura 7.4_28. Taula elaborada a partir de les dades del SPSS amb les opinions escrites pels alumnes. Estudi previ a la intervenció

Només 2% varen dir que no tenen curiositat, però varen 6 alumnes que van donar la seva opinió.

7.4.2.3 Motivacions per anar a viure 'un temps' en un altre país de cultura diferent a la nostra

La majoria dels estudiants estaven motivats per anar a viure 'un temps' a un altre país i a una altra cultura (Gràfica 7.4_29). Entre els diferents motius que podien escollir estava la curiositat (gràfica 7.4_30), per conèixer gent (gràfica 7.4_31), per aprendre una altra llengua (gràfica 7.4_32), per buscar feina (gràfica 7.4_33), per aventura (gràfica 7.4_34), per continuar estudiant (gràfica 7.4_35) o per viure una nova experiència (gràfica 7.4_36). Com podem veure a la Gràfica-Resum 7.4_37, els principals motius per anar a viure un temps a un altre país i un altre cultura són per aventura i per viure una nova experiència i cal destacar els seu interès per aprendre altres llengües.

ANAR A VIURE 'UN TEMPS' A UN PAÍS DE CULTURA DIFERENT A LA NOSTRA				
	FREQUENCY	PERCENT	VALID PERCENT	CUMULATIVE PERCENT
SÍ	43	95,6	95,6	95,6
No	2	4,4	4,4	100,0
TOTAL	45	100,0	100,0	

Figura 7.4_29. Taula elaborada a partir de les dades del SPSS respecte Anar a viure 'un temps' a un país de cultura diferent a la nostra

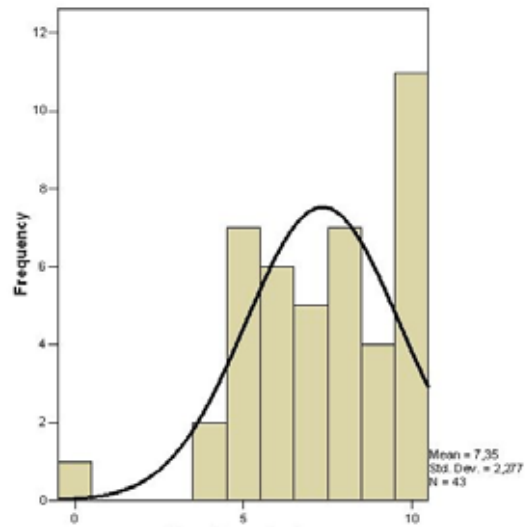


Figura 7.4_30. Gràfica de la variable Viure per curiositat

La mediana de viure 'un temps' per curiositat és de 10. Tenim una mitjana de 7,35 i una derivació estàndard 2,77. I un rang amb un interval de 0 a 10.

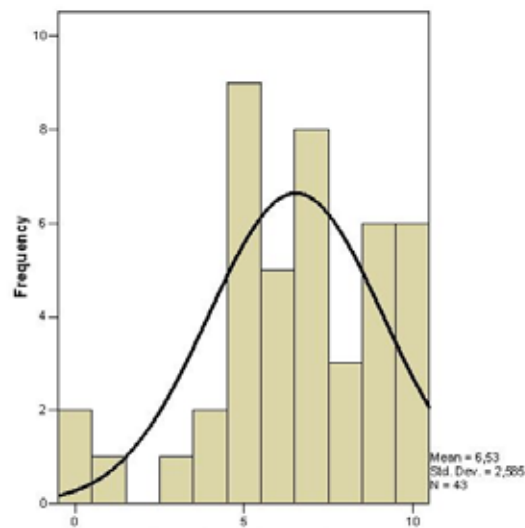


Figura 7.4_31. Gràfica de la variable Viure per conèixer gent

La mediana de viure 'un temps' per conèixer gent és de 5. Tenim una mitjana de 6,53 i una derivació estàndard 2,58. I un rang amb un interval de 0 a 10.

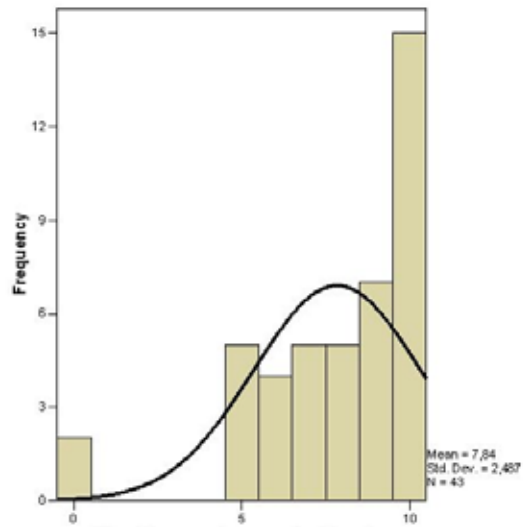


Figura 7.4_32. Gràfica de la variable Viure per aprendre una altra llengua

La mediana de viure 'un temps' per aprendre una altra llengua és de 10. Tenim una mitjana de 7,84 i una derivació estàndard 2,87. I un rang amb un interval de 0 a 10.

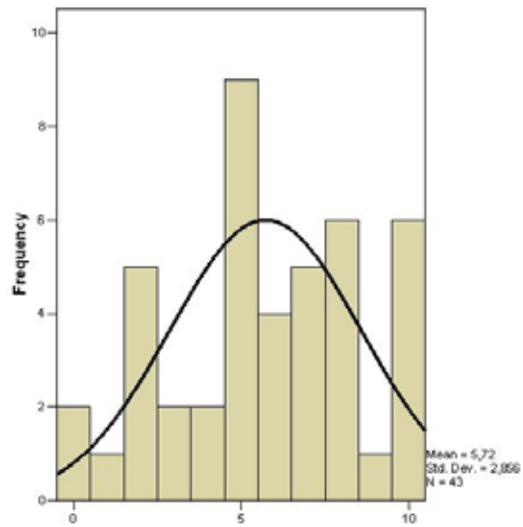


Figura 7.4_33. Gràfica de la variable Viure per buscar feina

La mediana de viure 'un temps' per buscar feina és de 5. Tenim una mitjana de 5,72 i una derivació estàndard 2,85. I un rang amb un interval de 0 a 10.

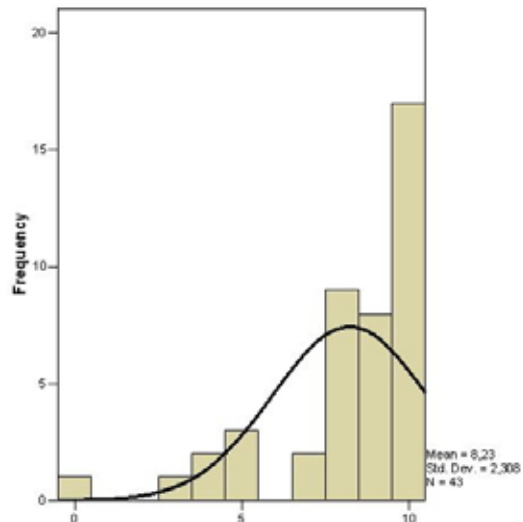


Figura 7.4_34. Gràfica de la variable Viure per aventura

La mediana de viure 'un temps' per aventura és de 10. Tenim una mitjana de 8,23 i una derivació estàndard 2,308. I un rang amb un interval de 0 a 10.

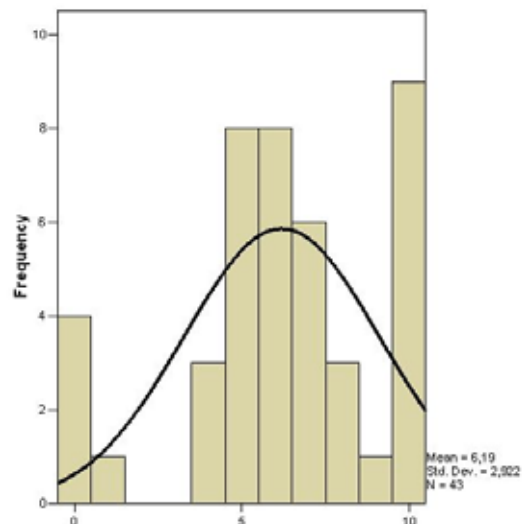


Figura 7.4_35. Gràfica de la variable Viure per seguir estudiant

La mediana de viure 'un temps' per seguir estudiant és de 10. Tenim una mitjana de 6,19 i una derivació estàndard 2,92. I un rang amb un interval de 0 a 10.

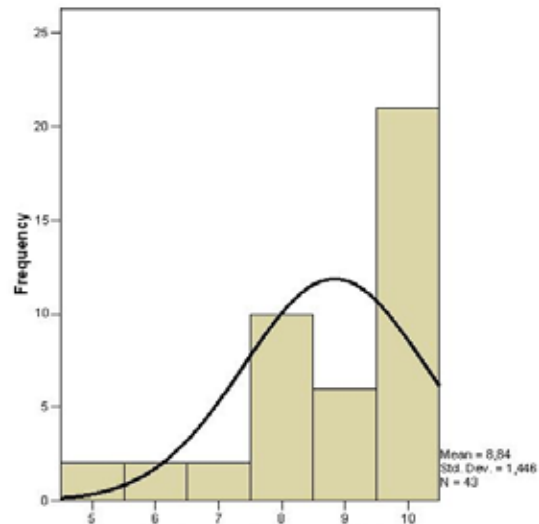


Figura 7.4_36. Gràfica de la variable Viure per viure una 'nova experiència'

La mediana de viure 'un temps' per viure una nova experiència és de 10. Tenim una mitjana de 8,84 i una derivació estàndard 1,44. I un rang amb un interval de 5 a 10.

Un cop hem vist com es comporten totes les variables respecte al concepte d'anar a viure 'un temps' en un altre país de cultura diferent de la nostra hem elaborat un quadre de gràfica-resum per veure de manera global quina ha estat la resposta dels alumnes.

Per una banda, constatem que respecte tots els motius que els hem marcat, la seva valoració està per damunt del valor cinc. Per tant, podem afirmar que els alumnes mostren una bona disposició a passar 'un temps' en un altre país.

El motiu amb una valoració més alta ha estat el de 'per viure una nova experiència' i el contrapunt el tenim en el de 'per buscar feina'. (Gràfica 7.4_34) Aquesta elecció, pensem, té molt a veure amb les característiques pròpies del fet de ser jove.

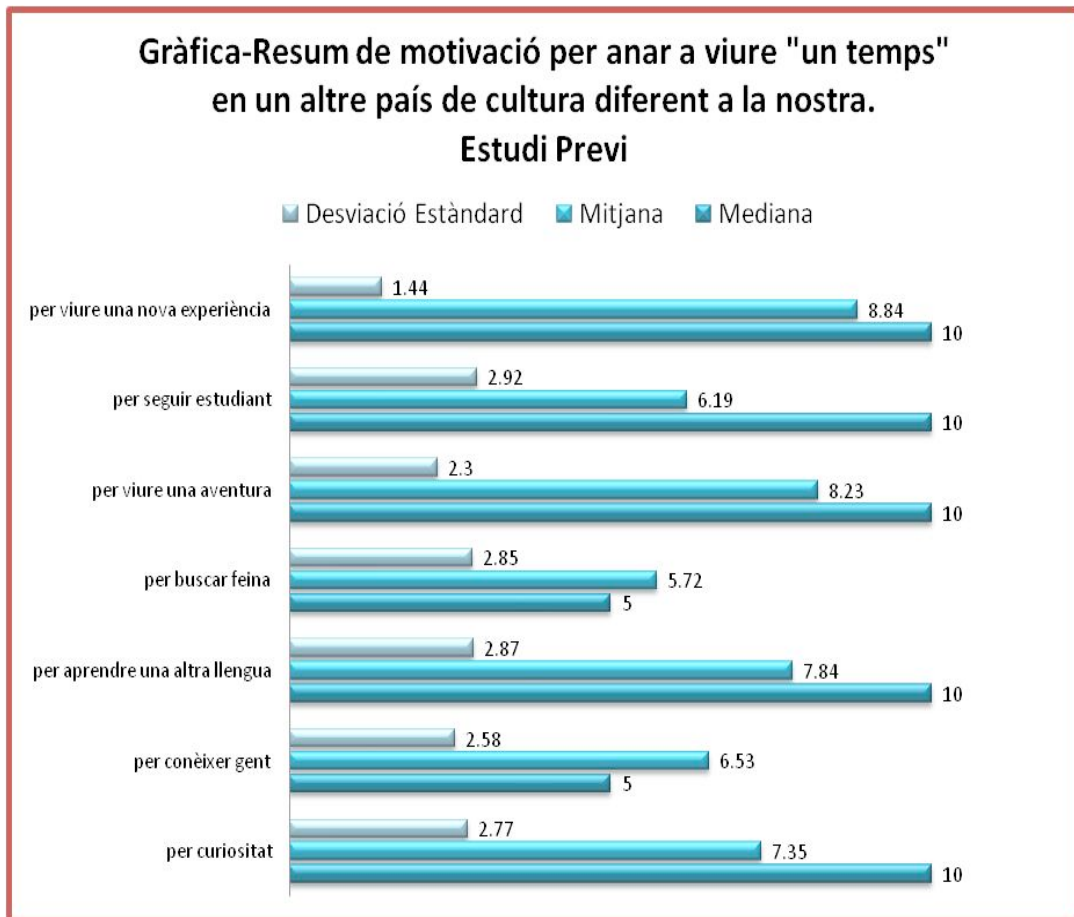


Figura 7.4_37. Gràfica-Resum de motivació per anar a viure 'un temps' en un altre país de cultura diferent a la nostra. Estudi previ a la intervenció

7.4.2.4 Nivell de motivació per anar a viure 'un temps' a diferents països

Japó

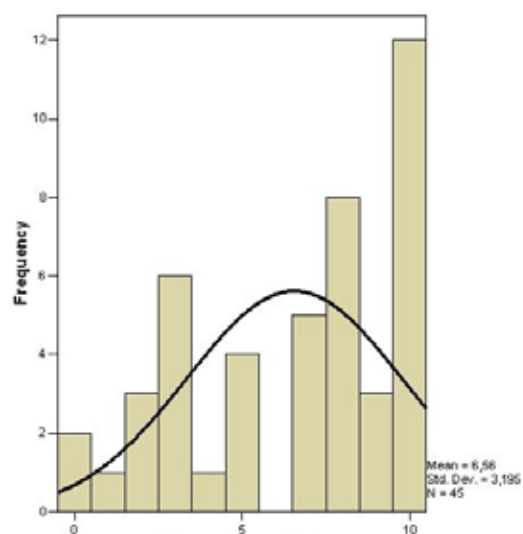


Figura 7.4_38. Gràfica de la variable Motivació viure Japó

La mediana de la motivació de viure 'un temps' al Japó és 10. Tenim una mitjana de 6,56 i una derivació estàndard 3,19. I un rang amb un interval de 0 a 10.

Índia

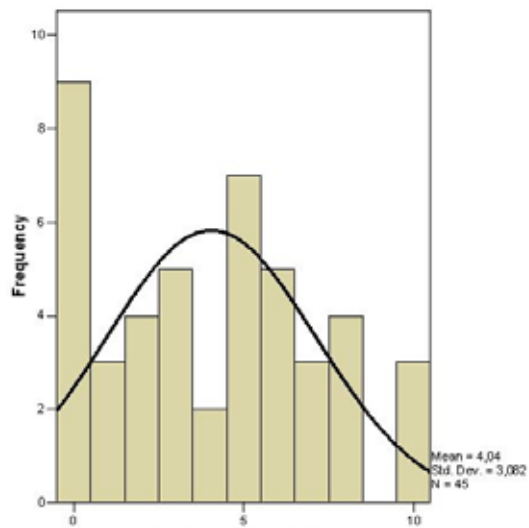


Figura 7.4_39. Gràfica de la variable Motivació viure Índia

La mediana de la motivació de viure 'un temps' a l'Índia és 0. Tenim una mitjana de 4,04 i una derivació estàndard 3,082. I un rang amb un interval de 0 a 10.

Iran

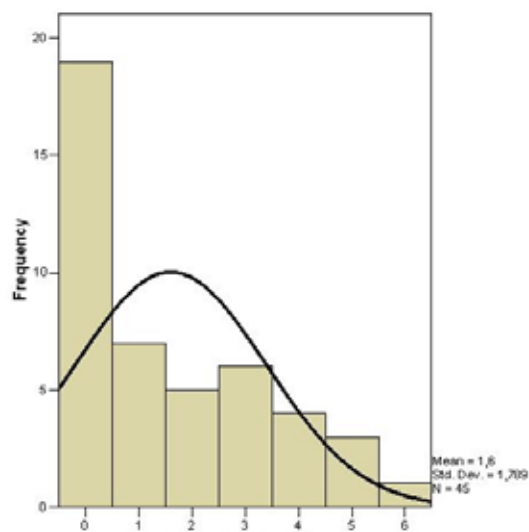


Figura 7.4_40. Gràfica de la variable Motivació viure Iran

La mediana de la motivació de viure 'un temps' al Iran és 0. Tenim una mitjana de 1,6 i una derivació estàndard 1,78. I un rang amb un interval de 0 a 6.

Xina

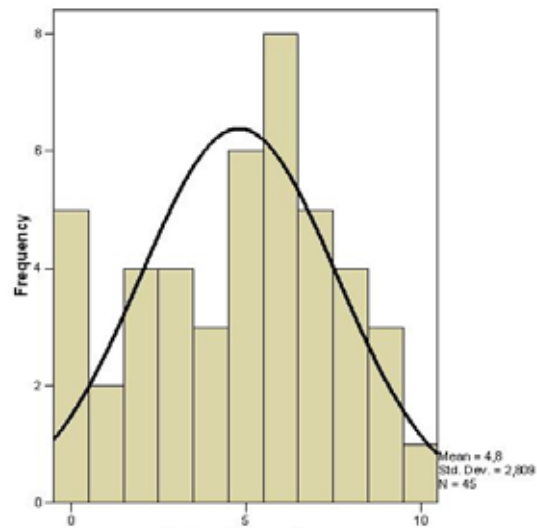


Figura 7.4_41. Gràfica de la variable Motivació viure Xina

La mediana de la motivació de viure 'un temps' a la Xina és 6. Tenim una mitjana de 4,80 i una derivació estàndard 2,809. I un rang amb un interval de 0 a 10.

Sud-Àfrica

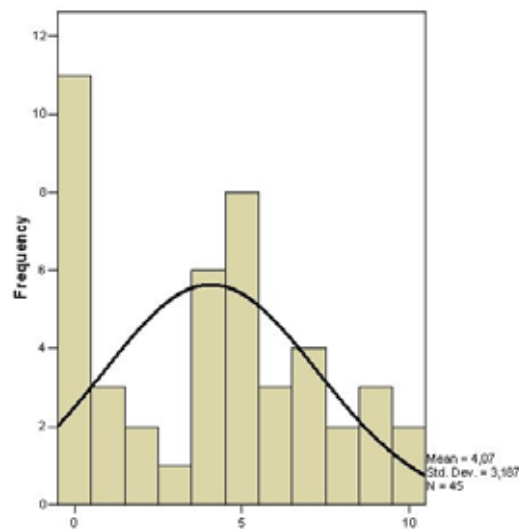


Figura 7.4_42. Gràfica de la variable Motivació viure Sud-àfrica

La mediana de la motivació de viure 'un temps' a Sud-àfrica és 0. Tenim una mitjana de 4,07 i una derivació estàndard 3,187. I un rang amb un interval de 0 a 10.

Rússia

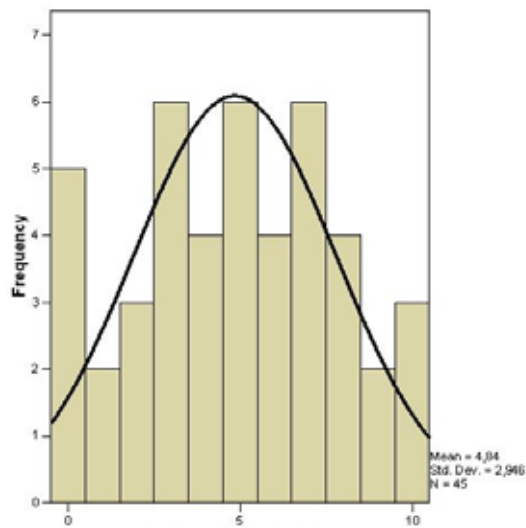


Figura 7.4_43. Gràfica de la variable Motivació viure Rússia

La mediana de la motivació de viure 'un temps' a Rússia és 5; per tant, tenim una concentració d'opinions molt diverses. Tenim una mitjana de 4,84 i una derivació estàndard 2,946. I un rang amb un interval de 0 a 10.

Tunísia

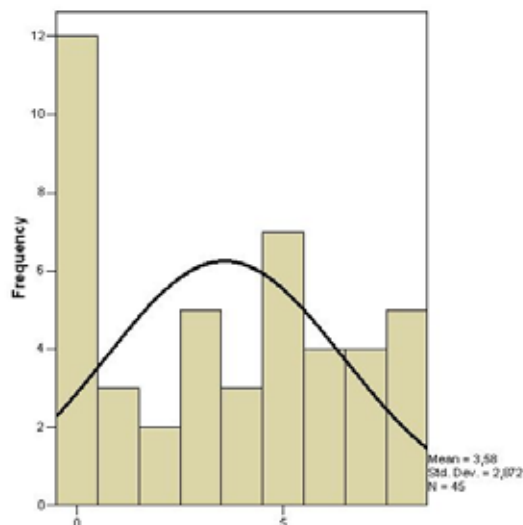


Figura 7.4_44. Gràfica de la variable Motivació viure Tunísia

La mediana de la motivació de viure 'un temps' a Tunísia és 0. Tenim una mitjana de 3,58 i una derivació estàndard 2,87. I un rang amb un interval de 0 a 8.

Marroc

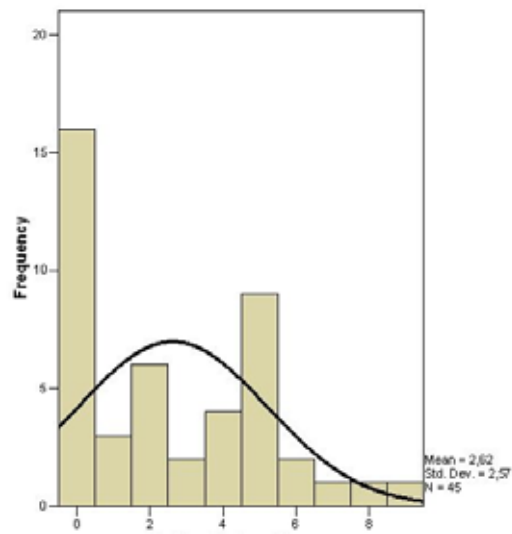


Figura 7.4_45. Gràfica de la variable Motivació viure Marroc

La mediana de la motivació de viure 'un temps' al Marroc és 0. Tenim una mitjana de 2,62 i una derivació estàndard 2,57. I un rang amb un interval de 0 a 9.

Senegal

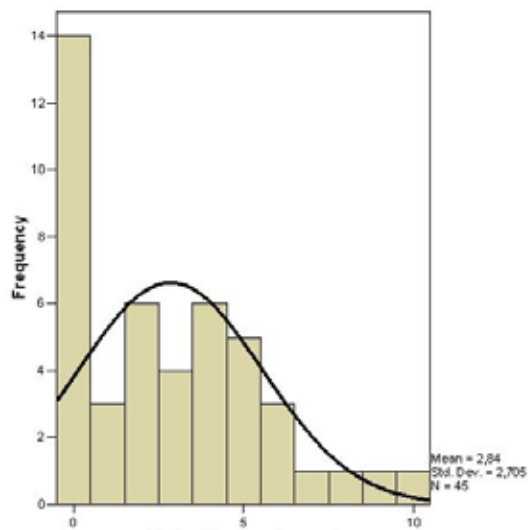


Figura 7.4_46. Gràfica de la variable Motivació viure Senegal

La mediana de la motivació de viure 'un temps' al Senegal es 0. Tenim una mitjana de 2,84 i una derivació estàndard 2,70. I un rang amb un interval de 0 a 10.

Equador

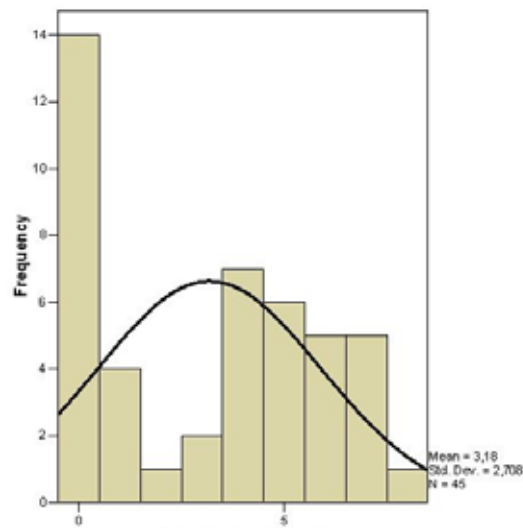


Figura 7.4_47. Gràfica de la variable Motivació viure Equador

La mediana de la motivació de viure 'un temps' a l'Equador és 0. Tenim una mitjana de 3,18 i una derivació estàndard 2,708. I un rang amb un interval de 0 a 8.

Un cop hem vist com es comporten totes les variables respecte al concepte de quin nivell de motivació per anar a viure 'un temps' els desperta cadascun dels països proposats hem elaborat un quadre de gràfica-resum per veure de manera global quina ha estat la resposta dels alumnes.

Per una banda, constatem que tenen una mitjana inferior a cinc els següents països: Equador, Senegal, Marroc, Tunísia, Rússia, Sud-àfrica, Xina, Índia i Iran. Només hi ha un país que té una mitjana superior a cinc i és Japó. (Gràfica 7.4_48).

El país que té una valoració més alta és Japó i el que té una valoració més baixa és Iran. D'ambdós països hem seleccionat filmografia per a realitzar la intervenció.

Hem observat un canvi substancial entre anar de vacances i anar a viure 'un temps'. De fet, només anirien a viure durant 'un temps' a un sol país al Japó. Per tant, podem afirmar que tenen molt clar que una cosa és anar de 'vacances' i una altra molt diferent és anar a viure un temps encara que sigui durant 'un temps'. Pensem que aquest matís és important i mostra que els alumnes tenen una resposta raonada i pensada.

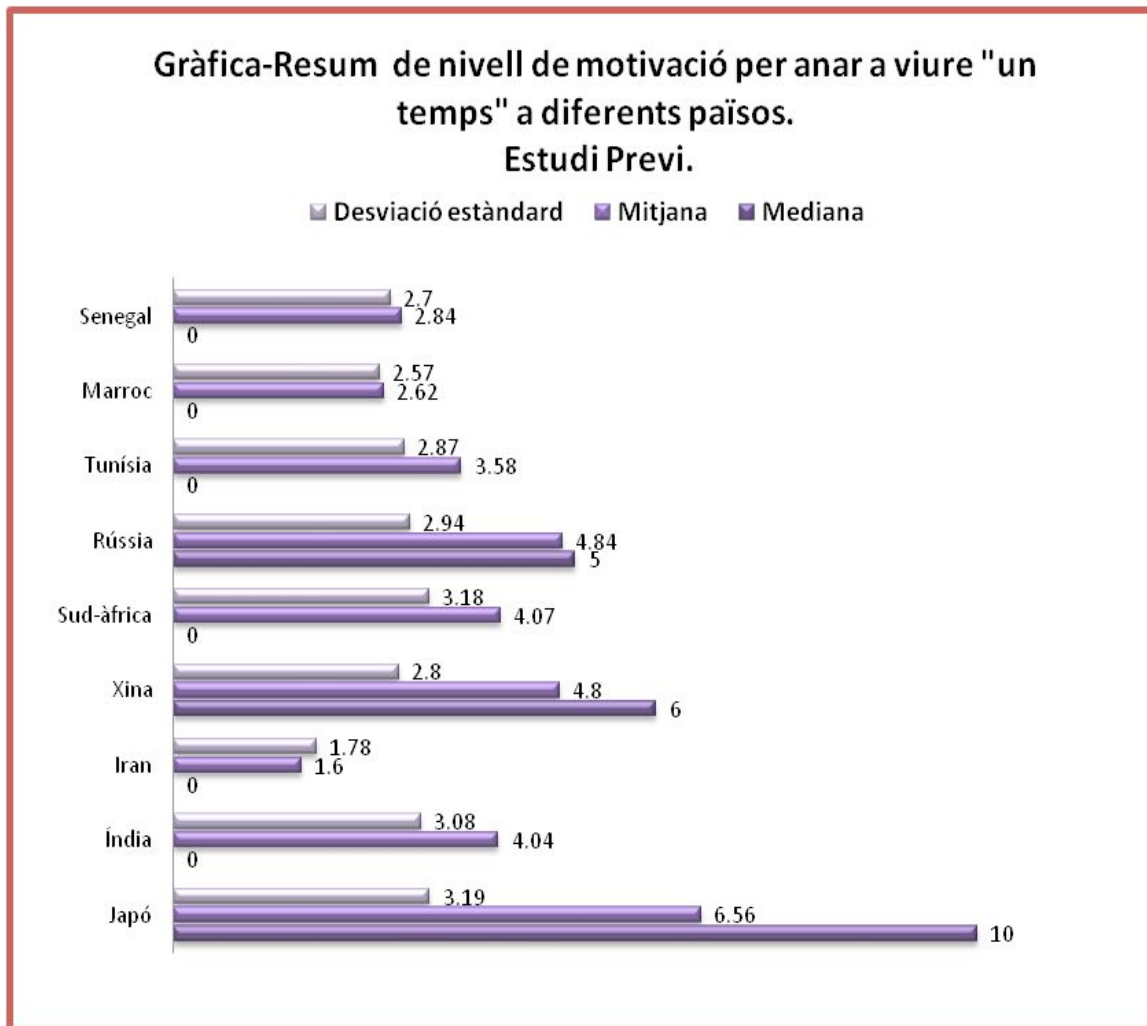


Figura 7.4_48. Gràfica-Resum de nivell de motivació per anar a viure 'un temps' a diferents països. Estudi previ a la intervenció

A tall de resum direm que la motivació per anar a viure 'un temps' a un país està en la majoria dels casos per sota del valor cinc, com són Índia, Iran, Marroc, Xina, Sud-àfrica, Rússia, Tunísia, Senegal i Equador; només Japó té un valor superior a cinc.

7.4.3 Variables d'interès

Respecte a les variables d'interès com el cinema, música, disseny i dibuix, pintura i volum, observant les gràfiques 7.4_49, 7.4_50, 7.4_51 i 7.4_52 podem afirmar que la majoria dels alumnes mostren un alt interès per les disciplines artístiques ja que la mediana es situa al voltant del valor 8. Podem dir que aquest resultat és coherent tenint en compte que la majoria dels alumnes provenen del Batxillerat Artístic. Analitzant aquesta dada ens adonem que el nivell de resposta de l'alumne ha estat força sincera i alhora seriosa i responsable¹²⁹.

Tanmateix volem destacar que l'interès que mostren pel cinema és el valor més alt (mitjana de 8'62), que per les altres disciplines artístiques destacades: Música, mitjana de 7'58; Disseny mitjana de 8'51 i Dibuix, Pintura i Volum mitjana de 8'51. Podem dir que tenim una mostra molt homogènia.

¹²⁹ Ho vam anar intuïnt al llarg de la recerca perquè, els alumnes mostraven realment interès per allò que se'ls hi mostrava i participaven d'una forma activa.

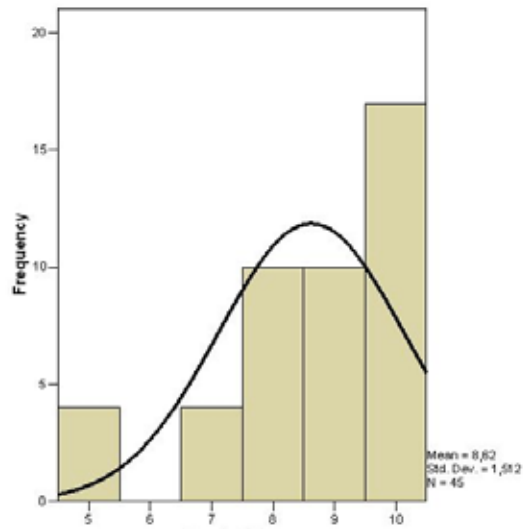


Figura 7.4_49. Gràfica de la variable Interès Cinema

La mediana d'Interès pel Cinema és 10. Tenim una mitjana de 8,62 i una derivació estàndard 1,512. I un rang amb un interval de 5 a 10

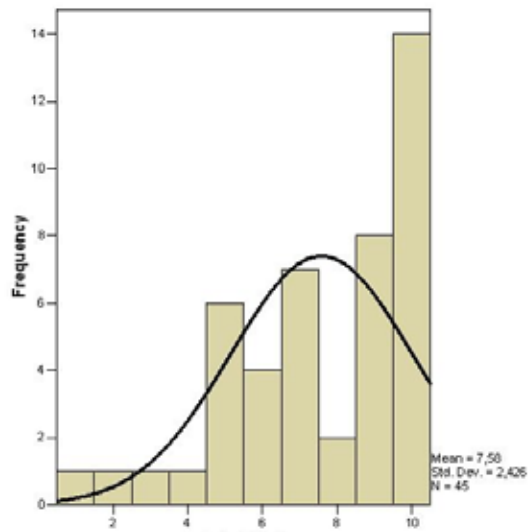


Figura 7.4_50. Gràfica de la variable Interès Música

La mediana d'Interès per la Música és 10. Tenim una mitjana de 7,58 i una derivació estàndard 2,426. I un rang amb un interval d'1 a 10.

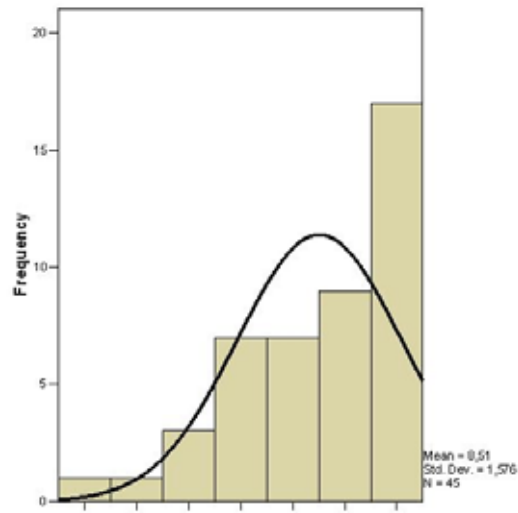


Figura 7.4_51. Gràfica de la variable Interès Disseny

La mediana d'interès pel Disseny és 10. Tenim una mitjana de 8,51 i una derivació estàndard 1,576. I un rang amb un interval de 4 a 10.

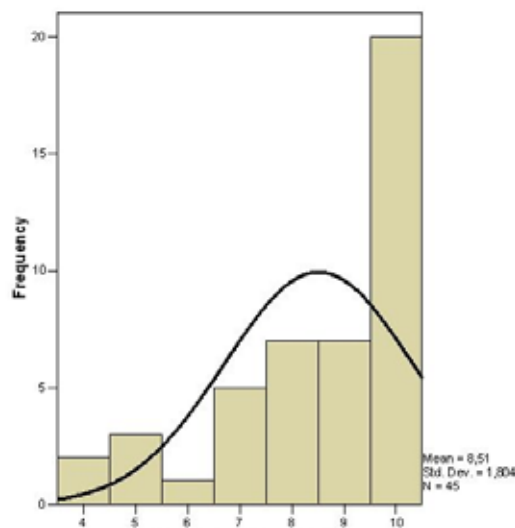


Figura 7.4_52. Gràfica de la variable Interès Dibuix, Pintura i Volum

La mediana d'Interès pel Dibuix, Pintura i Volum és 10. Tenim una mitjana de 8,51 i una derivació estàndard 1,804. I un rang amb un interval de 4 a 10. Amb aquest grup de variables el que volem saber és quin és la seva opinió subjectiva sobre els coneixements previs que tenen els nostres alumnes respecte la matèria que cursen: Cultura Audiovisual i a més a més sobre cinema Oriental, cinema Occidental i sobre títols de films que se'ls ha proposat.

Ens interessava aquesta valoració prèvia ja que així podíem estimar quin era el nivell de coneixements previs que tenien els alumnes de la nostra mostra. D'aquesta forma sabem quin és el punt de sortida, abans de fer la intervenció.

Segons la gràfica 7.4_53 veiem com els alumnes es valoren a si mateixos amb un nivell de coneixement al voltant del 5'5. Per tant, es valoren amb un mínim de coneixements. De fet, quan vàrem iniciar la recerca i ens vàrem plantejar a quin nivell educatiu havíem de fer-la, vàrem decidir fer-ho als Batxillerats Artístics i amb els alumnes que optessin per la matèria de Cultura Audiovisual, ja que volíem que tinguessin un interès pels mitjanans audiovisuals i que a més a més tinguessin un mínim de coneixements sobre llenguatge audiovisual. Pensem que quan es coneix un llenguatge és més fàcil desxifrar els seu codis i per tant podíem fer més ressò en el significat del film.

Respecte la gràfica 7.4_54 constatem que els alumnes creuen que la cultura audiovisual pot ser una bona plataforma per desenvolupar valors i actituds. Ho han valorat amb una mitjana de 7'31. Aquest fet ens indica que de manera intuïtiva s'adonen del potencial de la matèria per treballar continguts que tenen a veure amb les competències socials. Aquesta dada pot influir en el resultat final i és molt rellevant.

A la gràfica 7.4_55 anem un pas més enllà i ja fem la pregunta d'una forma més concreta: Penses que el cinema, és un bon mitjà per assolir les habilitats i competències socials? Els estudiants li donen una valoració amb una mitjana de 7'47. Després veurem si aquesta opinió prèvia dels estudiants s'ha convertit en realitat o no.

Respecte el coneixement que tenen del cinema Occidental i Oriental la resposta també és clara i ho mostrem a la gràfica 7.4_56 i 7.4_57. Respecte el coneixement de cinema Occidental la mitjana és d'un 5'11 per tant es veuen a si mateixos amb un nivell acceptable, però no bo i per tant millorable. En canvi a la gràfica 7.4_57 veiem com es valoren amb un nivell insuficient respecte el coneixement del cinema oriental, que és amb una mitjana de 3'69 i per tant millorable.

Respecte les gràfiques 7.4_58 ,7.4_59, 7.4_60, 7.4_61, 7.4_62 i 7.4_63 indiquen l'interès previ pels diferents gèneres. Són dades de control on s'indica que l'interès més gran el tenen respecte el gènere de comèdia i de terror, encara que els resultats entre els diferents gèneres no són gaire dispars. Això ens indica que estan interessats en tots els gèneres¹³⁰.

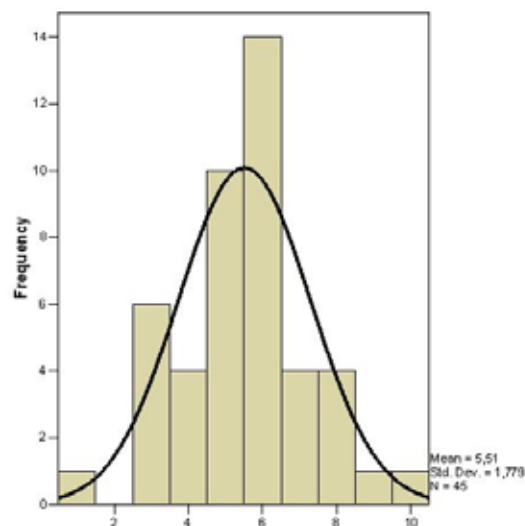


Figura 7.4_53. Gràfica de la variable Coneixement Cultura Audiovisual

La mediana de coneixements de Cultura Audiovisual que l'alumne creu que té és 6. Tenim una mitjana de 5,51 i una derivació estàndard 1,779. I un rang amb un interval de 1 a 10.

¹³⁰ En el moment de passar el qüestionari em va sorprendre que alguns dels alumnes no sabien quin era el gènere Anime i en canvi sí que havien vist cinema d'aquestes característiques. I a més a més era cinema Oriental, bàsicament del Japó.

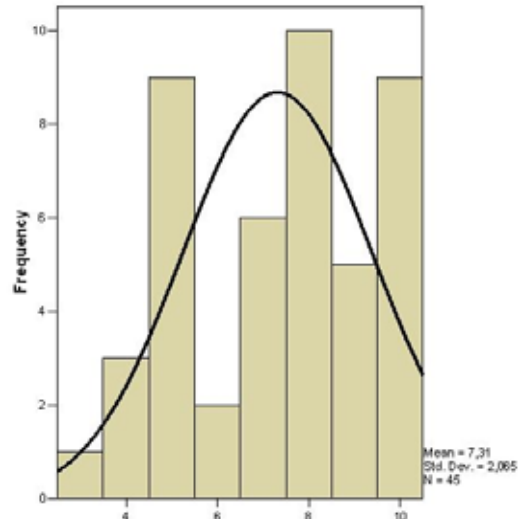


Figura 7.4_54. Gràfica de la variable Cultura Audiovisual: Plataforma

La mediana de si l'alumne pensa que la matèria de Cultura Audiovisual pot ser una plataforma adequada per desenvolupar valors i actituds és de 8. Tenim una mitjana de 7,31 i una derivació estàndard 2,065. I un rang amb un interval de 3 a 10.

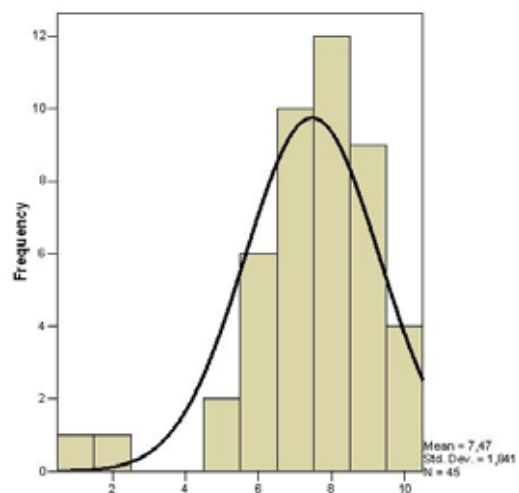


Figura 7.4_55. Gràfica de la variable Cinema mitjà per assolir habilitats i competències socials

La mediana de si l'alumne pensa que el cinema pot esdevenir un mitjà adequat per assolir les habilitats i les competències socials és de 8. Tenim una mitjana de 7,47 i una derivació estàndard 1,841. I un rang amb un interval d'1 a 10.

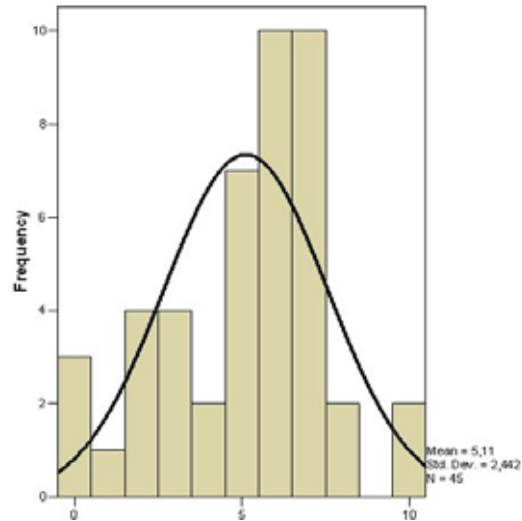


Figura 7.4_56. Gràfica de la variable coneixement cinema Occidental

La mediana de quin coneixement tenen els alumnes de Cinema Occidental, segons la seva pròpia percepció és de 6,5. Tenim una mitjana de 5,11 i una derivació estàndard 2,442. I un rang amb un interval d'1 a 10.

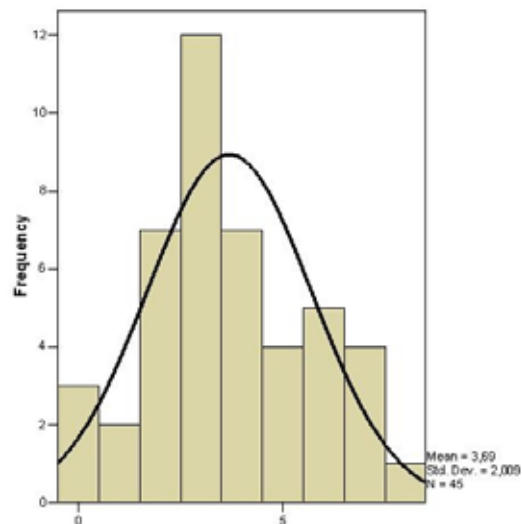


Figura 7.4_57. Gràfica de la variable coneixement Cinema Oriental

La mediana de quin coneixement tenen els alumnes de Cinema Oriental, segons la seva pròpia percepció és de 3. Tenim una mitjana de 3,69 i una derivació estàndard 2,009. I un rang amb un interval de 0 a 8.

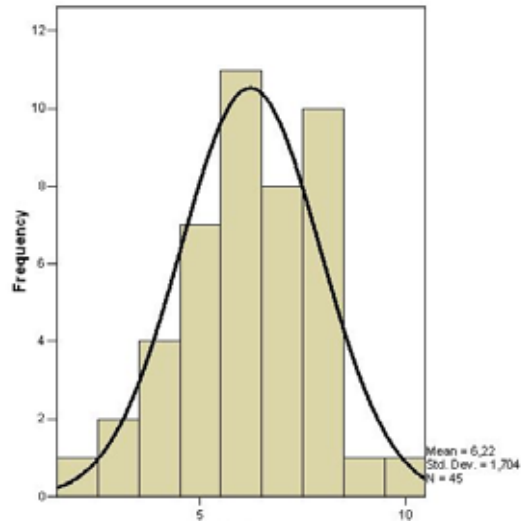


Figura 7.4_58. Gràfica de la variable Interès Drama

La mediana de quin interès desperta en els nostres alumnes el gènere 'Drama'. Tenim una mitjana de 6,22 i una derivació estàndard 1,704. I un rang amb un interval de 2 a 10.

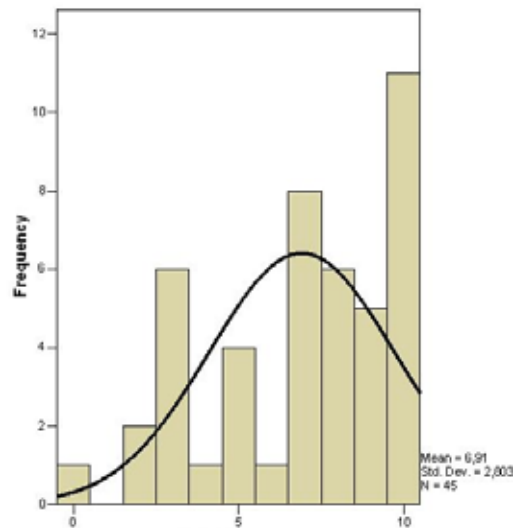


Figura 7.4_59. Gràfica de la variable Interès Terror

La mediana de quin interès desperta en els nostres alumnes el gènere 'Terror' és de 10. Tenim una mitjana de 6,91 i una derivació estàndard 2,803. I un rang amb un interval de 0 a 10.

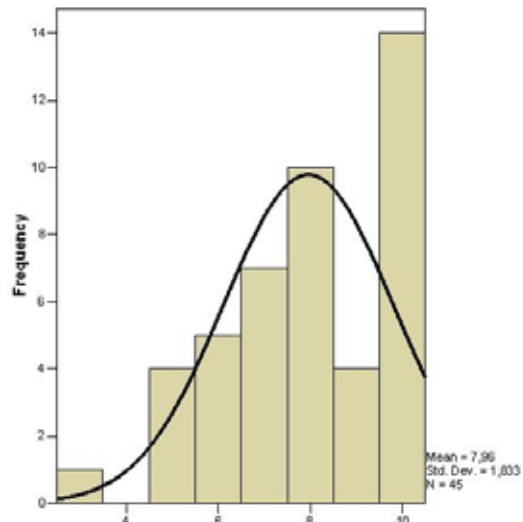


Figura 7.4_60. Gràfica de la variable Interès Comèdia

La mediana de quin interès desperta en els nostres alumnes el gènere 'Comèdia' és de 10. Tenim una mitjana de 7,96 i una derivació estàndard 1,833. I un rang amb un interval de 3 a 10.

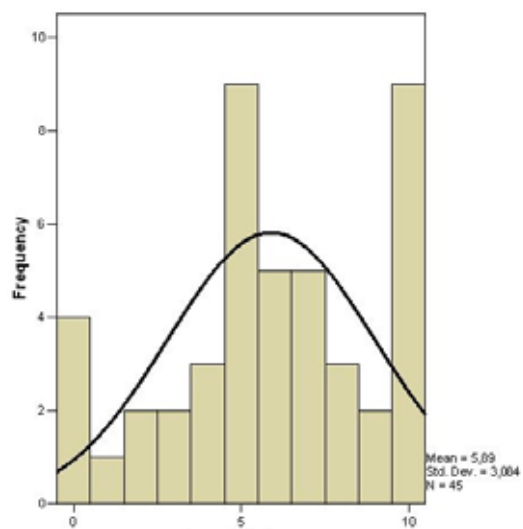


Figura 7.4_61. Gràfica de la variable Interès Anime

La mediana de quin interès desperta en els nostres alumnes el gènere 'Anime' és de 7,5. Tenim una mitjana de 5,89 i una derivació estàndard 3,084. I un rang amb un interval de 0 a 10.

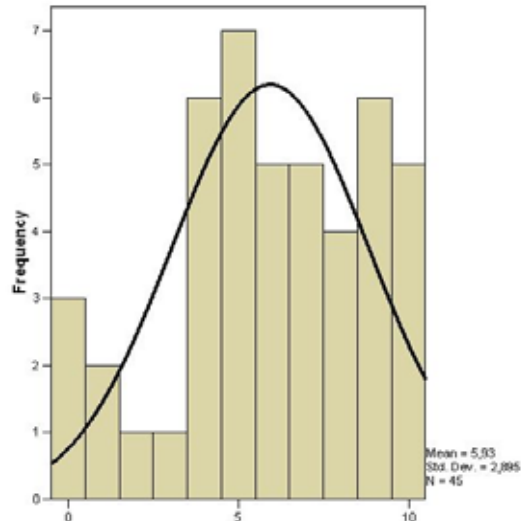


Figura 7.4_62. Gràfica de la variable Interès Documental

La mediana de quin interès desperta en els nostres alumnes el gènere 'Documental' és de 5. Tenim una mitjana de 5,93 i una derivació estàndard 2,895. I un rang amb un interval de 0 a 10.

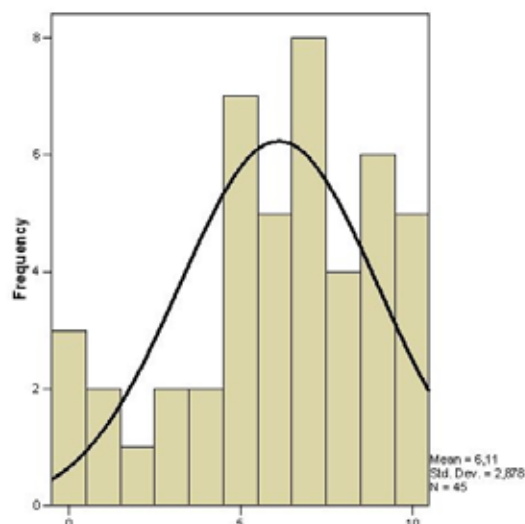


Figura 7.4_63. Gràfica de la variable Interès Musical

La mediana de quin interès desperta en els nostres alumnes el gènere 'Musical' és de 7. Tenim una mitjana de 6,11 i una derivació estàndard 2,878. I un rang amb un interval de 0 a 10.

Un cop hem vist com es comporten totes les variables respecte al concepte de coneixements i d'opinions sobre diferents conceptes que té l'alumne hem elaborat un quadre de gràfica-resum per veure de manera global quina ha estat la resposta dels alumnes.

Per una banda, constatem que els alumnes consideren que tenen un nivell inferior a cinc tant pel que respecte als coneixements de Cinema Occidental com als coneixements de Cinema Oriental; encara que es valoren menys en aquest últim. Respecte les seves opinions consideren que tant el cinema com la cultura audiovisual presenten unes bones capacitats per desenvolupar les competències socials. De fet, d'entrada podem afirmar que valoren el cinema com un bon mitjà per treballar els aspectes socials i culturals. La mitjana es situa al voltant del interval de 5 i 7 (Gràfica-Resum 7.4_64).

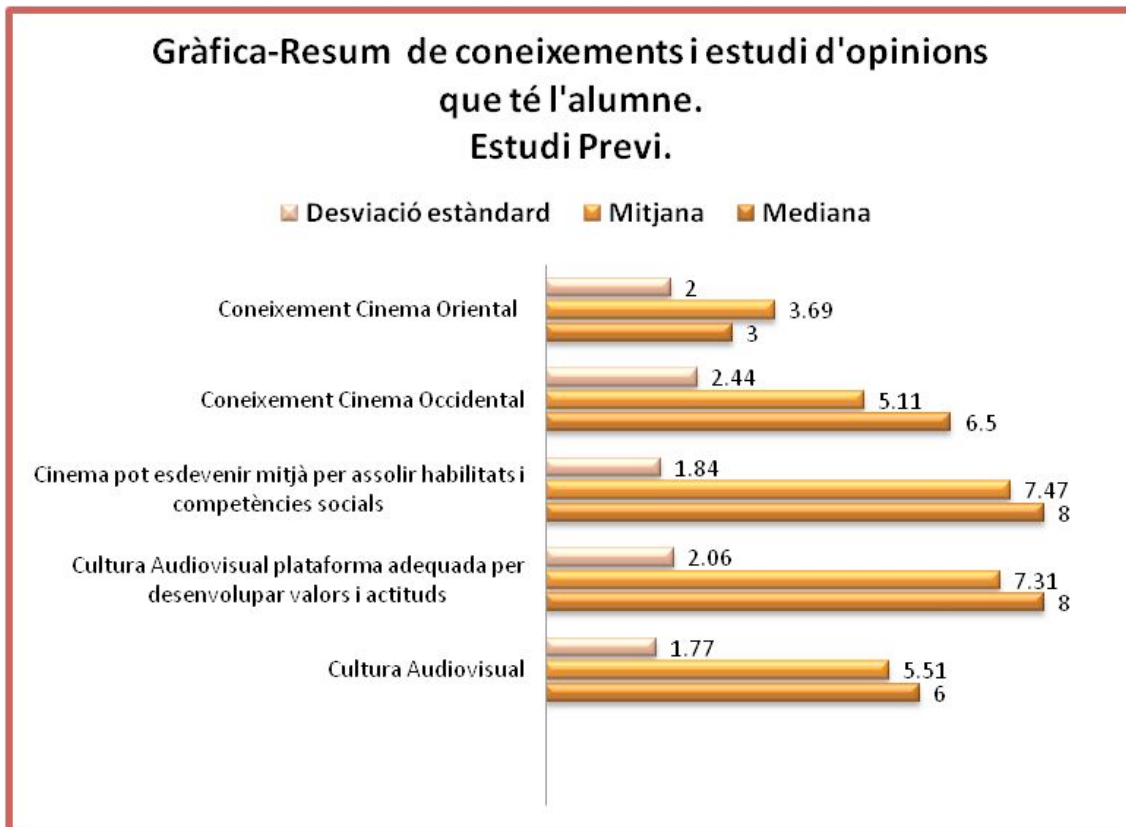


Figura 7.4_64. Gràfica-Resum de coneixements i estudi d'opinions que té l'alumne. Estudi previ a la intervenció

7.4.4 Variables d'opinió. Estudi previ

Quan preguntem als nostres alumnes si pensen que el cinema pot ajudar a entendre situacions de conflicte, gràfica 6.4_65, ens adonem que la valoració és força alta, del 7,53. Això ens indica que veuen el cinema com una bona eina per tractar el conflicte abans de la intervenció.

Respecte la pregunta de si pensen que conèixer altres cinemes pot ajudar a conèixer altres cultures, veiem a la gràfica 6.4_66 que fan una valoració força alta, del 7,83. Per tant, quasi ens atrevim a afirmar que tenim un grup d'alumnes molt predisposats a establir debat i a buscar coneixements en un mitjà audiovisual.

Respecte si pensen que la relació entre persones de diverses cultures pot veure's millorada pel visionat de films de diferents procedències, la gràfica 6.4_67 ens indica que un 6,9 diu que sí encara que el valor és més baix que les preguntes realitzades anteriorment.

La pregunta que formulem a continuació és una concreció de l'anterior, si el diàleg entre la gent jove de diferents països es pot construir, fomentar i enriquir. Segons la gràfica 6.4_68 ens indica que es valoren amb un 6'53. Amb l'anàlisi d'aquest resultat veiem que la nostra mostra presenta una gran coherència de resposta, ja que els valors es mouen dintre de l'interval de 6'5 i 7'5 sobre 10.

Respecte la pregunta de sí penses que veure i pensar el cinema ajuda a millorar les teves capacitats i habilitats socials, també constatem segons gràfica 6.4_69, que es valoren en un 6'99.

L'última pregunta del qüestionari ens planteja l'ànima de la recerca, les mirades creuades entre Orient i Occident ens pot ajudar a conèixer i entendre millor altres cultures, països i

gent. La resposta és clara, es valoren d'una manera molt alta, en un 7'18 sobre 10, segons gràfica 6.4_70.

Volem remarcar que ens va sorprendre que d'entrada els alumnes es mostressin tan disposats respectes les preguntes que formulaven¹³¹. Aquest fet ens va plantejar la incògnita que si partíem d'una situació tan favorable, la nostra intervenció seria eficaç, és a dir, aconseguiríem millorar els resultats que d'entrada eren tan alts?

També volem remarcar que en cap moment al llarg del procés de resposta del qüestionari es van aclarir conceptes com 'Mirades Creuades', Orient i Occident... encara que hi va haver algun alumne que ho va demanar. De tota manera els alumnes van demostrar una visió molt intuïtiva de la simbologia de les Mirades Creuades¹³².

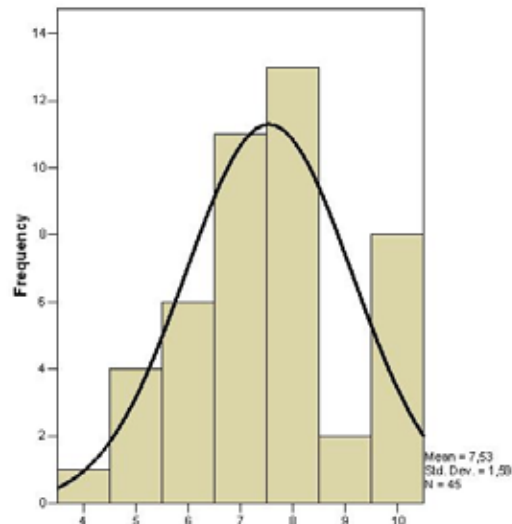


Figura 7.4_65. Gràfica de la variable Entendre situacions de conflicte

La mediana de si el cinema pot ajudar a entendre situacions de conflicte és de 8. Tenim una mitjana de 7,53 i una derivació estàndard 1,59. I un rang amb un interval de 0 a 10.

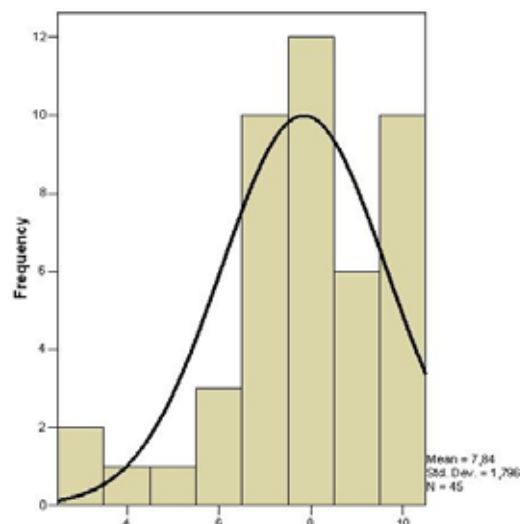


Figura 7.4_66. Gràfica de la variable Conèixer altres cultures

¹³¹ I des d'aquí volem pensar en veu alta que potser alguna cosa estem fent bé en els nostres centres educatius de titularitat pública.

¹³² Més endavant es van mostrar molt interessats en aquest nou concepte *Mirades Creuades: Orient – Occident* i volien saber d'on havia sorgit aquest idea i que els semblava curiós analitzar la filmografia des d'aquesta nova vessant.

La mediana de si conèixer altres cinemes (Indi, Pakistanès, Japonès, Iranià, Filipí, Tunisià...) ens ajuda a conèixer altres cultures és de 8. Tenim una mitjana de 7,84 i una derivació estàndard 1,796. I un rang amb un interval de 3 a 10.

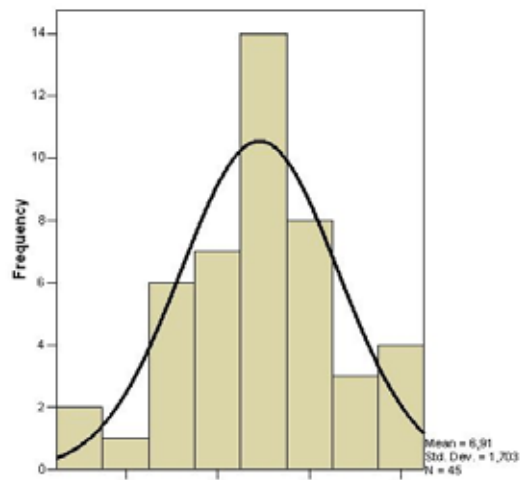


Figura 7.4_67. Gràfica de la variable relació millorada entre persones de diverses cultures

La mediana de si la relació entre persones de diverses cultures pot veure's millorada pel visionat de films de diferent procedència geogràfica és de 7. Tenim una mitjana de 6,91 i una derivació estàndard 1,703. I un rang amb un interval de 0 a 10.

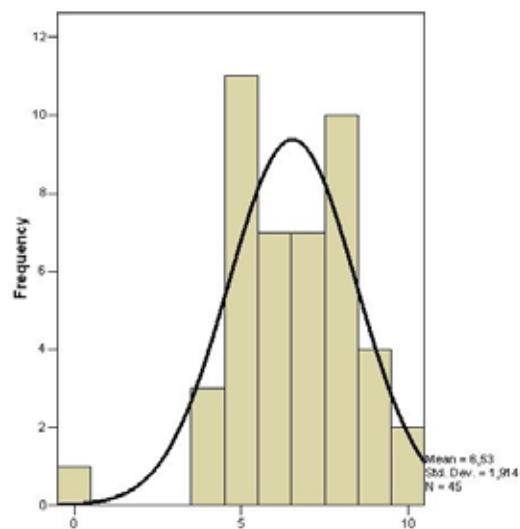


Figura 7.4_68. Gràfica de la variable Diàleg entre la gent jove

La mediana de si el diàleg entre la gent jove de diferents països es pot construir, fomentar i enriquir és de 5. Tenim una mitjana de 6,53 i una derivació estàndard 1,914. I un rang amb un interval de 0 a 10.

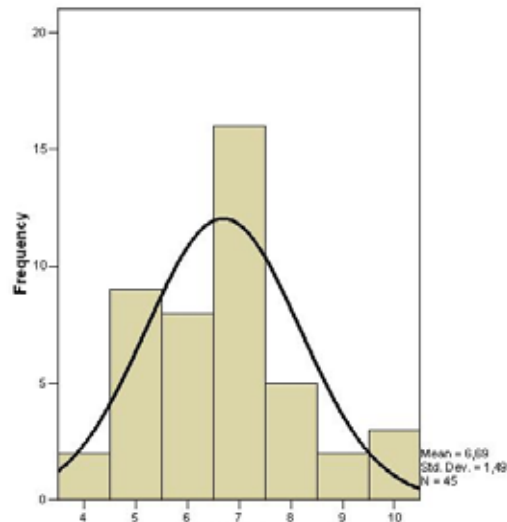


Figura 7.4_69. Gràfica de la variable Capacitats i habilitats socials

La mediana de si veure i pensar el cinema millora les teves capacitats i habilitats socials envers altres cultures, països i gent és de 7. Tenim una mitjana de 6,69 i una derivació estàndard 1,49. I un rang amb un interval de 4 a 10.

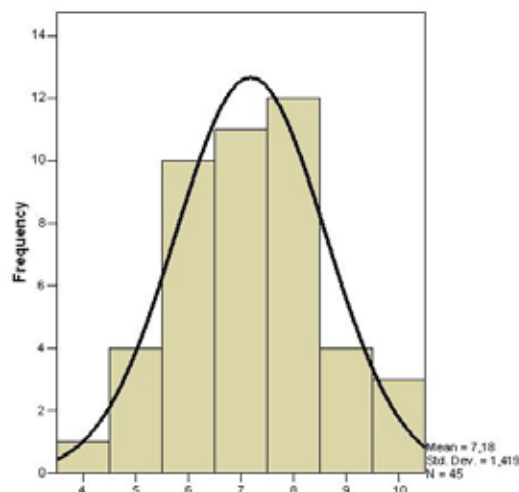


Figura 7.4_70. Gràfica de la variable Mirades Creuades ens pot ajudar a conèixer i entendre millor altre cultures, països i gent

La mediana de si les mirades creuades entre Orient i Occident en cinema ens pot ajudar a conèixer i entendre millor altres cultures, països i gent és de 8. Tenim una mitjana de 7,18 i una derivació estàndard 1,419. I un rang amb un interval de 4 a 10.

Un cop hem vist com es comporten totes les variables respecte les diferents opinions de l'alumne, hem elaborat un quadre de gràfica-resum 7.4_71 per veure de manera global quina ha estat la seva resposta.

Per una banda, constatem que els alumnes consideren que tenen un nivell inferior a cinc tant pel que respecte als coneixements de Cinema Occidental com als coneixements de Cinema Oriental; encara que es valoren menys en aquest últim. Respecte les seves opinions consideren que el cinema ens pot ajudar a entendre situacions de conflicte, a establir diàleg entre els joves; ajuda a conèixer altres cultures, a millorar les relacions entre persones de diferents cultures i que les Mirades Creuades entre Orient – Occident en cinema pot ajudar a conèixer i entendre millor altres cultures.. De fet, d'entrada podem afirmar que valoren el cinema com un bon mitjà per treballar tots aquest aspectes. De fet, la mitjana es situa al voltant del valor 8.

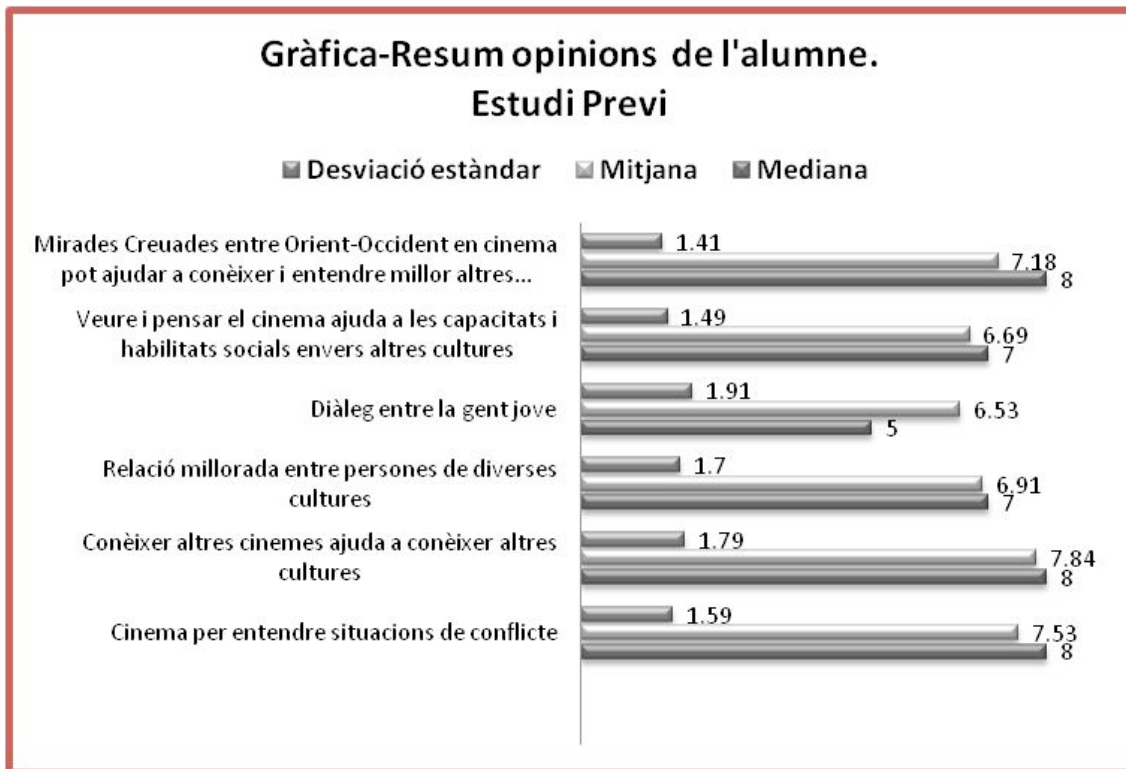


Figura 7.4_71. Gràfica-Resum opinions de l'alumne. Estudi previ a la intervenció

7.4.5 Variables de curiositat i motivació. Estudi posterior a la intervenció

7.4.5.1 Curiositat d'anar de vacances a un altre país de cultura diferent de la nostra. Post a la intervenció

La majoria dels alumnes continuen estant motivats per anar de vacances a un altre país de diferent cultura (Gràfica 7.4_72). De fet, el resultat és el mateix que havíem obtingut a la fase prèvia. Només un alumne responia que no sentia curiositat. Però si analitzem els resultats per països veurem que sí que s'han produït diferències considerables. En general, els resultats posteriors han augmentat tant en els valors que representen la mediana com la mitjana. En canvi, la derivació estàndard, també en la majoria dels casos ha disminuït. El rang s'ha modificat en poques variables.

Evidentment que la motivació continua sent diferent en funció del país i cultura de què es tracti, però sí que podem afirmar que els països que partien d'una situació més desfavorable han augmentat els seus valors d'una manera significativa. També volem ressenyar que els països que no es va passar filmografia han augmentat però menys i molt especialment els països de l'Àfrica Negra.

Més endavant realitzarem una anàlisi en profunditat d'aquest progrés.



Figura 7.4_72. Gràfica Anar de vacances (una altra cultura)

Japó

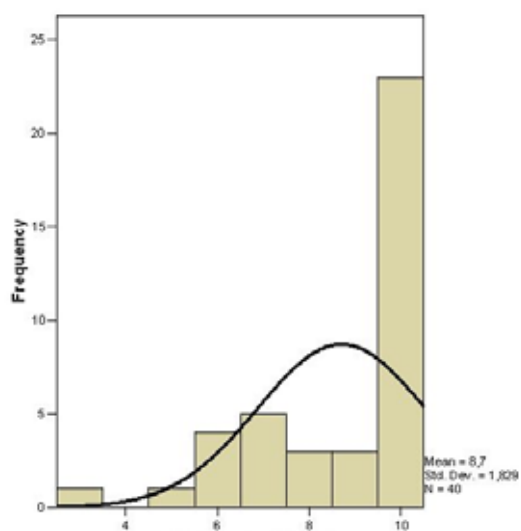


Figura 7.4_73. Gràfica Curiositat Japó Post

La mediana de curiositat per anar de vacances al Japó és de 10. Tenim una mitjana de 8,70 i una derivació estàndard 1,82. I un rang amb un interval de 3 a 10.

Índia

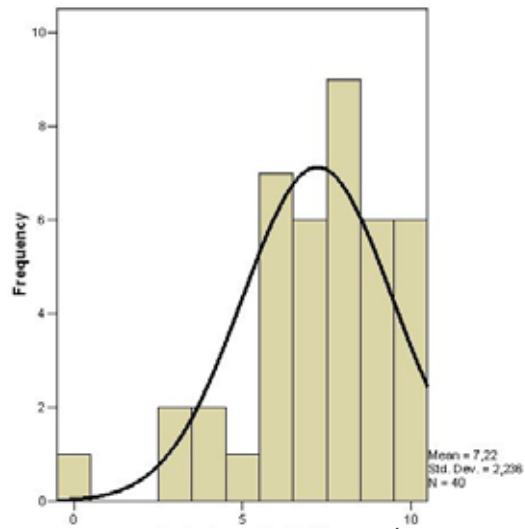


Figura 7.4_74. Gràfica Curiositat Índia Post

La mediana de curiositat per anar de vacances a l'Índia és de 8. Tenim una mitjana de 7,23 i una derivació estàndard 2,23. I un rang amb un interval de 0 a 10.

Iran

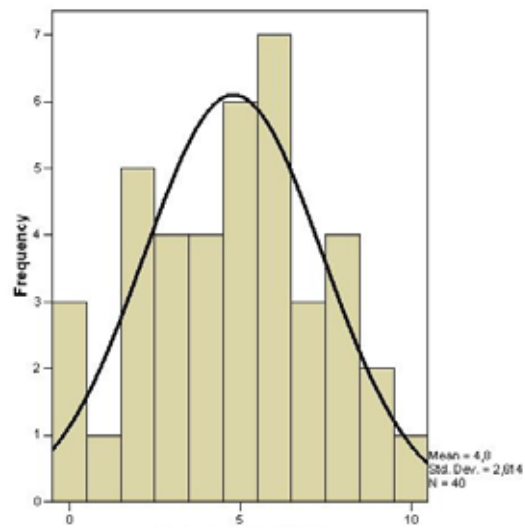


Figura 7.4_75. Gràfica Curiositat Iran Post

La mediana de curiositat per anar de vacances a Iran és de 6. Tenim una mitjana de 4,80 i una derivació estàndard 2,61. I un rang amb un interval de 0 a 10.

Xina

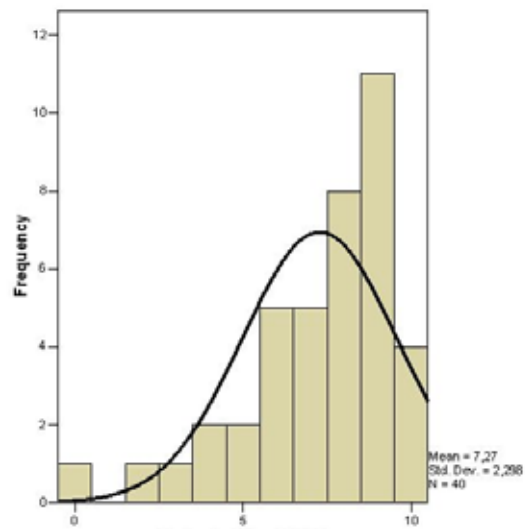


Figura 7.4_76. Gràfica Curiositat Xina Post

La mediana de curiositat per anar de vacances a la Xina és de 9. Tenim una mitjana de 7,27 i una derivació estàndard 2,29. I un rang amb un interval de 0 a 10.

Sud-Àfrica

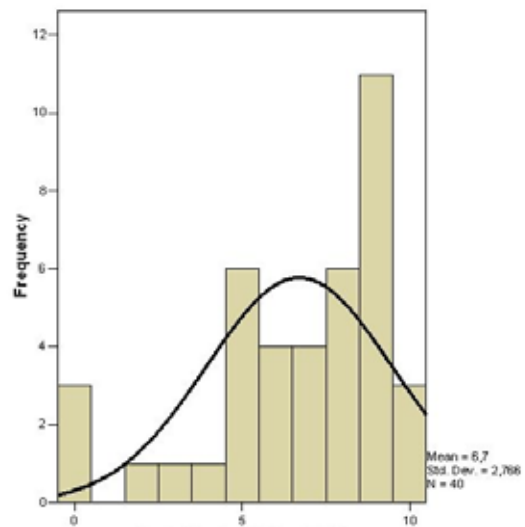


Figura 7.4_77. Gràfica Curiositat Sud-àfrica Post

La mediana de curiositat per anar de vacances a Sud-àfrica és 9. Tenim una mitjana de 6,70 i una derivació estàndard 2,76. I un rang amb un interval de 0 a 10.

Rússia

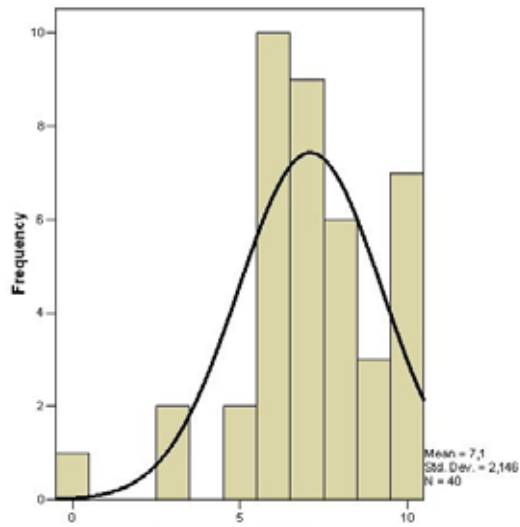


Figura 6.4_78. Gràfica Curiositat Rússia Post

La mediana de curiositat per anar de vacances a Rússia és de 6. Tenim una mitjana de 7,10 i una derivació estàndard 2,14. I un rang amb un interval de 0 a 10.

Tunísia

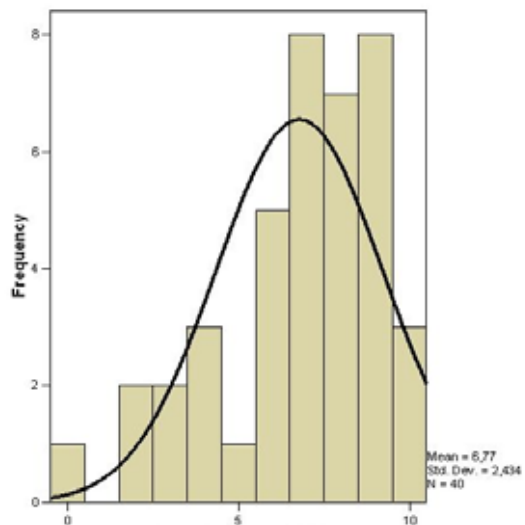


Figura 7.4_79. Gràfica Curiositat Tunísia Post

La mediana de curiositat per anar de vacances a Tunísia és de 8. Tenim una mitjana de 6,78, i una derivació estàndard 2,43. I un rang amb un interval de 0 a 10.

Marroc

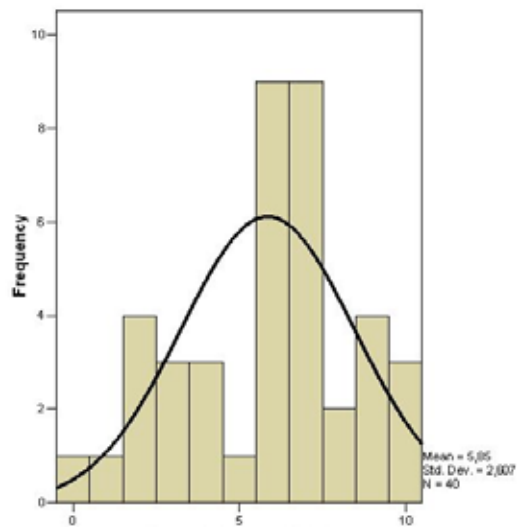


Figura 7.4_80. Gràfica Curiositat Marroc Post

La mediana de curiositat per anar de vacances al Marroc és de 6,5. Tenim una mitjana de 5,85 i una derivació estàndard 2,60. I un rang amb un interval de 0 a 10.

Senegal

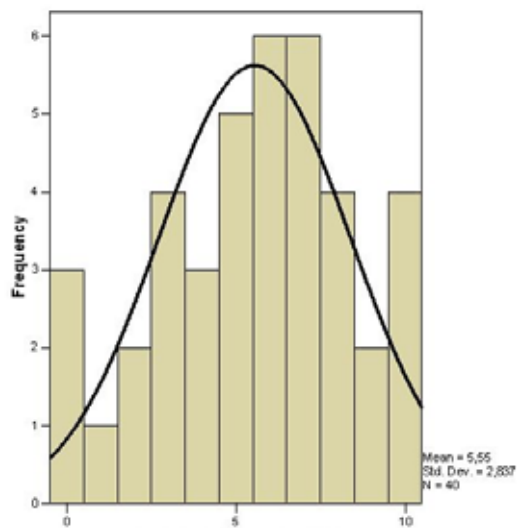


Figura 7.4_81. Gràfica Curiositat Senegal Post

La mediana de curiositat per anar de vacances al Senegal és de 6'5. Tenim una mitjana de 5,55 i una derivació estàndard 2,83. I un rang amb un interval de 0 a 10.

Equador

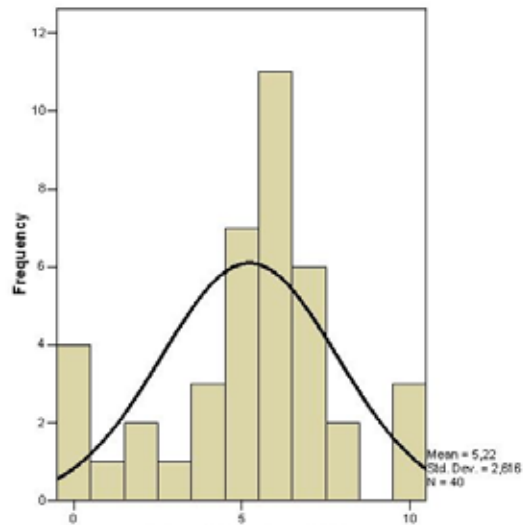


Figura 7.4_82. Gràfica Curiositat Equador Post

La mediana de curiositat per anar de vacances a l'Equador és de 6. Tenim una mitjana de 5,23 i una derivació estàndard 2,61. I un rang amb un interval de 0 a 10.

Un cop hem vist com es comporten totes les variables respecte al concepte d'anar de vacances a un altre país de cultura diferent de la nostra, hem elaborat un quadre de gràfica resum per veure de manera global quina ha estat la resposta dels alumnes després de la intervenció.

Per una banda, constatem que només un país continua tenint una mitjana inferior a cinc i és Iran, malgrat que té una valor de 4,8. Per tant, és evident que els nostres alumnes han modificat la seva resposta i es mostren més disposats a anar de vacances a un altre país de cultura diferent (Gràfica-Resum 7.4_82).

El país que té una valoració més alta continua sent Japó i el que té una valoració més baixa és Iran. D'ambdós països hem seleccionat filmografia per a realitzar la intervenció.

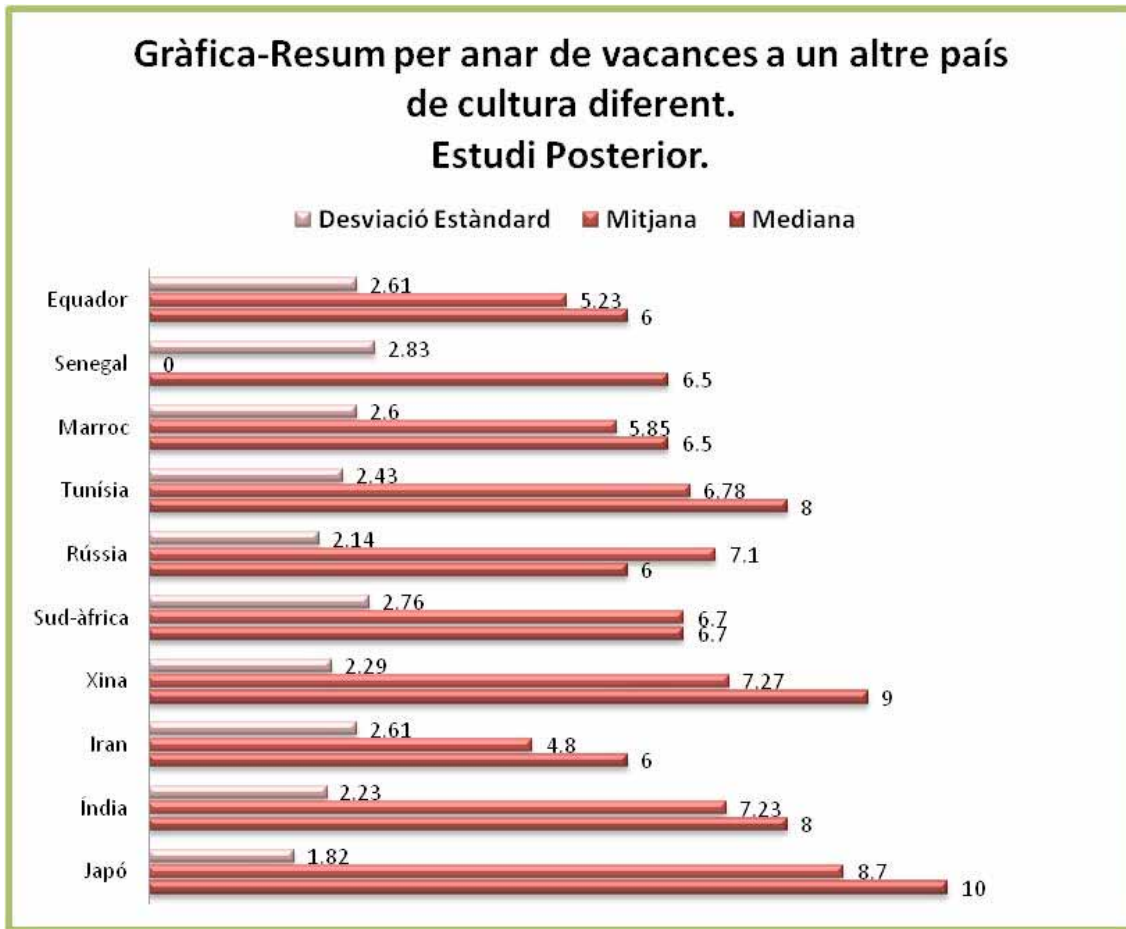


Figura 7.4_83. Gràfica-Resum per anar de vacances a un altre país de cultura diferent. Estudi Posterior a la intervenció

7.4.5.2 Motivacions per no anar de vacances a un altre país de cultura diferent. Post

Bàsicament hi ha un tipus de motivació per no anar de vacances a un altre país de cultura diferent i és 'perquè no m'agrada' i és la resposta d'un sol individu de la mostra (Gràfica 7.4_84). La resta diuen que sí que anirien a passar les vacances a un altre país de cultura diferent. Per tant, també s'ha millorat respecte a la fase prèvia, que hi havia 6 individus que no estaven motivats i sis raons diferents per no anar-hi.

PERQUÈ NO CURIOSITAT POST				
	FREQUENCY	PERCENT	VALID PERCENT	CUMULATIVE PERCENT
	44	97,8	97,8	97,8
PQ. NO M'AGRADEN	1	2,2	2,2	100,0
TOTAL	45	100,0	100,0	

Figura 7.4_84. Taula elaborada a partir de les dades del SPSS respecte quines són les motivacions per no anar de vacances a un altre país de cultura diferent. Post

7.4.5.3. Motivacions per anar a viure 'un temps' en un altre país de cultura diferent a la nostra. Post de la intervenció

La majoria dels estudiants continuen estant motivats per anar a viure 'un temps' a un altre país i a una altra cultura com podem veure a la gràfica 6.4_85. De fet, la variació ha estat mínima, d'un 95,6%, que deien que sí, a un 97,6 % que diuen que sí. És a dir, hem passat de dos individus a un que no volien anar a viure 'un temps' a un altres país i a una altra cultura.

ANAR A VIURE 'UN TEMPS' ALTRA CULTURA POST				
	FREQUENCY	PERCENT	VALID PERCENT	CUMULATIVE PERCENT
SÍ	40	89,9	97,6	97,6
No	1	2,2	2,4	100,0
TOTAL	41	91,1	100	
MISSING SYSTEM	4	8,9		
TOTAL	45	100,0		

Figura 7.4_85. Taula elaborada a partir de les dades del SPSS respecte quants individus volen anar viure 'un temps' en un altre país de cultura diferent a la nostra. Post

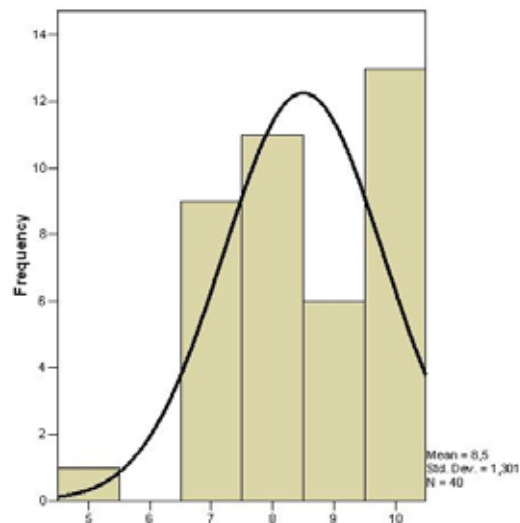


Figura 7.4_86. Gràfica Viure per curiositat. Post

La mediana de viure 'un temps' per curiositat és de 10. Tenim una mitjana de 8,50 i una derivació estàndard 1,301. I un rang amb un interval de 5 a 10.

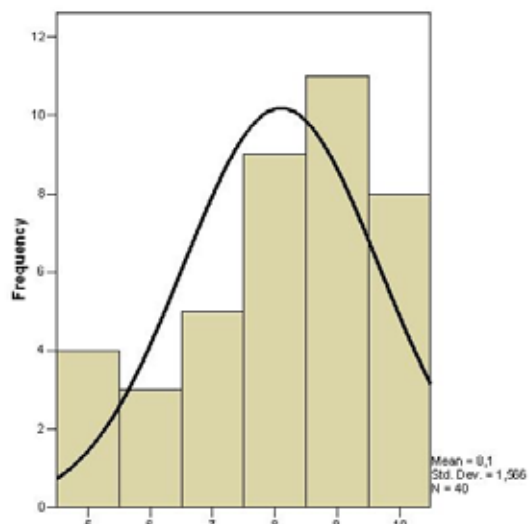


Figura 7.4_87. Gràfica Viure per conèixer gent. Post

La mediana de viure 'un temps' per conèixer gent és de 9. Tenim una mitjana de 8,10 i una derivació estàndard 1,566. I un rang amb un interval de 5 a 10.

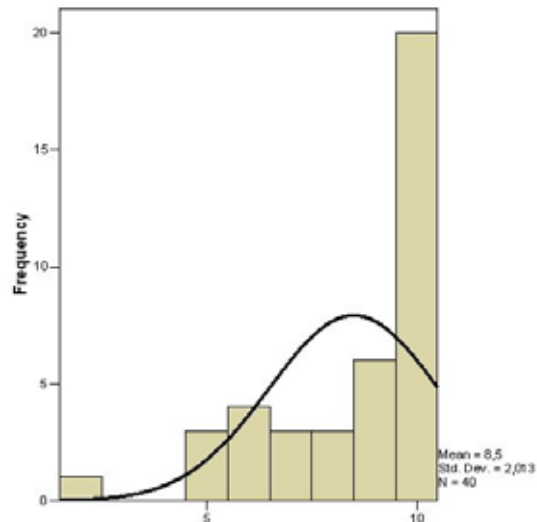


Figura 7.4_88. Gràfica Viure per aprendre una altra llengua. Post

La mediana de viure 'un temps' per aprendre una altra llengua és de 10. Tenim una mitjana de 8,50 i una derivació estàndard 2,01. I un rang amb un interval de 2 a 10.

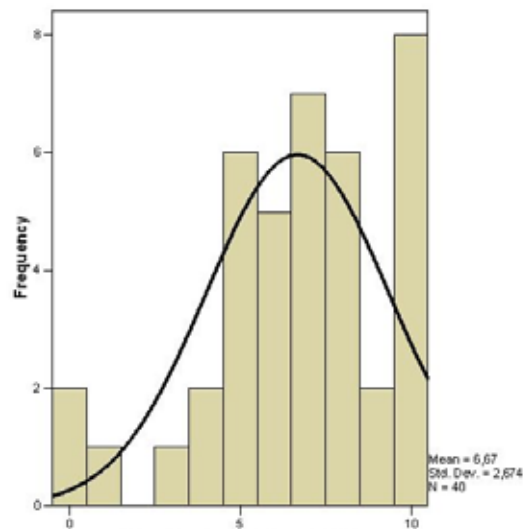


Figura 7.4_89. Gràfica Viure per buscar feina. Post

La mediana de viure 'un temps' per buscar feina és de 10. Tenim una mitjana de 6,67 i una derivació estàndard 2,67. I un rang amb un interval de 0 a 10.

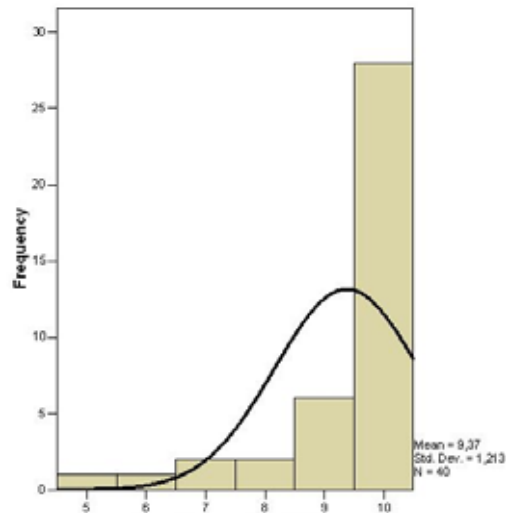


Figura 7.4_90. Gràfica Viure per aventura. Post

La mediana de viure 'un temps' per aventura és de 10. Tenim una mitjana de 9,37 i una derivació estàndard 1,213. I un rang amb un interval de 5 a 10.

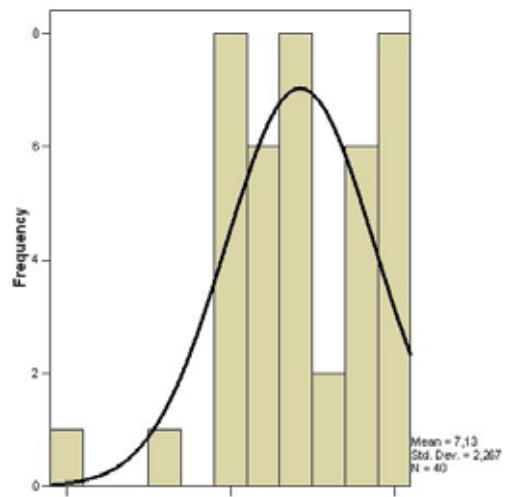


Figura 7.4_91. Gràfica Viure per seguir estudiant. Post

La mediana de viure 'un temps' per seguir estudiant és de 7,3. Tenim una mitjana de 7,13 i una derivació estàndard 2,26. I un rang amb un interval de 0 a 10.

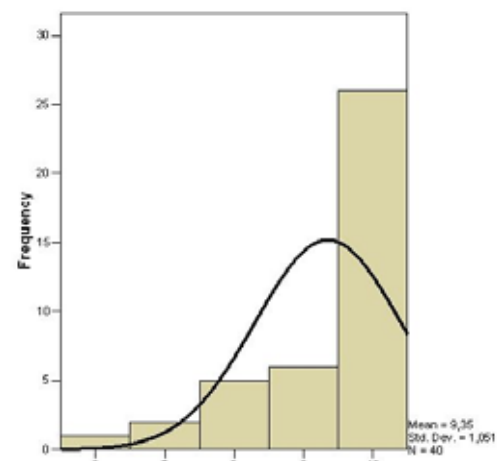


Figura 7.4_92. Gràfica Viure una nova experiència. Post

La mediana de viure 'un temps' per curiositat és de 10. Tenim una mitjana de 9,35 i una derivació estàndard 1,051. I un rang amb un interval de 6 a 10.

Un cop hem vist com es comporten totes les variables respecte al concepte d'anar a viure 'un temps' en un altre país de cultura diferent de la nostra hem elaborat un quadre de gràfica-resum per veure de manera global quina ha estat la resposta dels alumnes després de la intervenció.

Per una banda, constatem que respecte tots els motius que els marcat, la seva valoració està per damunt del valor sis. Per tant, podem afirmar que els alumnes mostren una bona disposició a passar 'un temps' en un altre país. I les seves motivacions han augmentat respecte l'estudi previ de la intervenció.

El motiu amb una valoració més alta ha variat i ara és 'per viure una aventura', però amb una diferència poc significativa (dues dècimes) i el contrapunt el continuem tenint en el 'per buscar feina', encara que ara tenim un valor superior a cinc, de 6,67. (Gràfica-Resum 7.4_93). Aquesta elecció té molt a veure amb les característiques pròpies del fet de ser jove.

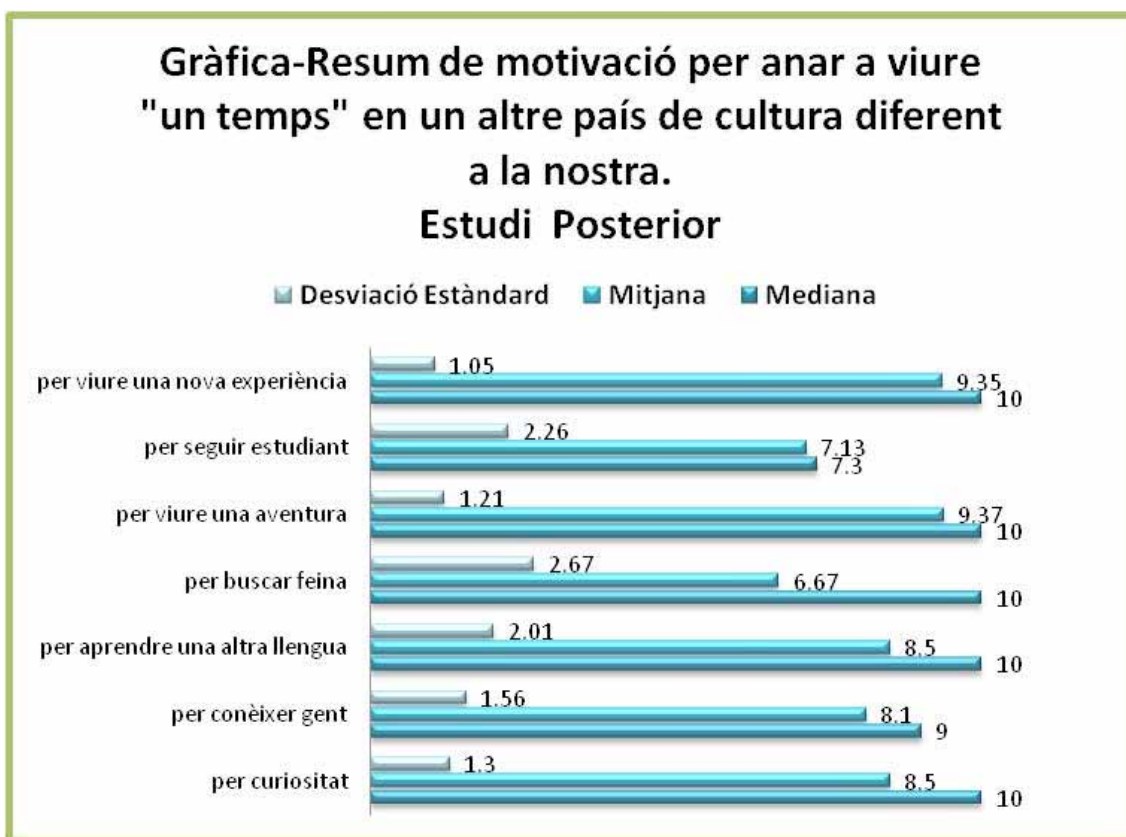


Figura 7.4_93. Gràfica-Resum de motivació per anar a viure 'un temps' en un altre país de cultura diferent a la nostra. Estudi Posterior a la intervenció

7.4.5.4 Motivacions per no viure 'un temps' en un altre país de cultura diferent. Estudi posterior a la intervenció

Hi ha diferents motivacions per no viure 'un temps' en un altre país de cultura diferent (Figura 7.4_94). Resumint podem dir que, bàsicament, és pel desconeixement d'aspectes claus de les seves cultures i fonamentalment per aspectes polítics i de la vida quotidiana. Aquestes que mostrem a continuació són totes les opinions que els alumnes van suggerir. Hem de referenciar que el nombre d'individus que ara indiquen els motius és inferior al d'abans de la intervenció. Hem passat de 6 a 3.

Aquestes que mostrem a continuació són totes les opinions que els alumnes van suggerir.

PERQUÈ NO VIURE POST				
	FREQUENCY	PERCENT	VALID PERCENT	COMULATIVE PERCENT
VALID	42	93,3	93,3	93,3
M'AGRADA VIURE ON PARLEN EL MEU IDIOMA	1	2,2	2,2	95,6
PQ. NO M'AGRADA	1	2,2	2,2	97,8
TINC DUBTES SOBRE ANAR A VIURE EN UN ALTRE PAÍS QUE ES VALORA TAN POC LA DONA	1	2,2	2,2	100,00
TOTAL	45	100	100	

Figura 7.4_94. Taula elaborada a partir de les dades del SPSS respecte quines són les motivacions per no anar a viure 'un temps' en un altre país de cultura diferent a la nostra. Post

7.4.5.5 Nivell de motivació per anar a viure 'un temps' a diferents països. Post de la intervenció

Japó

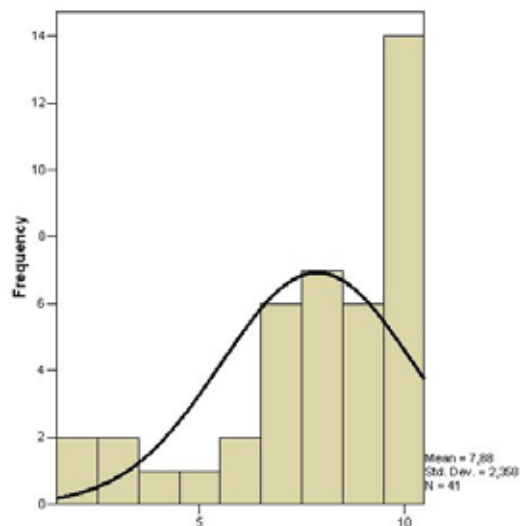


Figura 7.4_95. Gràfica de Motivació per viure al Japó. Post

La mediana de la motivació de viure 'un temps' al Japó és 10. Tenim una mitjana de 7,88 i una derivació estàndard 2,35. I un rang amb un interval de 2 a 10.

Índia

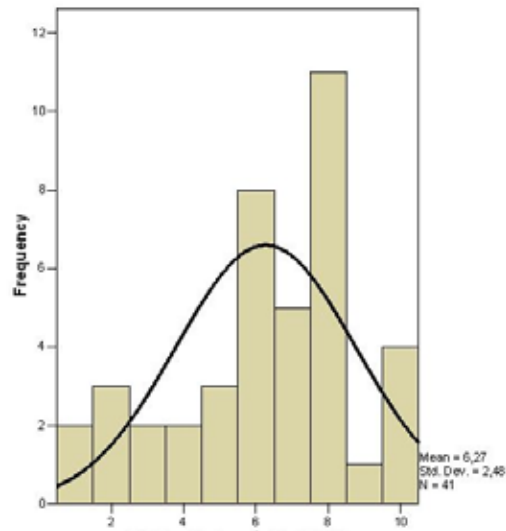


Figura 7.4_96. Gràfica de Motivació per viure a l'Índia. Post

La mediana de la motivació de viure 'un temps' a l'Índia és 8. Tenim una mitjana de 6,27 i una derivació estàndard 2,48. I un rang amb un interval d'1 a 10.

Iran

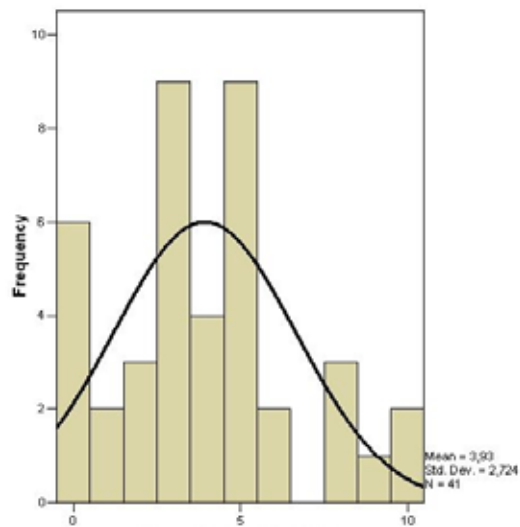


Figura 7.4_97. Gràfica de Motivació per viure a l'Iran. Post

La mediana de la motivació de viure 'un temps' a l'Iran és 4. Tenim una mitjana de 3,93 i una derivació estàndard 2,782. I un rang amb un interval de 0 a 6.

Xina

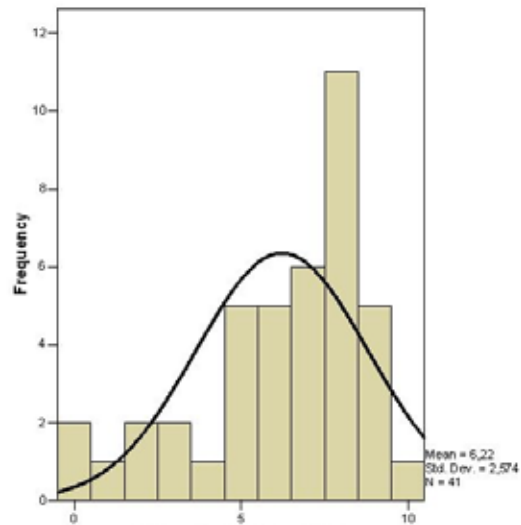


Figura 7.4_98. Gràfica de Motivació per viure a la Xina. Post

La mediana de la motivació de viure 'un temps' a la Xina és 8. Tenim una mitjana de 6,22 i una derivació estàndard 2,574. I un rang amb un interval de 0 a 10.

Sud-Àfrica

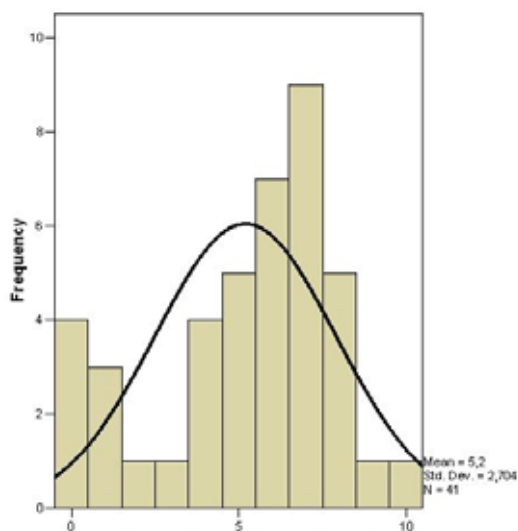


Figura 7.4_99. Gràfica de Motivació per viure a Sud-àfrica. Post

La mediana de la motivació de viure 'un temps' a Sud-àfrica és 5. Tenim una mitjana de 4,20 i una derivació estàndard 2,704. I un rang amb un interval de 0 a 10.

Rússia

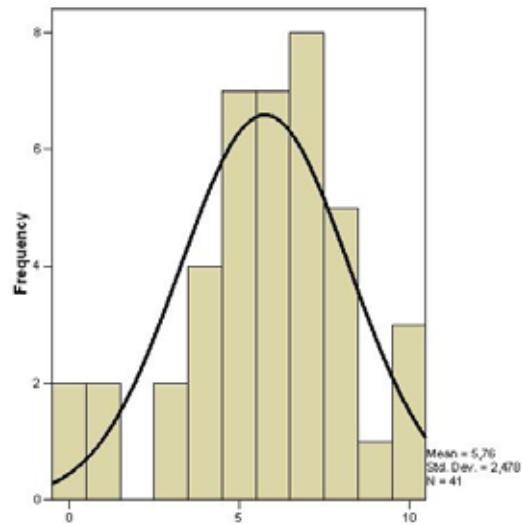


Figura 7.4_100. Gràfica de Motivació per viure a Rússia. Post

La mediana de la motivació de viure 'un temps' a Rússia és 7; per tant, tenim una concentració d'opinions molt diverses. Tenim una mitjana de 5,76 i una derivació estàndard 2,478. I un rang amb un interval de 0 a 10.

Tunísia

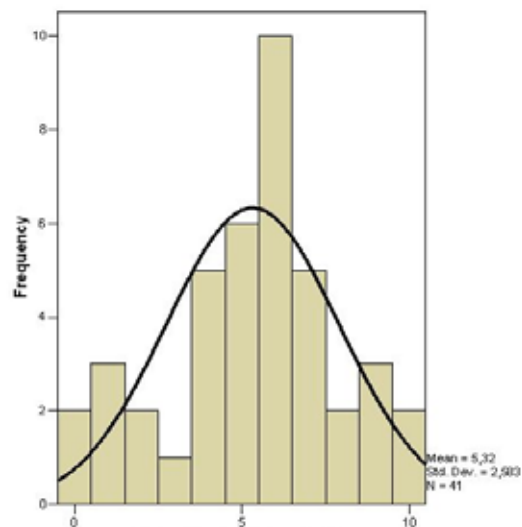


Figura 7.4_101. Gràfica de Motivació per viure a Tunísia. Post

La mediana de la motivació de viure 'un temps' a Tunísia és 6. Tenim una mitjana de 5,32 i una derivació estàndard 2,58. I un rang amb un interval de 0 a 10.

Marroc

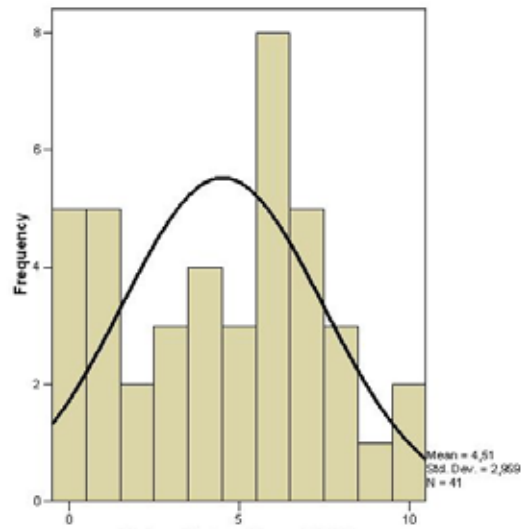


Figura 7.4_102. Gràfica de Motivació per viure al Marroc. Post

La mediana de la motivació de viure 'un temps' al Marroc és 6. Tenim una mitjana de 4,51 i una derivació estàndard 2,95. I un rang amb un interval de 0 a 10.

Senegal

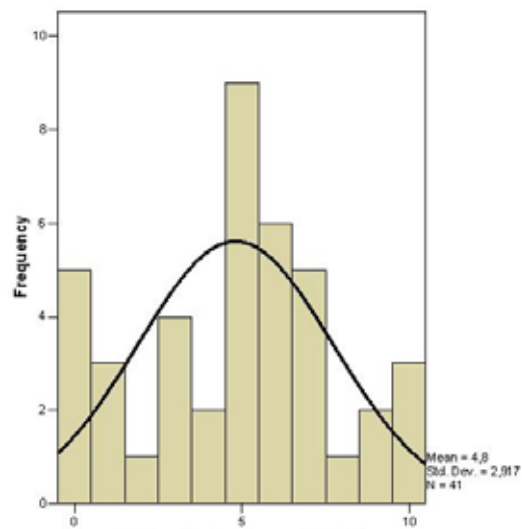


Figura 7.4_103. Gràfica de Motivació per viure al Senegal. Post

La mediana de la motivació de viure 'un temps' al Senegal és 5. Tenim una mitjana de 4,80 i una derivació estàndard 2,917. I un rang amb un interval de 0 a 10.

Equador

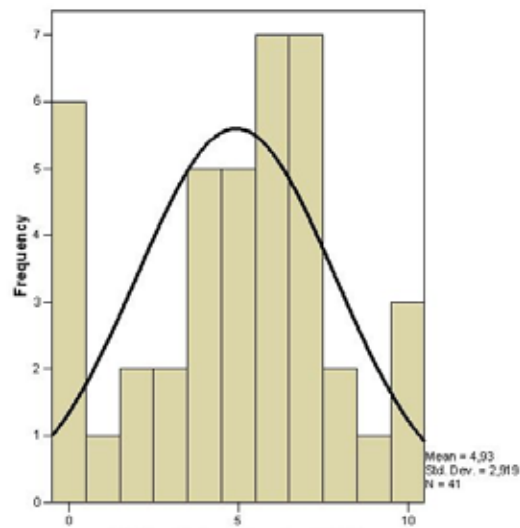


Figura 7.4_104. Gràfica de Motivació per viure a l'Equador. Post

La mediana de la motivació de viure 'un temps' a l'Equador és 6,5. Tenim una mitjana de 4,93 i una derivació estàndard 2,919. I un rang amb un interval de 0 a 10.

Un cop hem vist com es comporten totes les variables respecte al concepte de quin nivell de motivació per anar a viure 'un temps' els desperta cadascun dels països proposats, hem elaborat un quadre de gràfica-resum per veure de manera global quina ha estat la resposta dels alumnes després de la intervenció

Per una banda, constatem que els següents països continuen tenint una mitjana inferior a cinc: Equador, Senegal, Marroc, Rússia, Sud-àfrica i Iran. En canvi, Tunísia, Rússia, Xina, i Índia han millorat i tenen un valor superior a cinc (Gràfica-Resum 7.4_105).

El país que té una bona valoració continua essent Japó i han augmentat Índia i Xina. El que continua tenint una valoració més baixa és Iran, malgrat que ha millorat força el seu valor absolut.

Hem observat un canvi substancial entre anar de vacances i anar a viure 'un temps'. Ara ja són més països als quals anirien a viure un temps: Tunísia, Rússia, Xina, Índia i Japó.



Figura 7.4_105. Gràfica-Resum de nivell de motivació per anar a viure 'un temps' a diferents països. Estudi Posterior a la intervenció

7.4.6 Variables d'interès. Estudi posterior a la intervenció

A les variables d'interès respecte el cinema, música, disseny i dibuix, pintura i volum, observem (les gràfiques 7.4_106, 7.4_107, 7.4_108 i 7.4_109) que podem continuar afirmant, que la majoria dels alumnes mostren un alt interès per les disciplines artístiques. Els resultats han estat molt semblants. Aquesta dada ens pot indicar la coherència de la mostra, ja que els alumnes continuen pensant el mateix, després de la intervenció. Ho considerem un resultat òptim ja que de fet en la intervenció no s'ha tractat cap d'aquest aspectes i en conseqüència era d'esperar que els alumnes obtinguessin un resultat molt semblant.

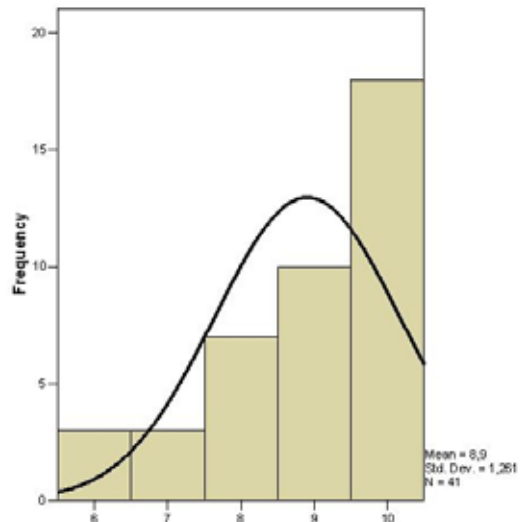


Figura 7.4_106. Gràfica d'Interès Cinema. Post

La mediana d'Interès pel Cinema és 10. Tenim una mitjana de 8,90 i una derivació estàndard 1,261. I un rang amb un interval de 6 a 10.

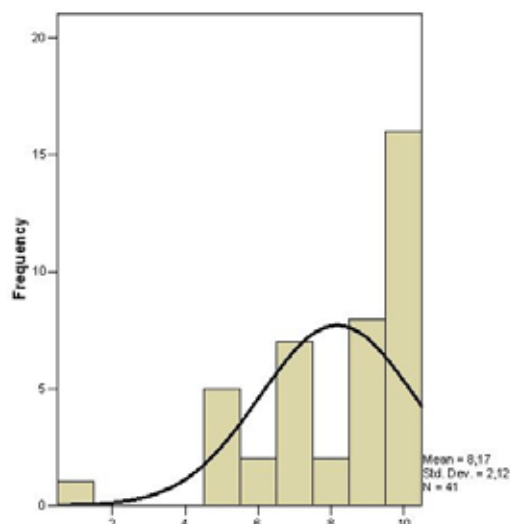


Figura 7.4_107. Gràfica d'Interès Música. Post

La mediana d'Interès per la Música és 10. Tenim una mitjana de 8,17 i una derivació estàndard 2,12. I un rang amb un interval d'1 a 10.

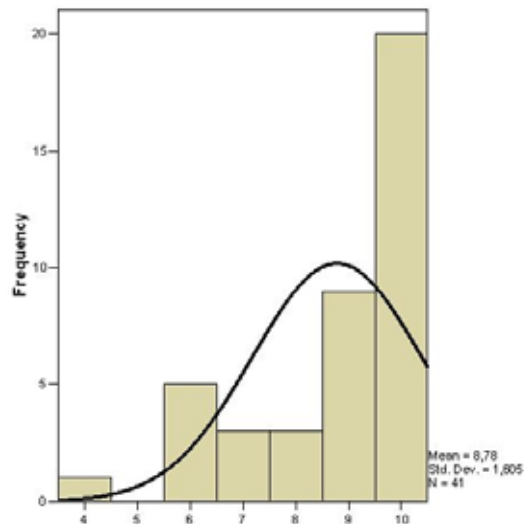


Figura 7.4_108. Gràfica d'Interès Disseny. Post

La mediana d'Interès pel Disseny és 10. Tenim una mitjana de 8,78 i una derivació estàndard 1,605. I un rang amb un interval de 4 a 10.

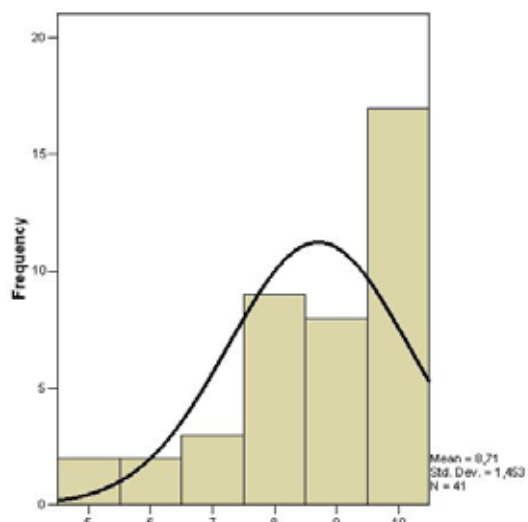


Figura 7.4_109. Gràfica d'Interès Dibuix, Pintura i Volum. Post

La mediana d'interès pel Dibuix, Pintura i Volum és 10. Tenim una mitjana de 8,71 i una derivació estàndard 1,453. I un rang amb un interval de 5 a 10.

7.4.7 Variables de coneixement. Estudi posterior a la intervenció

Com ja hem comentat anteriorment aquest grup de variables és per mesurar el nivell de coneixements que els alumnes de la nostra mostra pensen que tenen. Després de la intervenció podem observar que els alumnes consideren que han millorat respecte aquest coneixements. Aquesta progressió la podem contrastar a les gràfiques 7.4_110, 7.4_111, 7.4_112, 7.4_113 i 7.4_114.

Volem destacar especialment la gràfica 7.4_114 sobre la valoració que fan els alumnes de la mostra sobre l'aprenentatge de cinema Oriental i el canvi de valoració és remarcable. Hem passat d'una mediana de 3 a 7, d'una mitjana de 3,69 a 6,51, d'una derivació estàndard de 2,009 a 1,451 i d'un rang de 0-8 a 3-9. Sense cap dubte els alumnes consideren que han realitzat un aprenentatge de coneixements molt significatiu al llarg de la intervenció.

A més a més si ho comparem amb els resultat sobre el coneixement de cinema Occidental encara que també hi ha hagut progrés, no ha estat tan important. Si observem la gràfica 7.4_113 i comparem els resultats veurem que hem passat d'una mediana de 6'5 a 7, d'una mitjana de 6'5 a 7,20, d'una derivació estàndard de 2,442 a 1,308 i d'un rang d'1,308.

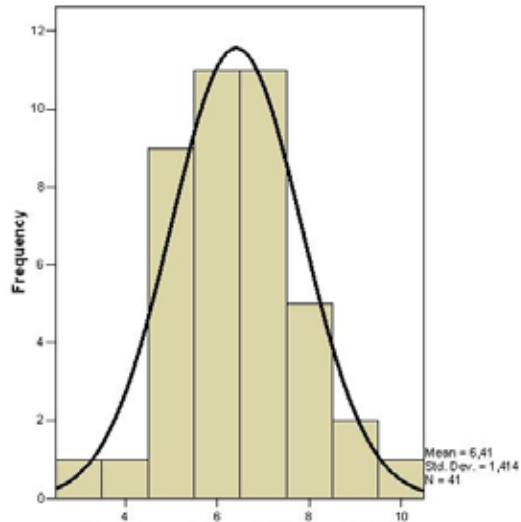


Figura 7.4_110. Gràfica de Coneixement Cultura Audiovisual. Post

La mediana de coneixements de Cultura Audiovisual que l'alumne creu que té és 6'5. Tenim una mitjana de 6,41 i una derivació estàndard 1,414. I un rang amb un interval de 3 a 10.

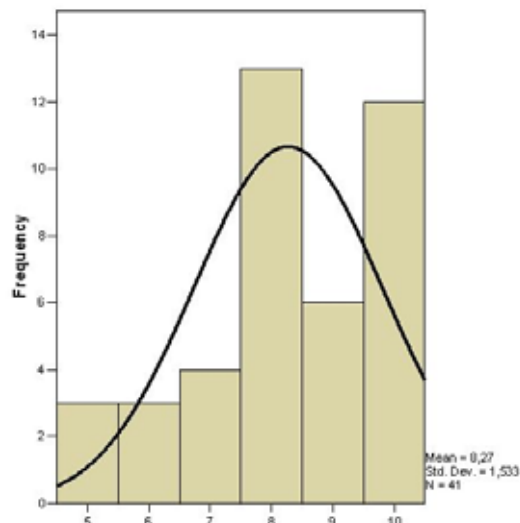


Figura 7.4_111. Gràfica de Cultura Audiovisual: Plataforma. Post

La mediana de si l'alumne pensa que la matèria de Cultura Audiovisual pot ser una plataforma adequada per desenvolupar valors i actituds és de 8. Tenim una mitjana de 8,27 i una derivació estàndard 1,533. I un rang amb un interval de 5 a 10.

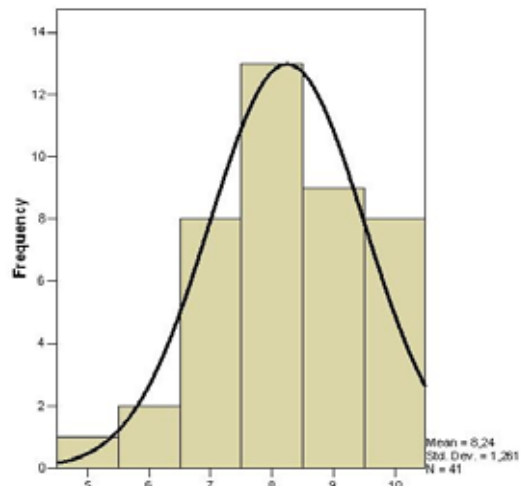


Figura 7.4_112. Gràfica de Cinema mitjà per assolir habilitats i competències socials. Post

La mediana de si l'alumne pensa que el cinema pot esdevenir un mitjà adequat per assolir les habilitats i les competències socials és de 8. Tenim una mitjana de 8,24 i una derivació estàndard 1,261. I un rang amb un interval de 5 a 10.

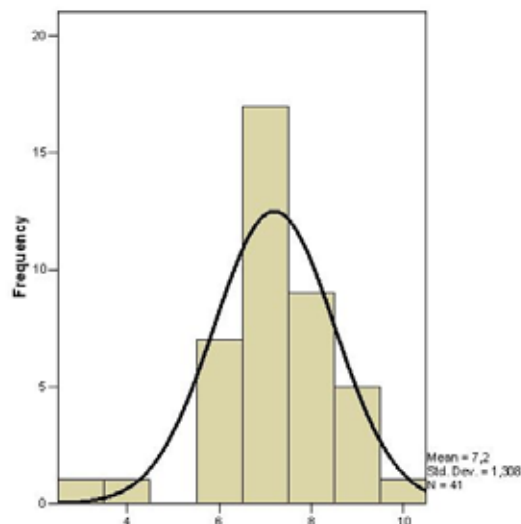


Figura 7.4_113. Gràfica de coneixement Cinema Occidental. Post

La mediana de quin coneixement té l'alumne segons ell de Cinema Occidental és de 7. Tenim una mitjana de 7,20 i una derivació estàndard 1,308. I un rang amb un interval de 3 a 10.

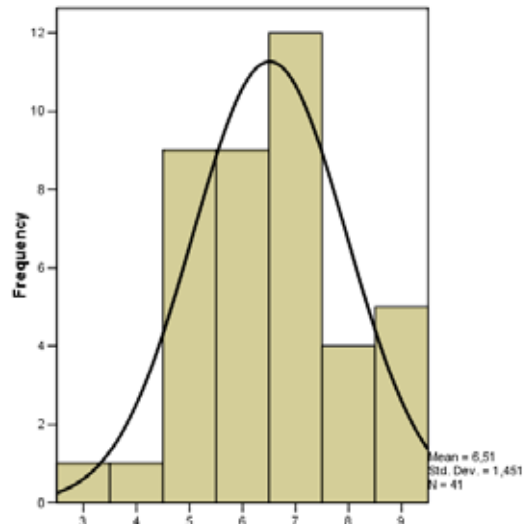


Figura 7.4_114. Gràfica de coneixement Cinema Oriental. Post

La mediana de quin coneixement té l'alumne segons ell de Cinema Oriental és de 7. Tenim una mitjana de 6,51 i una derivació estàndard 1,451. I un rang amb un interval de 3 a 9.

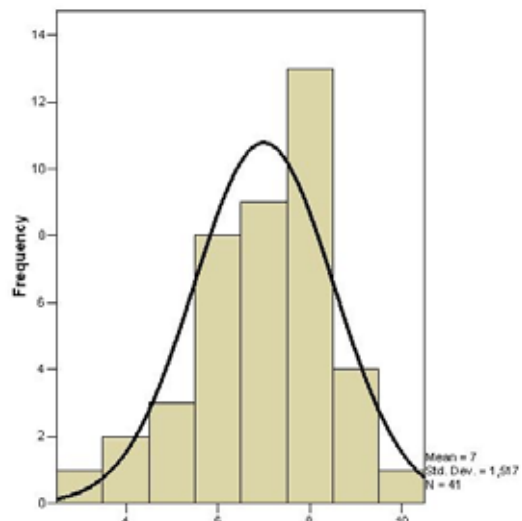


Figura 7.4_115. Gràfica d'Interès Drama. Post

La mediana de quin interès desperta en els nostres alumnes el gènere 'Drama' és de 8. Tenim una mitjana de 7 i una derivació estàndard 1,517. I un rang amb un interval de 4 a 10.

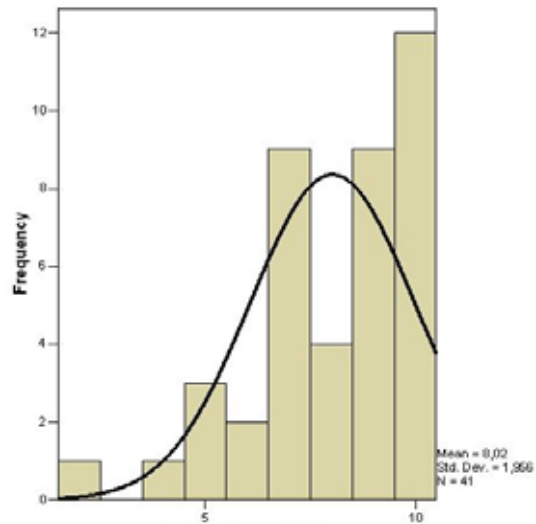


Figura 7.4_116. Gràfica d'Interès Terror. Post

La mediana de quin interès desperta en els nostres alumnes el gènere 'Terror' és de 10. Tenim una mitjana de 8,02 i una derivació estàndard 1,956. I un rang amb un interval de 2 a 10.

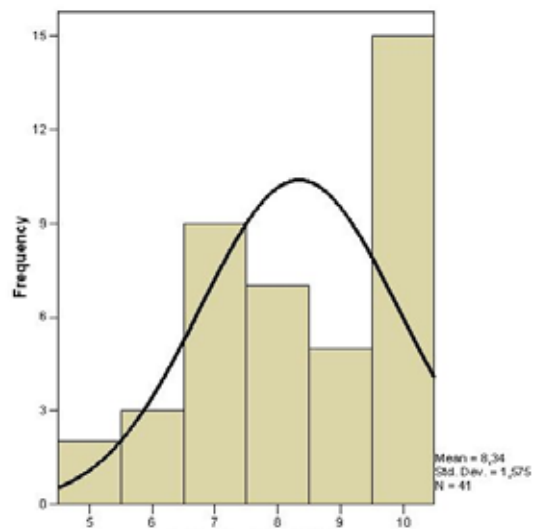


Figura 7.4_117. Gràfica d'Interès Comèdia. Post

La mediana de quin interès desperta en els nostres alumnes el gènere 'Comèdia' és de 10. Tenim una mitjana de 8,34 i una derivació estàndard 1,575. I un rang amb un interval de 5 a 10.

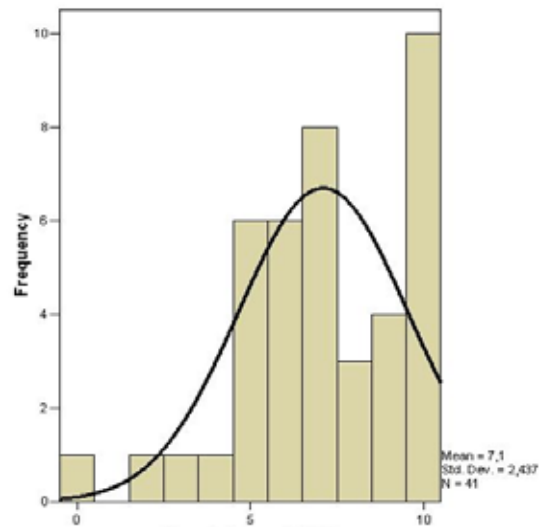


Figura 7.4_118. Gràfica d'Interès Anime. Post

La mediana de quin interès desperta en els nostres alumnes el gènere 'Anime' és de 10. Tenim una mitjana de 7,10 i una derivació estàndard 2,437. I un rang amb un interval de 0 a 10.

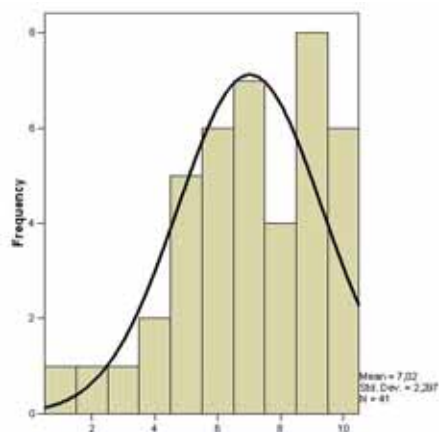


Figura 7.4_119. Gràfica d'Interès Documental. Post

La mediana de quin interès desperta en els nostres alumnes el gènere 'Documental' és de 9. Tenim una mitjana de 7,02 i una derivació estàndard 2,297. I un rang amb un interval de 1 a 10.

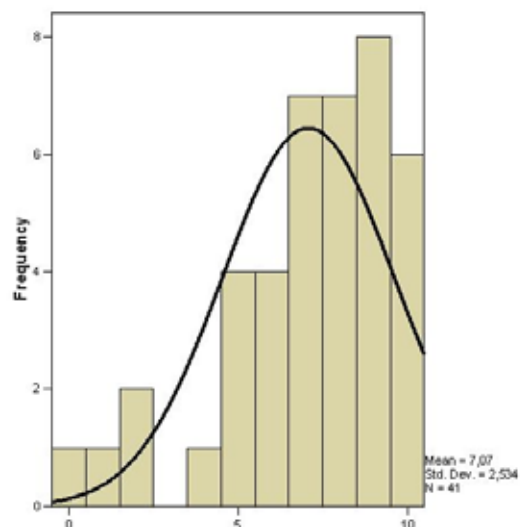


Figura 7.4_120. Gràfica d'Interès Musical. Post

La mediana de quin interès desperta en els nostres alumnes el gènere 'Musical' és de 9. Tenim una mitjana de 7,07 i una derivació estàndard 2,534. I un rang amb un interval de 0 a 10.

Un cop hem vist com es comporten totes les variables respecte al concepte de coneixements i d'opinions sobre diferents conceptes que té l'alumne hem elaborat un quadre de gràfica-resum per veure de manera global quina ha estat la resposta dels alumnes després de la intervenció.

Per una banda, constatem que els alumnes consideren que després de la intervenció que tenen un nivell superior a cinc tant pel que respecte als coneixements de Cinema Occidental com als coneixements de Cinema Oriental, encara que es valoren menys en aquest últim cas. La seva valoració ha augmentat de manera significativa i consideren que han après força en totes aquestes sessions de visionat de diferents filmografies. Respecte les seves opinions consideren que tant el cinema com la cultura audiovisual presenten unes bones capacitats per desenvolupar les competències socials. De fet, d'entrada podem afirmar que valoren el cinema com un bon mitjà per treballar els aspectes socials i culturals. La mitjana es situa al voltant del valor 8 (Gràfica 7.4_121).

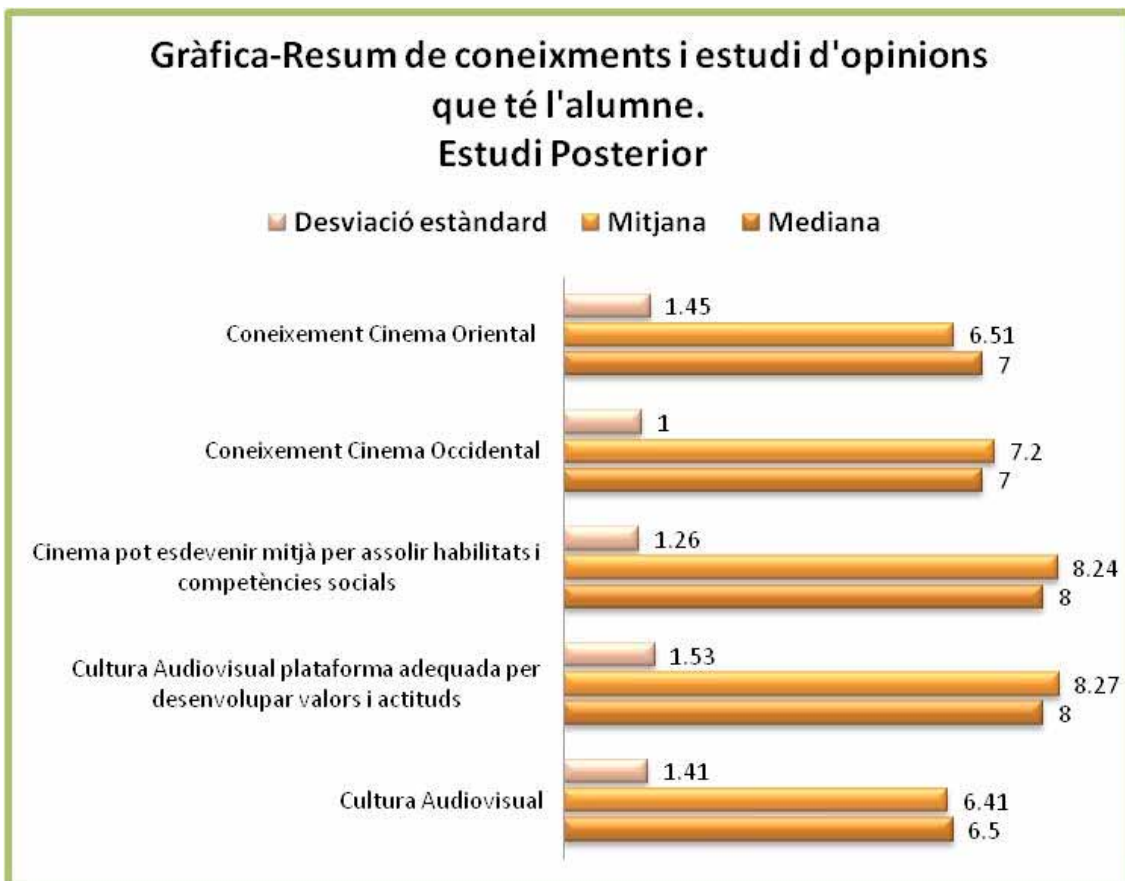


Figura 7.4_121. Gràfica-Resum de coneixements i estudi d'opinions que té l'alumne. Estudi Posterior a la intervenció

7.4.8 Variables d'opinió posteriors. Estudi posterior a la intervenció

Estem al davant de les variables més importants del qüestionari. Fins ara la millora s'ha produït en totes les variables, però la clau de la validació de la hipòtesi i, per tant, dels objectius de recerca que ens vàrem plantejar en els seu moment es troben en l'anàlisi d'aquestes últimes variables.

Malgrat que a la fase prèvia de l'estudi els resultats eren força alts, hem pogut constatar que la resposta després de la intervenció ha millorat. Per tant, ens trobem que la proposta ha fet millorar les opinions dels alumnes de la mostra respecte a conceptes tant importants i rellevants com si pensen que el cinema pot ajudar a entendre situacions de conflicte, si conèixer altres cinemes pot ajudar a conèixer altres cultures, si la relació entre persones de diverses cultures pot veure's millorada pel visionat de films de diferents procedències, si el diàleg entre la gent jove de diferents països es pot construir, fomentar i enriquir, si el cinema ajuda a millorar les capacitats i habilitats socials i si les mirades creuades entre Orient i Occident ens pot ajudar a conèixer i entendre millor altres cultures, països i gent.

En definitiva, les competències dels alumnes de la mostra milloren. Ho podem veure en les gràfiques 7.4_122, 7.4_123, 7.4_123, 7.4_124, 7.4_125, 7.4.126 i 7.5_127.

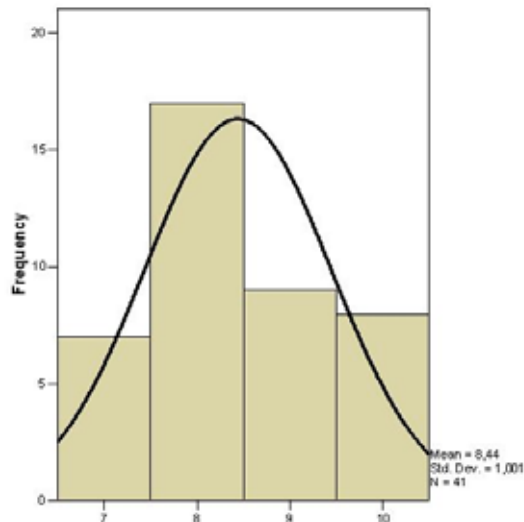


Figura 7.4_122. Gràfica d'Entendre situacions de conflicte. Post

La mediana de si el cinema pot ajudar a entendre situacions de conflicte és de 8. Tenim una mitjana de 8,44 i una derivació estàndard 1,001. I un rang amb un interval de 7 a 10.

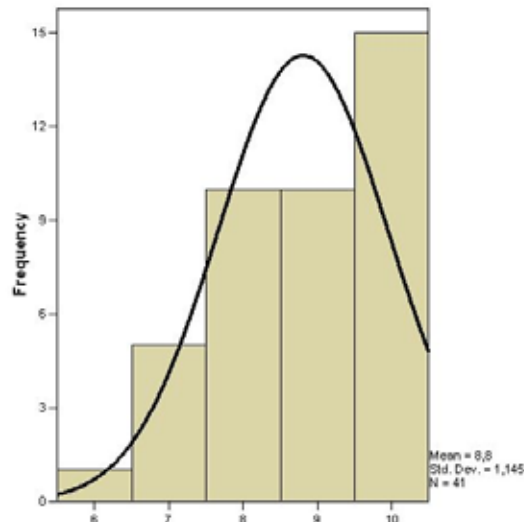


Figura 7.4_123. Gràfica de Conèixer altres cultures. Post

La mediana de si conèixer altres cinemes (Indi, Pakistanès, Japonès, Iranià, Filipí, Tunisià...) és de 10. Tenim una mitjana de 8,80 i una derivació estàndard 1,145. I un rang amb un interval de 6 a 10.

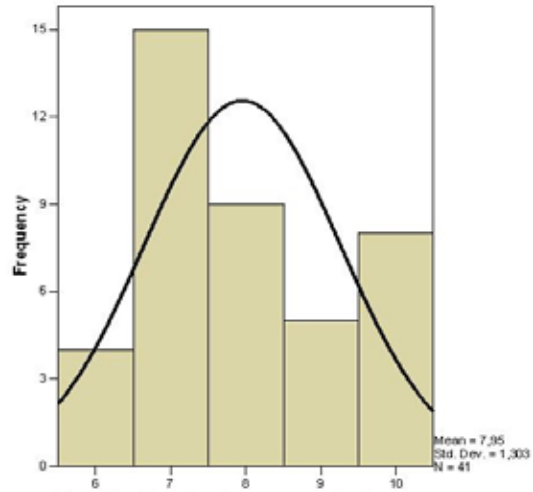


Figura 7.4_124. Gràfica de relació millorada entre persones de diverses cultures. Post

La mediana de si la relació entre persones de diverses cultures pot veure's millorada pel visionat de films de diferent procedència geogràfica és de 7. Tenim una mitjana de 7,95 i una derivació estàndard 1,303. I un rang amb un interval de 6 a 10.

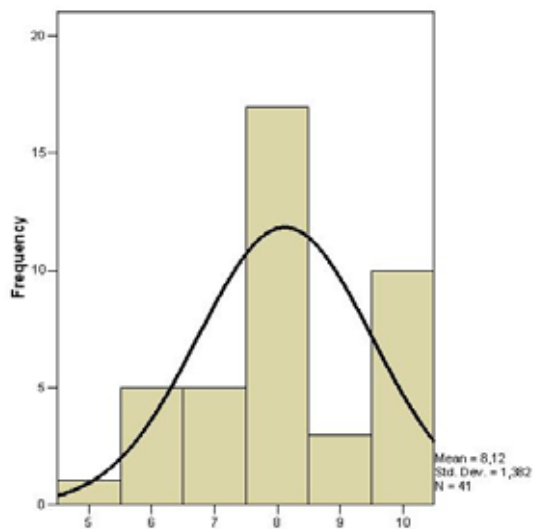


Figura 7.4_125. Gràfica de diàleg entre la gent jove. Post

La mediana de si el diàleg entre la gent jove de diferents països es pot construir, fomentar i enriquir és de 8. Tenim una mitjana de 8,12 i una derivació estàndard 1,382. I un rang amb un interval de 5 a 10.

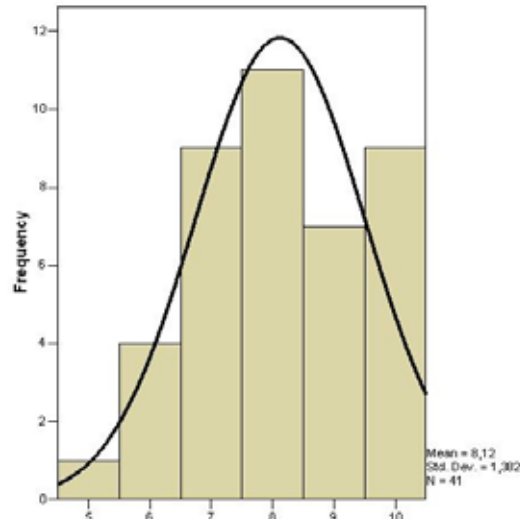


Figura 7.4_126. Gràfica de capacitats i habilitats socials. Post

La mediana de si veure i pensar el cinema millora les teves capacitats i habilitats socials envers altres cultures, països i gent és de 8. Tenim una mitjana de 8,12 i una derivació estàndard 1,382. I un rang amb un interval de 5 a 10.

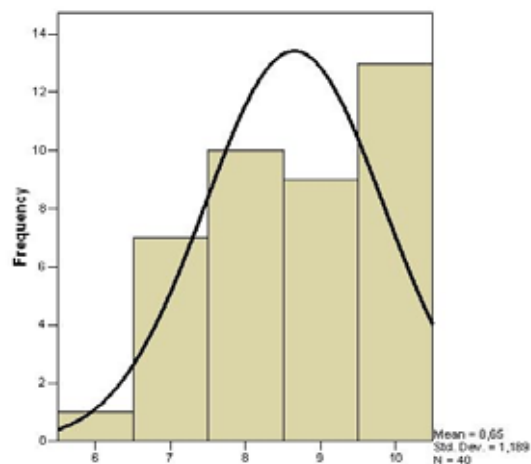


Figura 7.4_127. Gràfica de Mirades Creuades ens pot ajudar a conèixer i entendre millor altres cultures, països i gent. Post

La mediana de si les mirades creuades entre Orient i Occident en cinema ens pot ajudar a conèixer i entendre millor altres cultures, països i gent és de 10. Tenim una mitjana de 8,65 i una derivació estàndard 1,189. I un rang amb un interval de 6 a 10.

Un cop hem vist com es comporten totes les variables respecte les diferents opinions de l'alumne hem elaborat un quadre de gràfica-resum per veure de manera global quina ha estat la seva resposta després de la intervenció.

Respecte les seves opinions consideren que el cinema ens pot ajudar a entendre situacions de conflicte, a establir diàleg entre els joves, a ajudar a conèixer altres cultures, a millorar les relacions entre persones de diferents cultures i que les Mirades Creuades entre Orient – Occident en cinema pot ajudar a conèixer i entendre millor altres cultures. De fet, després de la intervenció continuen valorant molt positivament el cinema com un bon mitjà per treballar tots aquest aspectes. De fet, la mitjana es situa molt a prop de 9 i el més important que com a mediana l'opinió majoritària dels alumnes respecte les Mirades Creuades entre Orient i Occident es situa en un valor de 10 (Gràfica 7.4_128).

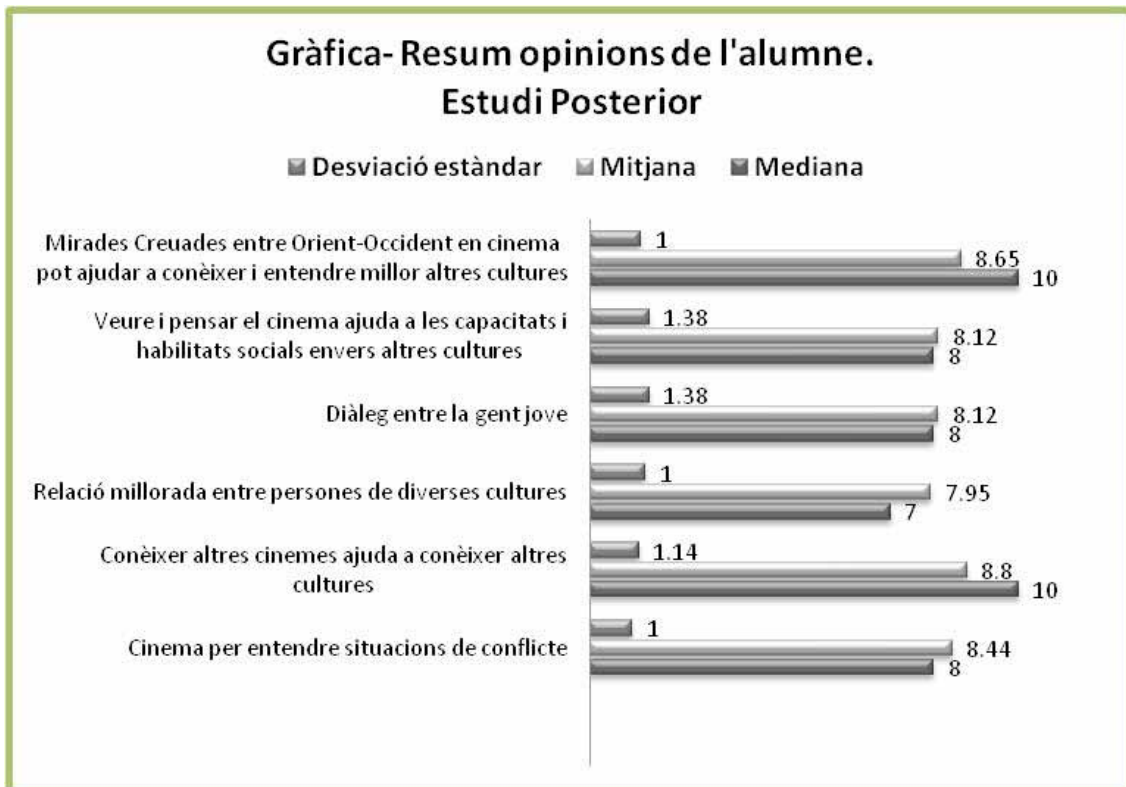


Figura 7.4_128. Gràfica-Resum d'opinions de l'alumne. Estudi Posterior a la intervenció

7.5. Anàlisi comparativa de variables entre els qüestionaris de l'Estudi previ i de l'Estudi posterior a la intervenció

7.5.1. Comparació entre la curiositat per anar de vacances a un altre país i cultura. Estudi previ i Estudi posterior a la intervenció

Respecte aquesta variable observem una millora significativa entre la curiositat per anar de vacances a tots els països i cultures analitzats (gràfica 7.5_1). En canvi hem de considerar que aquesta curiositat ha millorat tant en aquells països que tenien una curiositat inicial alta, per exemple Japó com en aquells països que tenien una curiositat inicial baixa com Iran o Marroc; però també hem de tenir en compte que aquesta millora significativa s'ha produït tant en la curiositat per anar de vacances a països d'Orient com a països d'altres zones no considerades en la intervenció. Per tant, en aquest sentit la intervenció no és específica sinó que el tractament que es fa de la recerca també fa millorar a altres països, dels quals no es mostra la seva cinematografia. Aquest fet es va dissenyar així per poder observar si en fer una intervenció de millora respecte la visió d'uns països determinats que mostraven el seu cinema, en el nostre cas els orientals, també milloraven altres països que no estaven representats pel seu cinema, però representaven també cultures diferents a la nostra. Volíem saber si es produirà un efecte d'arrossegament, d'extensió i de generalització en l'adquisició de noves competències. I sembla que ha estat així.

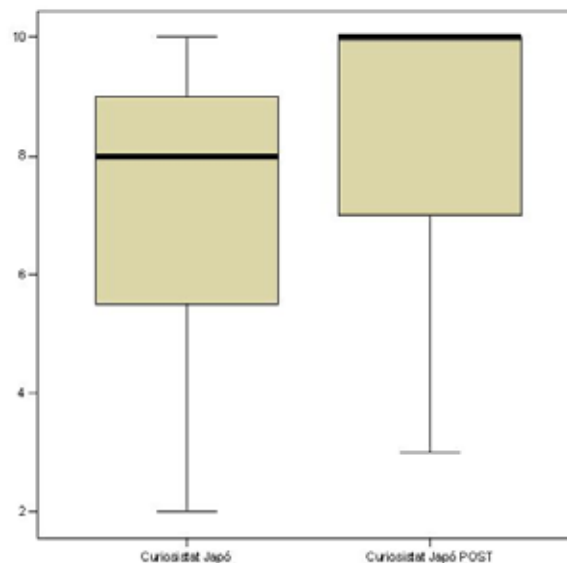


Figura 7.5_1. Gràfica de Curiositat Japó. Pre i Post

En el cas del Japó, respecte les opinions majoritàries dels individus hem passat de 8 a 10 després de la intervenció.

Respecte l'amplitud o rang que són els valors mínims i màxims (2 a 10) s'ha reduït una mica (3 a 10) i a més la desviació estàndard s'ha reduït. Hem passat de 2,263 a 1,829.

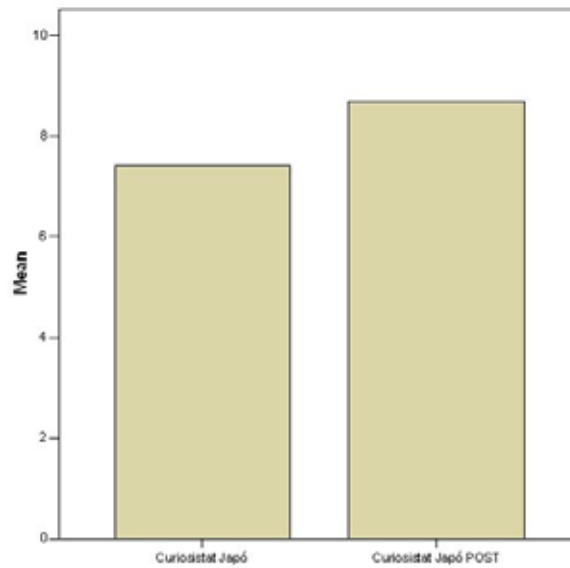


Figura 7.5_2. Gràfica de la mitjana de Curiositat Japó. Pre i Post

En aquesta segona gràfica la mitjana augmenta del 7,63 a 8,70, això indica que la curiositat per viatjar al Japó ha tingut un increment mitjà d'1,07.

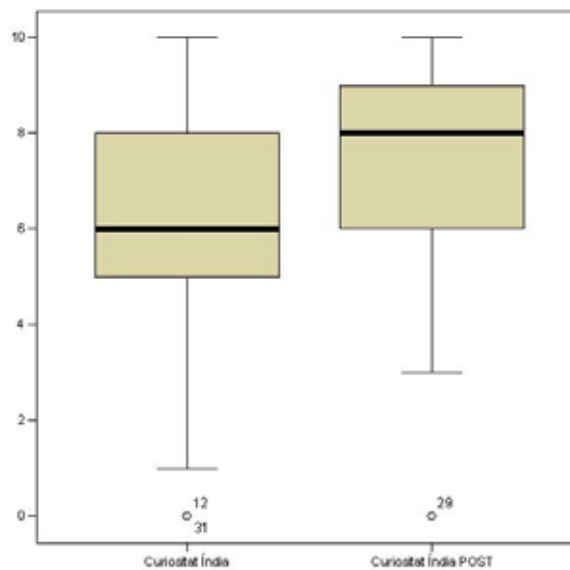


Figura 7.5_3. Gràfica de Curiositat Índia. Pre i Post

En el cas de l'Índia, respecte les opinions majoritàries dels individus han passat de 6 a 8 després de la intervenció. Cal afegir que en la primera intervenció teníem dos individus (n=12 i n=31) amb una curiositat molt baixa; en la segona intervenció hi ha un individu (n=29) amb una valoració molt baixa (amb puntuació fora de la norma de la mostra, els anomenarem *outsiders*).

Respecte l'amplitud o rang que són els valors mínims i màxims (1 a 10) s'ha reduït significativament (3 a 10). Respecte la desviació estàndard, hem passat de 2,68 a 2,23.

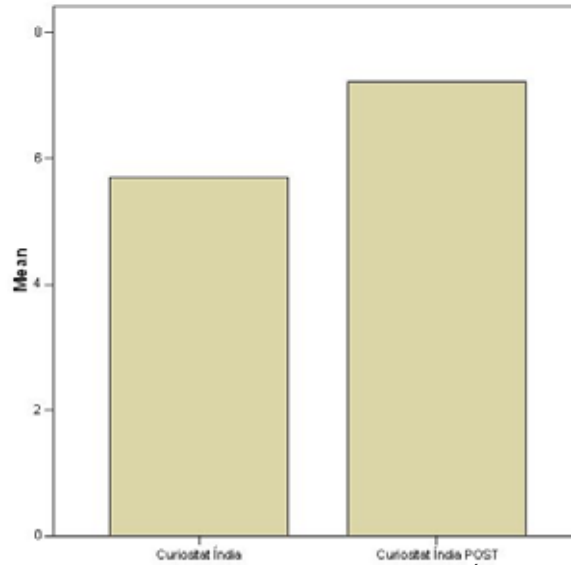


Figura 7.5_4. Gràfica de la mitjana de Curiositat Índia. Pre i post

En aquesta segona gràfica la mitjana està entre un 5'97 i un 7'22, això indica que la curiositat ha tingut un increment d'1'25.

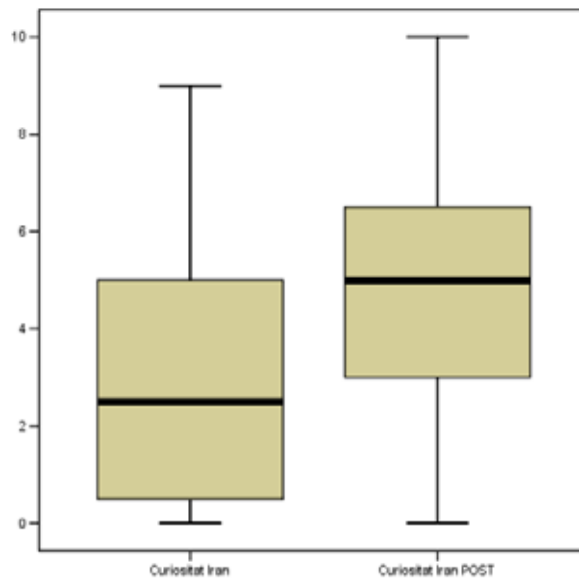


Figura 7.5_5. Gràfica de Curiositat Iran. Pre i Post

En el cas d'Iran, respecte les opinions majoritàries dels individus hem passat de 2'5 a 5 després de la intervenció.

Respecte l'amplitud o rang que són els valors mínims i màxims (0 a 9) s'ha ampliat una mica (0 a 10) i a més la desviació estàndard s'ha reduït. Hem passat de 2,88 a 2,61.

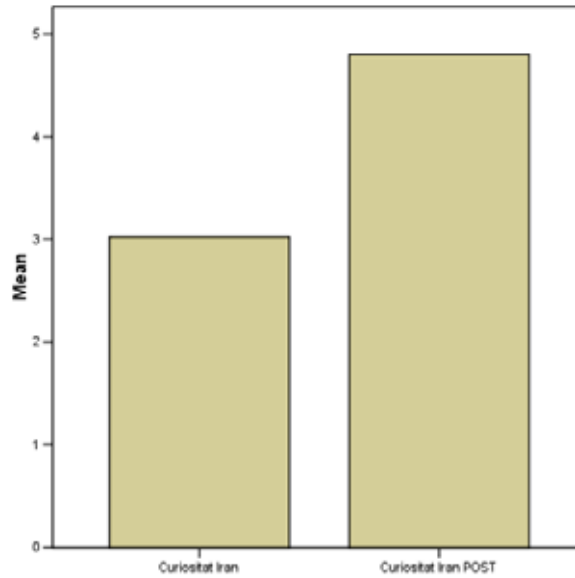


Figura 7.5_6. Gràfica de la mitjana de Curiositat Iran. Pre i post

En aquesta segona gràfica la mitjana està entre un 3'31 i un 4'80, això indica que la curiositat ha tingut un increment d'1'51.

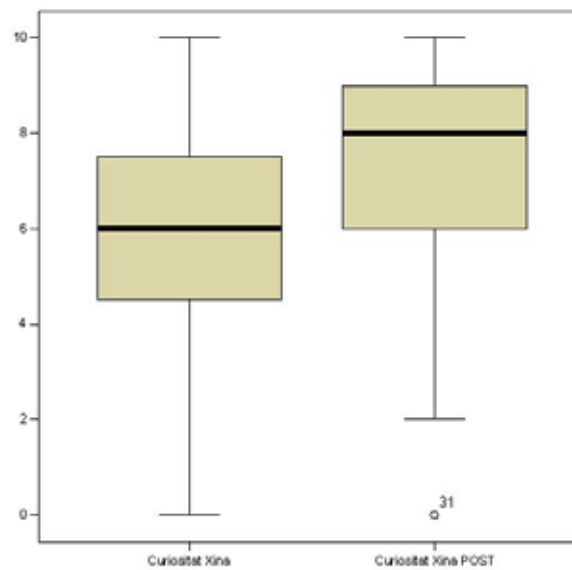


Figura 7.5_7. Gràfica de Curiositat Xina. Pre i Post

En el cas de la Xina, respecte les opinions majoritàries dels individus hem passat de 6 a 8 després de la intervenció. Cal afegir que a la segona intervenció hi ha solament un individu (n= 31) amb una valoració molt baixa.

Respecte l'amplitud o rang que són els valors mínims i màxims (0 a 10) s'ha reduït una mica (2 a 10) i a més la desviació estàndard s'ha reduït. Hem passat de 2,48 a 2,29.

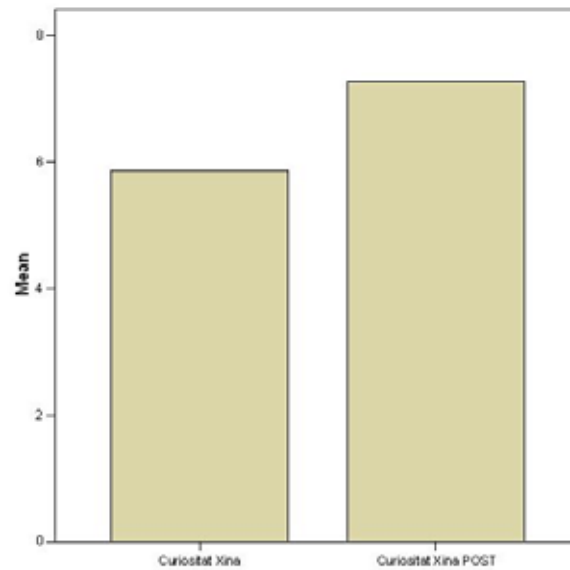


Figura 7.5_8. Gràfica de la mitjana de Curiositat Xina. Pre i Post

En aquesta segona gràfica la mitjana està entre un 5'97 i un 7'27, això indica que la curiositat ha tingut un increment d'1'30.

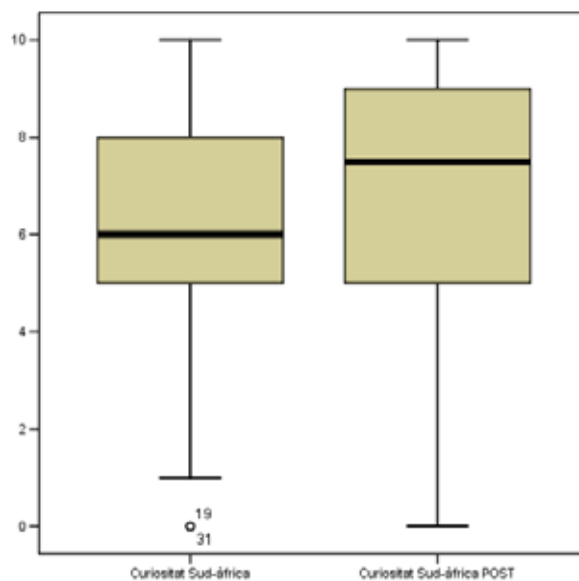


Figura 7.5_9. Gràfica de Curiositat Sud-àfrica. Pre i Post

En el cas de Sud-àfrica, del qual no es va passar filmografia, respecte les opinions majoritàries dels individus hem passat de 6 a 7,5 després de la intervenció. Cal afegir que en la primera intervenció teníem dos individus (n=31 i n=35) amb una curiositat molt baixa; en la segona intervenció han desaparegut i s'han afegit al grup majoritari.

Respecte l'amplitud o rang que són els valors mínims i màxims (1 a 10) ha augmentat una mica (0 a 10) i a més la desviació estàndard, també ha augmentat Hem passat de 2,67 a 2,76.

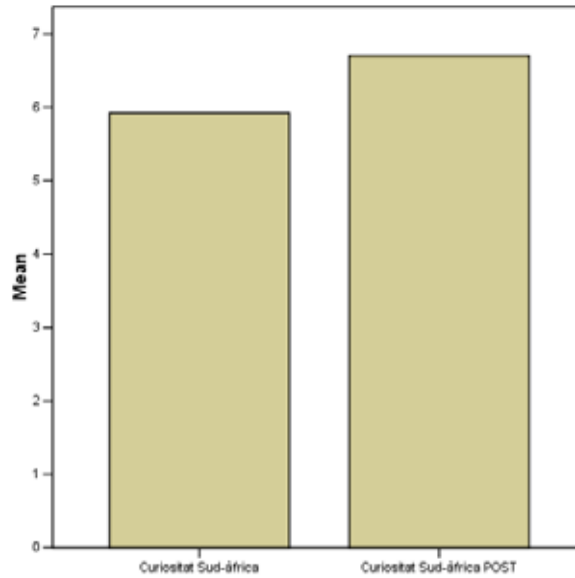


Figura 7.5_10. Gràfica de la mitjana de Curiositat Sud-àfrica. Pre i Post

En aquesta segona gràfica la mitjana està entre un 5'88 i un 6'70, això indica que la curiositat ha tingut un increment de 0'82.

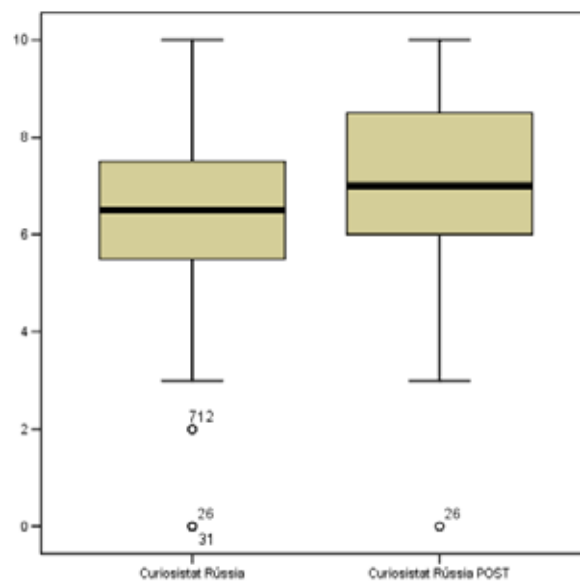


Figura 7.5_11. Gràfica de Curiositat Rússia. Pre i Post

En el cas de Rússia, del qual no es va passar filmografia, respecte les opinions majoritàries dels individus hem passat de 6'5 a 7 després de la intervenció. Cal afegir que en la primera intervenció teníem quatre individus ($n=9$, $n=12$, $n=17$ i $n=35$) amb una curiositat molt baixa; en la segona intervenció l'individu $n=9$ continua tenint molt poca curiositat.

Respecte l'amplitud o rang que són els valors mínims i màxims (3 a 10) es mantenen igual (3 a 10) i a més, la desviació estàndard, s'ha reduït. Hem passat de 2,43 a 2,14.

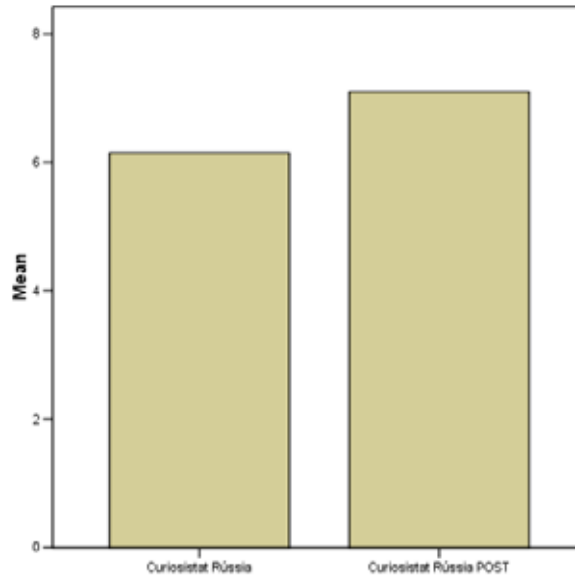


Figura 7.5_12. Gràfica de la mitjana de Curiositat Rússia. Pre i Post

En aquesta segona gràfica la mitjana està entre un 6'31 i un 7'10, això indica que la curiositat ha tingut un increment de 0'79.

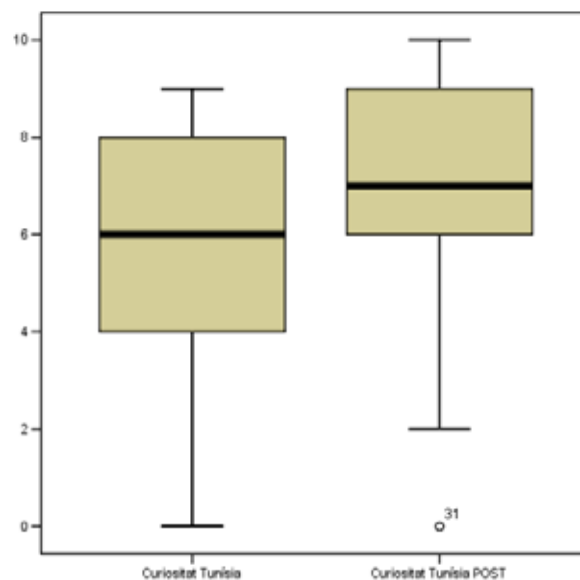


Figura 7.5_13. Gràfica de Curiositat Tunísia. Pre i Post

En el cas de Tunísia, país d'Orient del qual no es va passar filmografia, respecte les opinions majoritàries dels individus hem passat de 6 a 6'8 després de la intervenció. En la segona intervenció l'individu n=31 mostra molt poca curiositat.

Respecte l'amplitud o rang que són els valors mínims i màxims (0 a 9) s'ha reduït una mica (2 a 10) però en aquest cas, la desviació estàndard, ha augmentat lleugerament. Hem passat de 2,38 a 2,43.

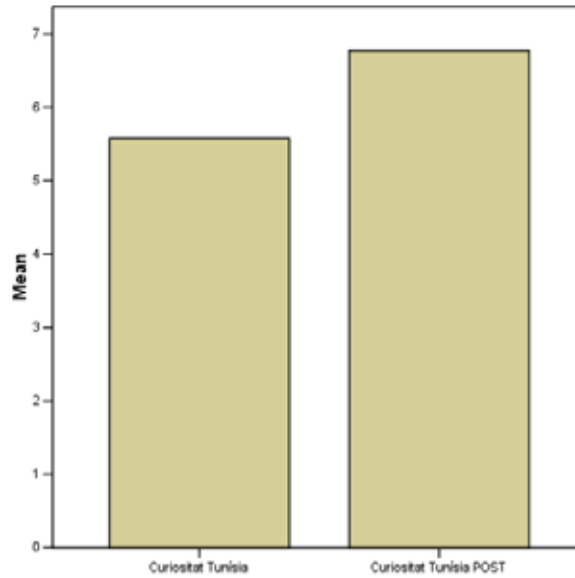


Figura 7.5_14. Gràfica de la mitjana de Curiositat Tunísia. Pre i Post

En aquesta segona gràfica la mitjana està entre un 5'61 i un 6'77, això indica que la curiositat ha tingut un increment de 1'16.

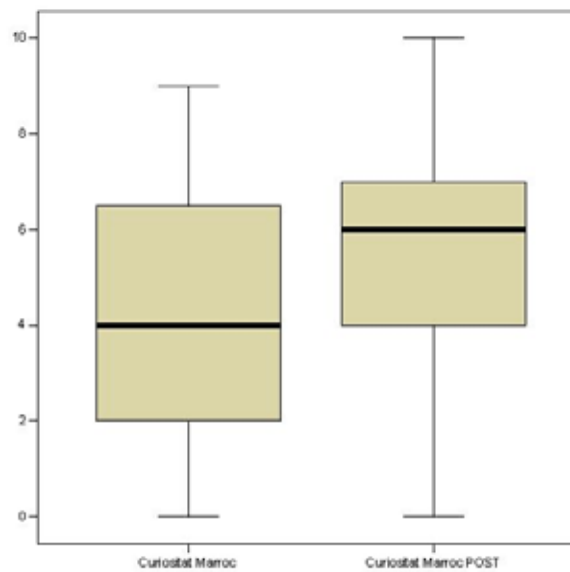


Figura 7.5_15. Gràfica de Curiositat Marroc. Pre i Post

En el cas del Marroc, respecte les opinions majoritàries dels individus hem passat de 4 a 6 després de la intervenció.

Respecte l'amplitud o rang que són els valors mínims i màxims (0 a 9) ha augmentat una mica (0 a 10) i a més la desviació estàndard s'ha reduït. Hem passat de 2,77 a 2,60.

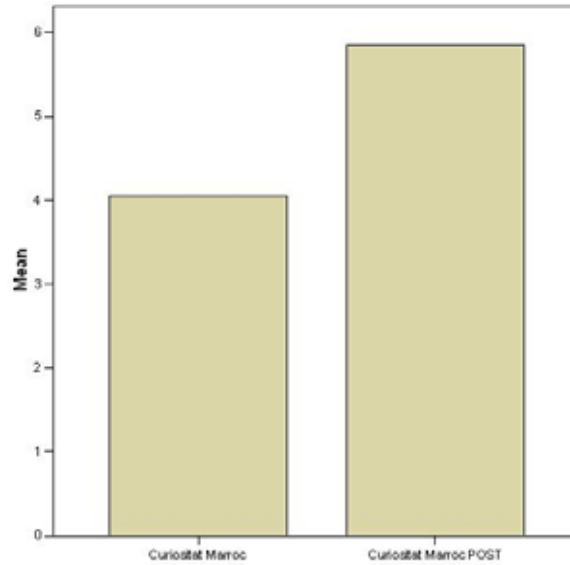


Figura 7.5_16. Gràfica de Curiositat Marroc. Pre i Post

En aquesta segona gràfica la mitjana està entre un 4'25 i un 5'85, això indica que la curiositat ha tingut un increment d'1'60.

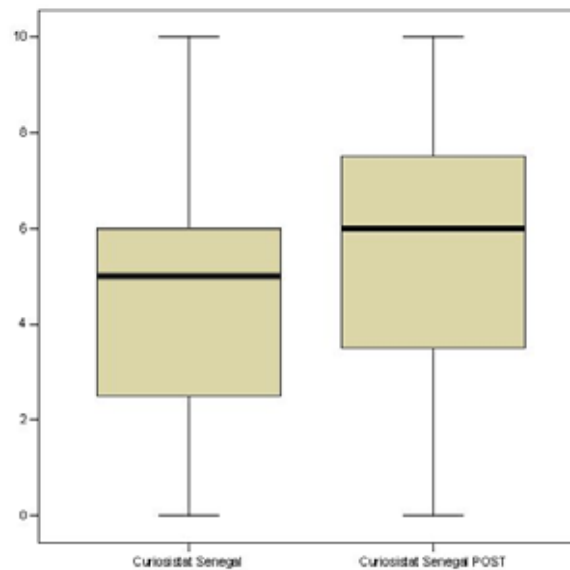


Figura 7.5_17. Gràfica de Curiositat Senegal. Pre i Post

En el cas del Senegal, del qual no es va passar filmografia, respecte les opinions majoritàries dels individus hem passat de 5 a 6 després de la intervenció.

Respecte l'amplitud o rang que són els valors mínims i màxims (0 a 10) es manté igual (3 a 10) i a més la desviació estàndard ha augmentat. Hem passat de 2,48 a 2,83.

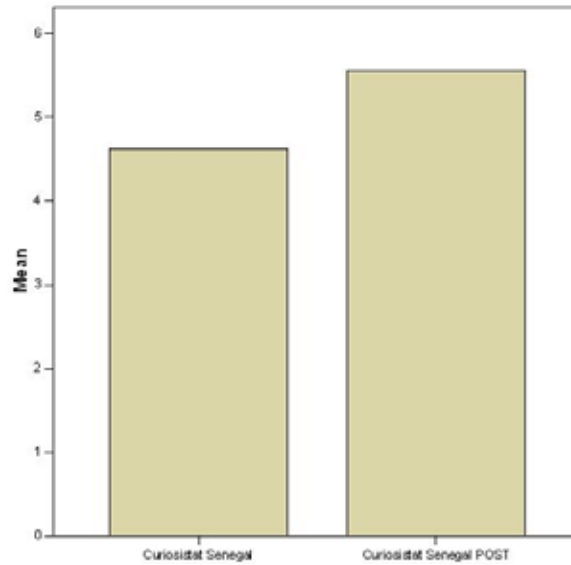


Figura 7.5_18. Gràfica de la mitjana de Curiositat Senegal. Pre i Post

En aquesta segona gràfica la mitjana està entre un 4'62 i un 5'55, això indica que la curiositat ha tingut un increment d'1'07.

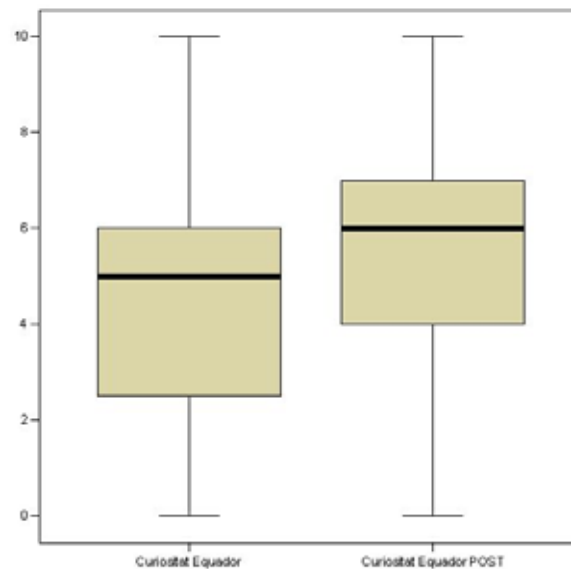


Figura 7.5_19. Gràfica de Curiositat Equador. Pre i Post

En el cas de l'Equador, del qual tampoc no es va passar filmografia, respecte les opinions majoritàries dels individus hem passat de 5 a 6 després de la intervenció.

Respecte l'amplitud o rang que són els valors mínims i màxims (0 a 10) es manté igual (0 a 10) però la desviació estàndard ha augmentat. Hem passat de 2,38 a 2,61.

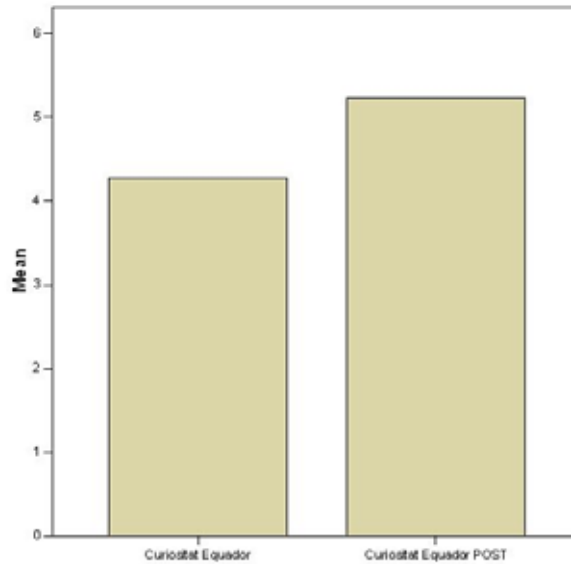


Figura 7.5_20. Gràfica de la mitjana de Curiositat Equador. Pre i Post

En aquesta segona gràfica la diferència total està entre un 4'27 i un 5'22, això indica que la curiositat ha tingut un increment de 0'95.

En conclusió els països dels quals s'ha passat filmografia milloren els seus resultats aproximadament en 2 punts, en canvi els països quedels quals no s'ha passat filmografia també es produeix una millora, però, d'aproximadament 1 punt. I en algun cas, per exemple d'Equador, arriben a 'aprovar' per damunt de 5.

7.5.2. Comparació entre els diferents motius per viure un temps en un altre país i cultura. Estudi previ i Estudi posterior a la intervenció

Respecte aquesta variable observem que sempre estem amb valors més grans de 5. Això ens indica que el nostre alumnat està ja d'entrada interessat en aquest fet. Ens va sorprendre que estiguessin tan predisposats a viure 'un temps' per aprendre una nova llengua, en canvi el valor més baix es situa en el fet d'anar a buscar feina.

Els valors més alts són els que estan relacionats amb el concepte d'aventura i de tenir una nova experiència.

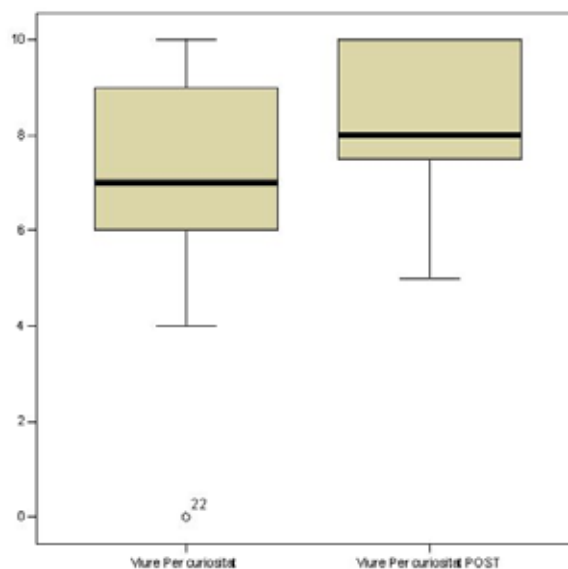


Figura 7.5_21. Gràfica Viure per Curiositat. Pre i Post

En el cas d'anar a viure 'un temps' per curiositat, respecte la mediana els individus han passat d'una valoració mitjana de 7 a una valoració mediana de 8 després de la intervenció. Cal afegir que en la primera intervenció teníem un individu (n=22) amb una valoració molt baixa.

Respecte l'amplitud o rang hem passat de (4 a 10) a (5 a 10). Respecte la desviació estàndard s'ha reduït. Hem passat de 2,77 a 2,60.

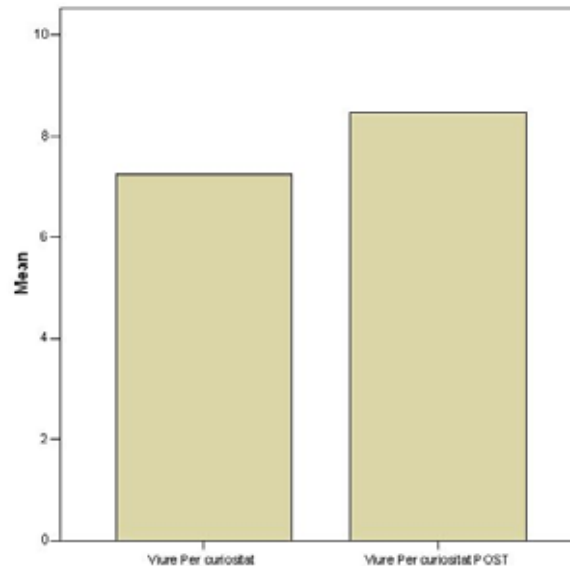


Figura 7.5_22. Gràfica de la mitjana Viure per Curiositat. Pre i Post

En aquesta segona gràfica la mitjana està entre un 7'25 i un 8'46, això indica que la curiositat ha tingut un increment de 1'22.

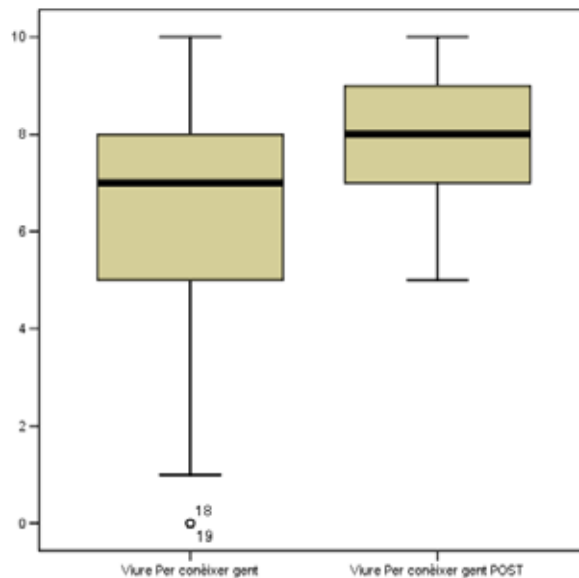


Figura 7.5_23. Gràfica Viure per Conèixer gent. Pre i Post

En el cas d'anar a viure 'un temps' per conèixer gent, respecte la mediana els individus han passat d'una valoració mitjana de 7 a una valoració mitjana de 8 després de la intervenció. Cal afegir que en la primera intervenció teníem dos individus (n=18 i n=19) amb una valoració molt baixa i que posteriorment han millorat força.

Respecte l'amplitud o rang hem passat de (1 a 10) a (5 a 10). Respecte la desviació estàndard s'ha reduït. Hem passat de 2,58 a 1,56.

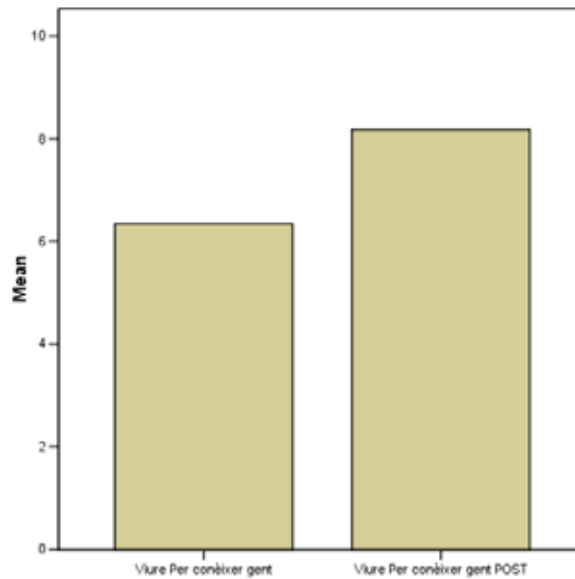


Figura 7.5_24. Gràfica de la mitjana Viure per Conèixer gent. Pre i Post

En aquesta segona gràfica la mitjana està entre un 6'33 i un 8'17, això indica que la curiositat per conèixer gent, ha tingut un increment d'1'84.

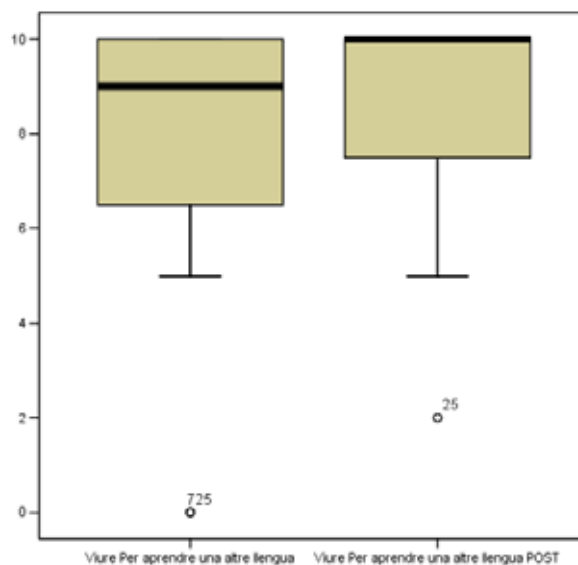


Figura 7.5_25. Gràfica Viure per Aprendre una altra llengua. Pre i Post

En el cas d'anar a viure 'un temps' per aprendre una altra llengua, respecte la mediana els individus han passat d'una valoració de 9 a una valoració de 10 (Mediana) després de la intervenció. Cal afegir que en la primera intervenció teníem dos individus (n=7 i n=25) amb una valoració molt baixa i en la segona intervenció tenim l'individu núm.16 que continua amb una valoració baixa encara que ha millorat.

Respecte l'amplitud o rang es manté igual hem passat de (5 a 10) a (5 a 10). Respecte la desviació estàndard s'ha reduït. Hem passat de 2,87 a 2,01.

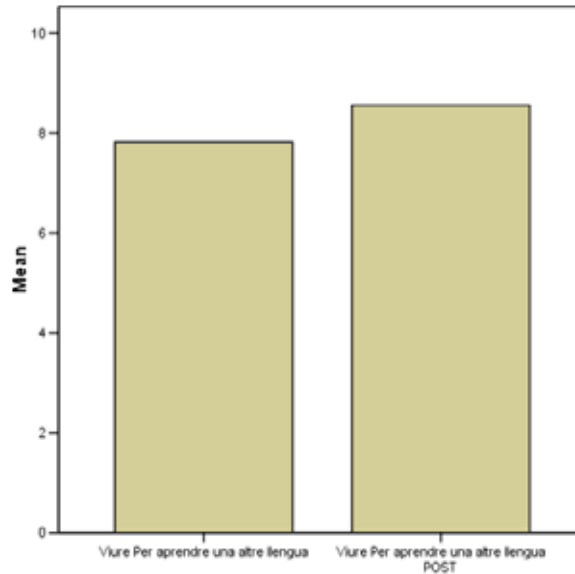


Figura 7.5_26. Gràfica de la mitjana Viure per Aprendre una altra llengua. Pre i Post

En aquesta segona gràfica la mitjana està entre un 7'82 i un 8'56, això indica que la curiositat per aprendre una altra llengua ha tingut un increment de 0'74.

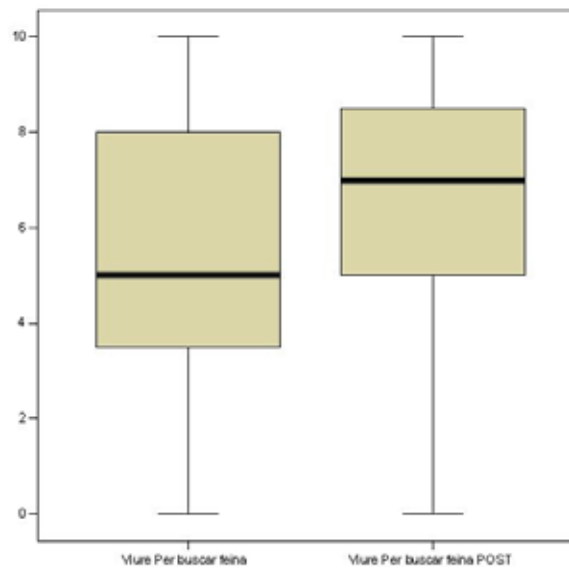


Figura 7.5_27. Gràfica Viure per Buscar feina. Pre i Post

En el cas d'anar a viure 'un temps' per buscar una feina, respecte la mediana els individus han passat d'una valoració de 5 a una valoració de 7 (Mediana) després de la intervenció.

Respecte l'amplitud o rang es manté. Hem passat de (0 a 10) a (0 a 10). Respecte la desviació estàndard s'ha reduït. Hem passat de 2,85 a 2,67.

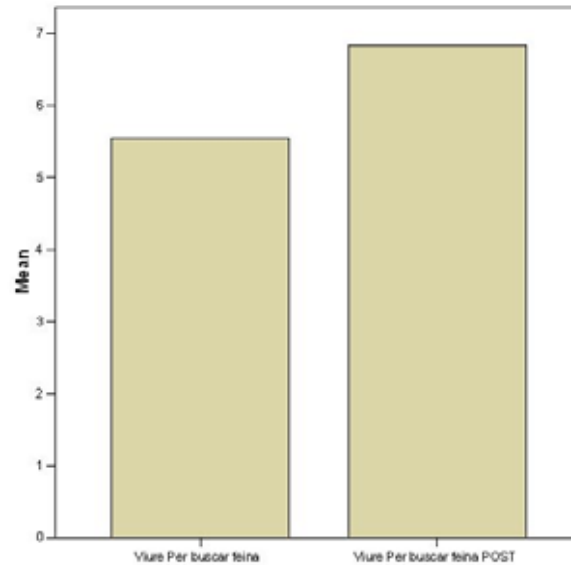


Figura 7.5_28. Gràfica de la mitjana Viure per Buscar feina. Pre i Post

En aquesta segona gràfica la mitjana està entre un 5'53 i un 6'84, això indica que la curiositat per buscar feina, ha tingut un increment d'1'31.

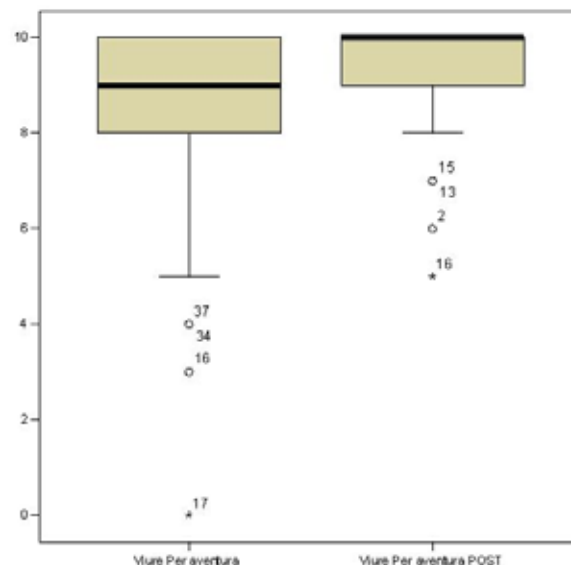


Figura 7.5_29. Gràfica Viure per Aventura. Pre i Post

En el cas d'anar a viure 'un temps' per viure una aventura, respecte la mediana els individus han passat d'una valoració de 9 a una valoració de 10 (Mediana) després de la intervenció. Cal afegir que en la primera intervenció teníem quatre individus (n=16, n=17, n=4 i n=37) amb una valoració molt baixa. I en la segona intervenció hi ha també quatre individus que continuen tenint una valoració per sota de la mediana.

Respecte l'amplitud o rang hem passat de (5 a 10) a (8 a 10). Respecte la desviació estàndard s'ha reduït. Hem passat de 2,30 a 1,21.

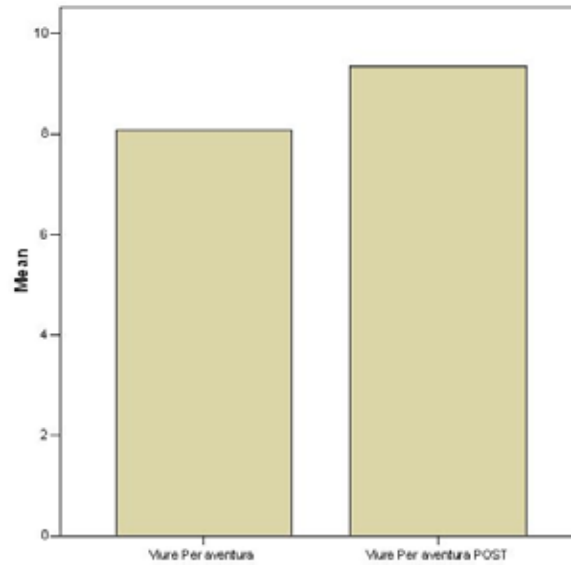


Figura 7.5_30. Gràfica de la mitjana Viure per Aventura. Pre i Post

En aquesta segona gràfica la mitjana està entre un 8'07 i un 9'35, això indica que la curiositat per tenir una aventura, ha tingut un increment d'1'28.

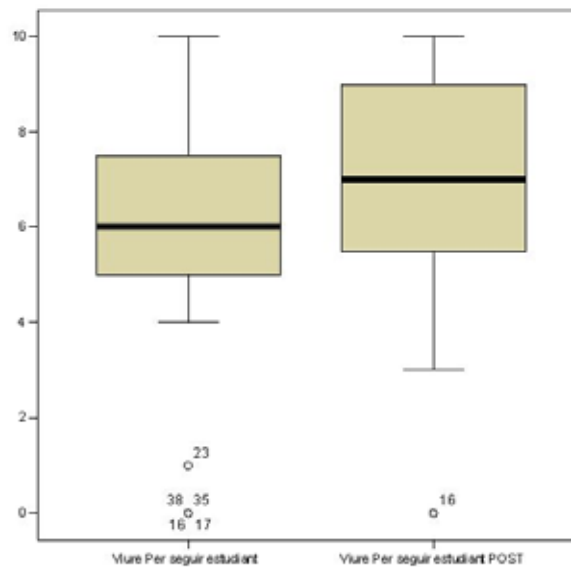


Figura 7.5_31. Gràfica Viure per Seguir estudiant. Pre i Post

En el cas d'anar a viure 'un temps' per seguir estudiant, respecte la mediana els individus han passat d'una valoració de 6 a una valoració de 7 (Mediana) després de la intervenció. Cal afegir que en la primera intervenció teníem cinc individus (n=16, n=17, n=23, n=35, n=38) amb una valoració molt baixa. I en la segona intervenció només ha quedat un individu amb valoració molt baixa.

Respecte l'amplitud o rang hem passat de (4 a 10) a (3 a 10). En aquest cas el rang ha augmentat al respecte la desviació estàndard ha disminuït. Hem passat de 2,92 a 2,26.

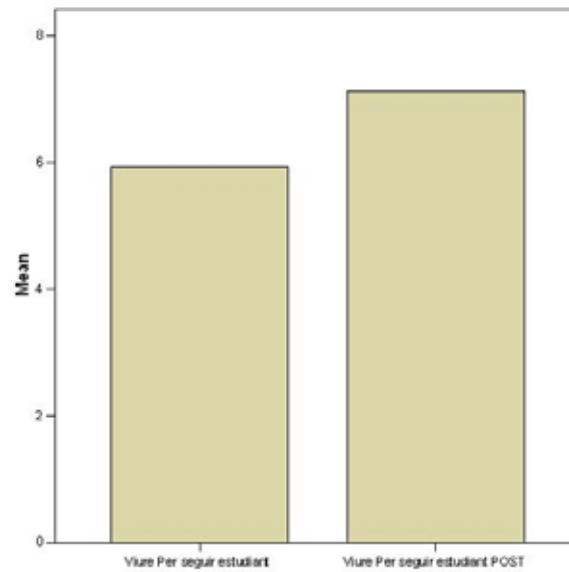


Figura 7.5_32. Gràfica de la mitjana Viure per Seguir estudiant. Pre i Post

En aquesta segona gràfica la mitjana està entre un 5'92 i un 7'12, això indica que la curiositat per seguir estudiant ha tingut un increment d'1'80.

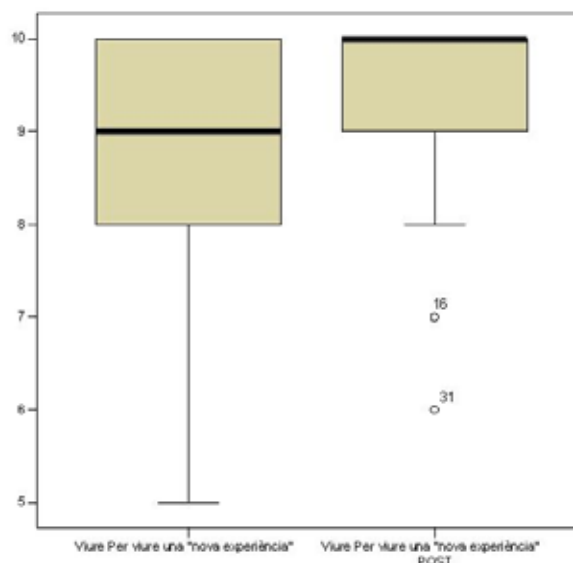


Figura 7.5_33. Gràfica Viure per Viure una nova experiència. Pre i Post

En el cas d'anar a viure 'un temps' per viure una nova experiència, respecte la mediana els individus han passat d'una valoració de 9 a una valoració de 10 (Mediana) després de la intervenció. Cal afegir que en la segona intervenció teníem dos individus que han continuat amb una valoració baixa (n=16 i n =31).

Respecte l'amplitud o rang hem passat de (5 a 10) a (8 a 10). Respecte la desviació estàndard s'ha reduït. Hem passat d'1,44 a 1,05.

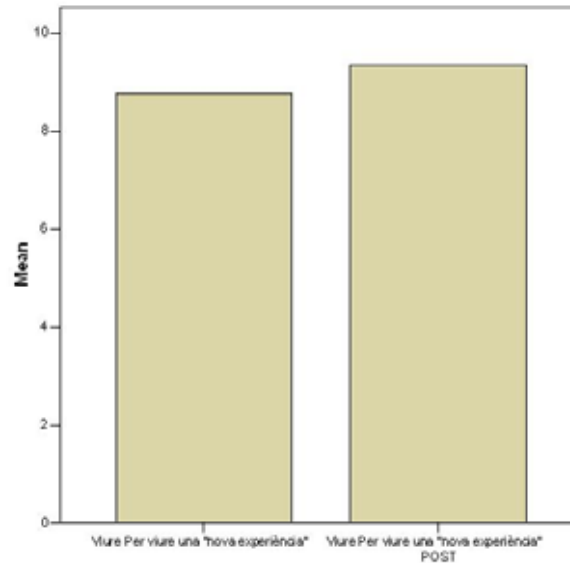


Figura 7.5_34. Gràfica de la mitjana Viure per Viure una nova experiència. Pre i Post

En aquesta segona gràfica la mitjana està entre un 8'76 i un 9'33, això indica que la curiositat per viure una nova experiència ha tingut un increment de 0'57.

Com a conclusió cal dir que el motiu pel qual anar a viure a un país durant un temps ha millorat més un cop feta la intervenció és per conèixer gent, seguit sorprenentment per seguir estudiant. En canvi el motiu que menys canvia és el de tenir una nova experiència. És lògic ja que d'entrada tenia una valoració molt alta. Els motius per viure una experiència, conèixer gent i tenir una aventura obtenen uns valors diferencials molt semblants.

7.5.2 Comparació entre els diferents països i cultures per anar a viure un temps. Estudi previ i Estudi posterior a la intervenció

Respecte aquesta variable observem que sempre estem amb valors més grans de 5. Això ens indica que el nostre alumnat està ja d'entrada interessat en aquest fet. Ens va sorprendre que estiguessin tan predisposats a viure 'un temps' per aprendre una nova llengua, en canvi el valor més baix es situa en el fet d'anar a buscar feina.

Els valors més alts són els que estan relacionats amb el concepte d'aventura i de tenir una nova experiència.

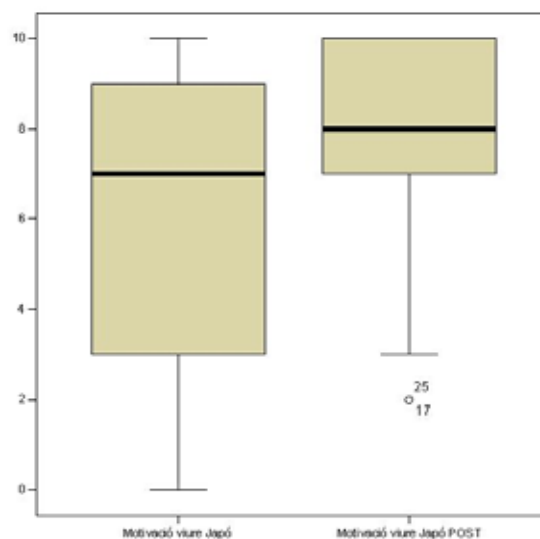


Figura 7.5_35. Gràfica Motivació viure Japó. Pre i Post

En el cas d'anar a viure 'un temps' al Japó, respecte la mediana els individus han passat d'una valoració mediana de 7 aproximadament a una valoració mediana de 8 aproximadament després de la intervenció. Cal afegir que en la segona intervenció teníem dos individus que continuen amb valoracions molt baixes (n=17 i n=25).

Respecte l'amplitud o rang hem passat de (0 a 10) a (3 a 10). Respecte la desviació estàndard s'ha reduït. Hem passat de 3,19 a 2,35.

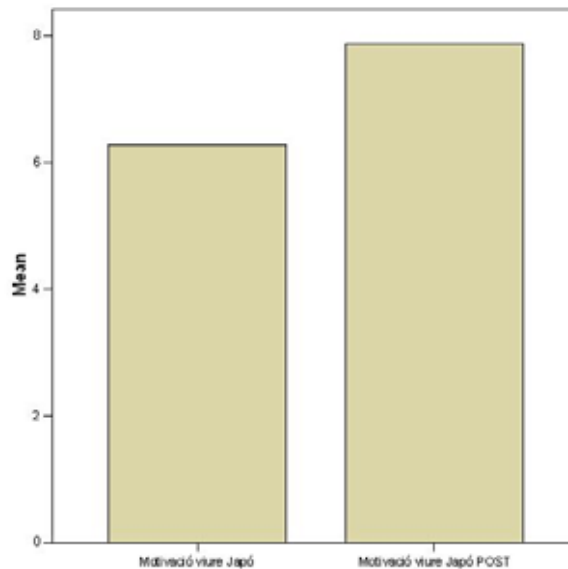


Figura 7.5_36. Gràfica de la mitjana Motivació viure Japó. Pre i Post

En aquesta segona gràfica la mitjana està entre un 6'29 i un 7'87, això indica que la motivació ha tingut un increment de 1'58.

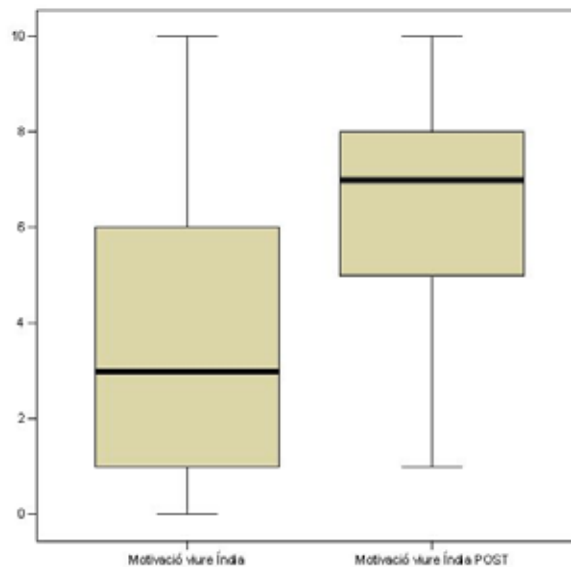


Figura 7.5_37. Gràfica Motivació viure Índia. Pre i Post

En el cas d'anar a viure 'un temps' a l'Índia, respecte la mediana els individus han passat d'una valoració mediana de 3 aproximadament a una valoració mediana de 7 aproximadament després de la intervenció.

Respecte l'amplitud o rang hem passat de (0 a 10) a (1 a 10). Respecte la desviació estàndard s'ha reduït. Hem passat de 3,08 a 2,48.

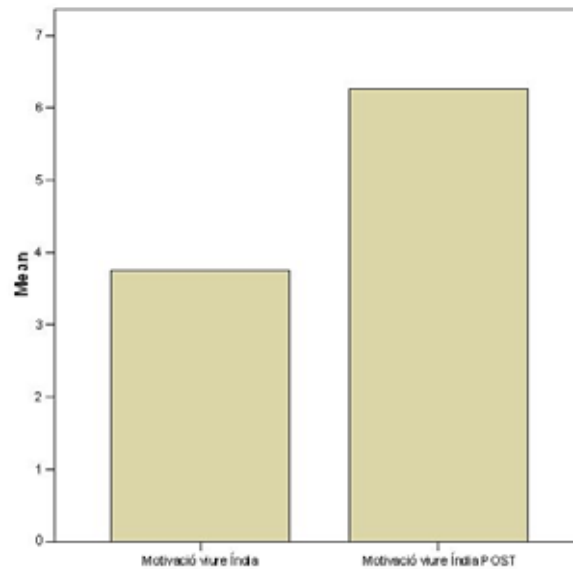


Figura 7.5_38. Gràfica de la mitjana Motivació viure Índia. Pre i Post

En aquesta segona gràfica la mitjana està entre un 3'75 i un 6'26, això indica que la motivació ha tingut un increment de 2'51.

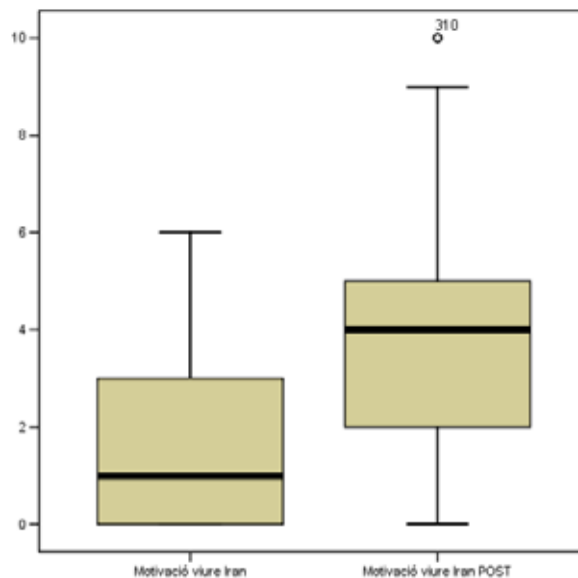


Figura 7.5_39. Gràfica Motivació viure Iran. Pre i Post

En el cas d'anar a viure 'un temps' a l'Iran, respecte la mediana els individus han passat d'una valoració mediana d'1 aproximadament a una valoració mediana de 4 aproximadament després de la intervenció. Cal afegir que en la segona intervenció teníem dos individus que han millorat considerablement en la seva valoració (n=3 i n=10).

Respecte l'amplitud o rang hem passat de (0 a 6) a (0 a 9). Respecte la desviació estàndard ha augmentat. Hem passat de 1,78 a 2,72.

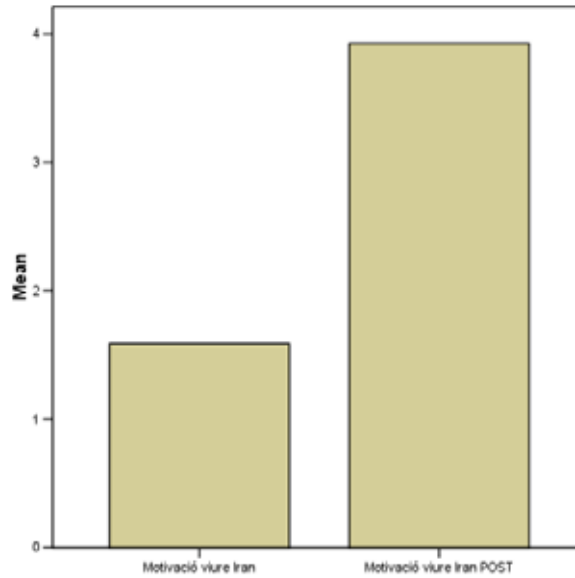


Figura 7.5_40. Gràfica de la mediana Motivació viure Iran. Pre i Post

En aquesta segona gràfica la mitjana està entre un 1'59 i un 3'92, això indica que la motivació ha tingut un increment de 2'33.

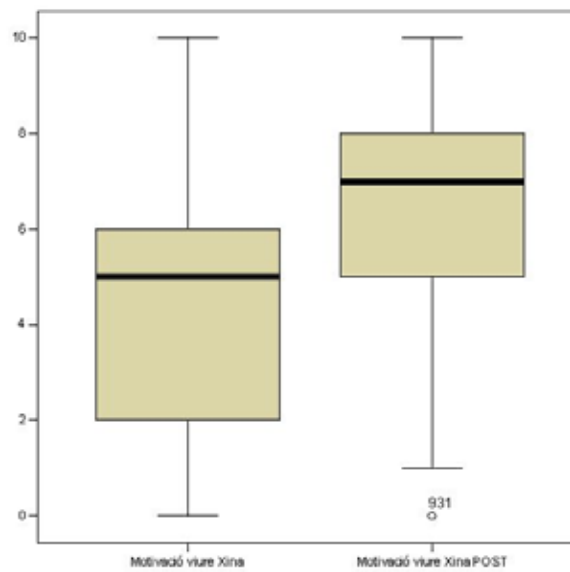


Figura 7.5_41. Gràfica Motivació viure Xina. Pre i Post

En el cas d'anar a viure 'un temps' a la Xina, respecte la mediana els individus han passat d'una valoració mitjana de 5 aproximadament a una valoració mitjana de 7 aproximadament després de la intervenció. Cal afegir que en la segona intervenció teníem dos individus que han continuat amb la seva valoració baixa (n=9 i n=31).

Respecte l'amplitud o rang hem passat de (0 a 10) a (1 a 10). Respecte la desviació estàndard s'ha reduït. Hem passat de 2,80 a 2,57.

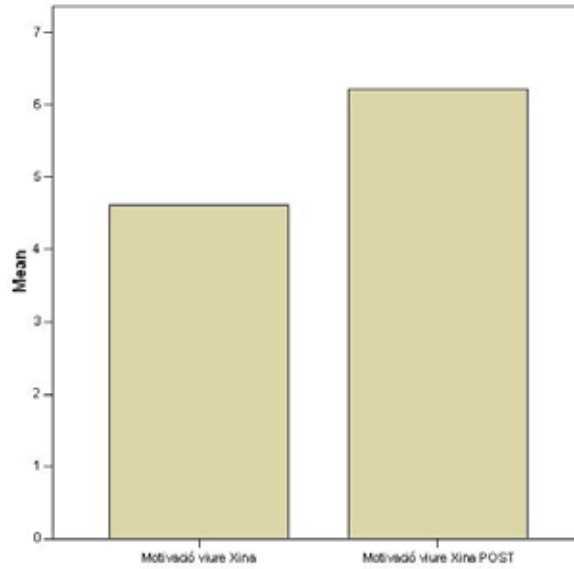


Figura 7.5_42. Gràfica de la mitjana Motivació viure Xina. Pre i Post

En aquesta segona gràfica la mitjana està entre un 4'22 i un 6'22, això indica que la motivació ha tingut un increment de 1'61.

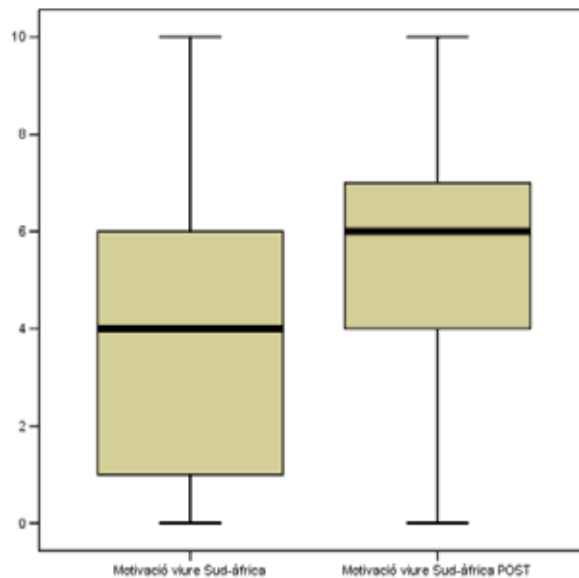


Figura 7.5_43. Gràfica Motivació viure Sud-àfrica. Pre i Post

En el cas d'anar a viure 'un temps' a Sud-àfrica, respecte la mediana els individus han passat d'una valoració mitjana de 4 aproximadament a una valoració mitjana de 6 aproximadament després de la intervenció.

Respecte l'amplitud o rang hem passat de (0 a 10) a (0 a 10). Respecte la desviació estàndard s'ha reduït. Hem passat de 3,18 a 2,70.

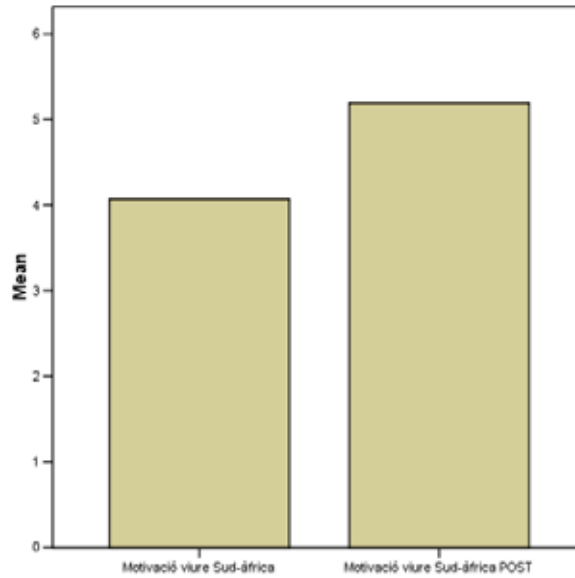


Figura 7.5_44. Gràfica de la mitjana Motivació viure Sud-àfrica. Pre i Post

En aquesta segona gràfica la mitjana està entre un 4'07 i un 5'19, això indica que la motivació ha tingut un increment de 1'12.

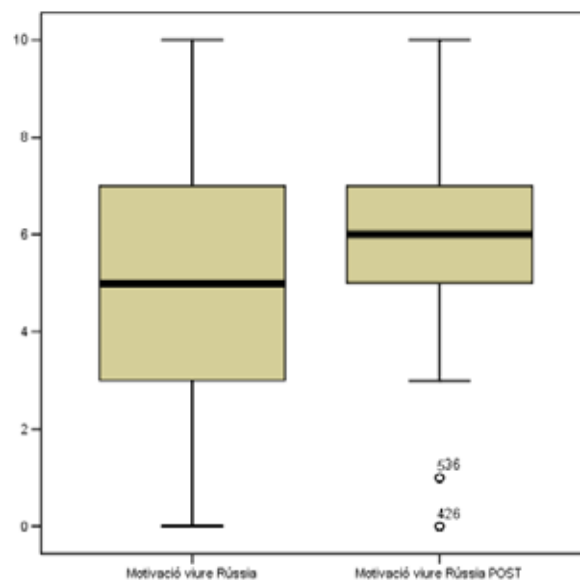


Figura 7.5_45. Gràfica Motivació viure Rússia. Pre i Post

En el cas d'anar a viure 'un temps' a Rússia, respecte la mediana els individus han passat d'una valoració mitjana de 5 aproximadament a una valoració mitjana de 6 aproximadament després de la intervenció. Cal afegir que en la segona intervenció teníem quatre individus que han continuat baixant la seva valoració (n=4, n=5, n=26, n=36).

Respecte l'amplitud o rang hem passat de (0 a 10) a (3 a 10). Respecte la desviació estàndard s'ha reduït. Hem passat de 2,94 a 2,47.

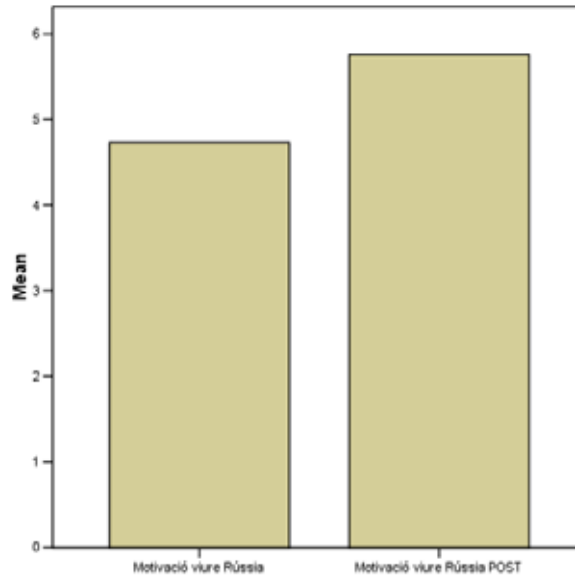


Figura 7.5_46. Gràfica de la mediana Motivació viure Rússia. Pre i Post

En aquesta segona gràfica la mitjana està entre un 5'75 i un 4'73, això indica que la motivació ha tingut un increment de 1'02.

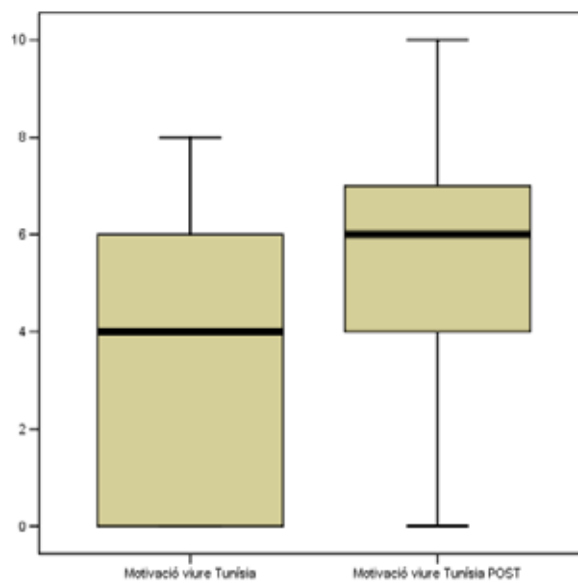


Figura 7.5_47. Gràfica Motivació viure Tunísia. Pre i Post

En el cas d'anar a viure 'un temps' Tunísia, respecte la mediana els individus han passat d'una valoració mitjana de 4 aproximadament a una valoració mitjana de 6 aproximadament després de la intervenció.

Respecte l'amplitud o rang hem passat de (0 a 8) a (0 a 10). Respecte la desviació estàndard s'ha reduït. Hem passat de 2,87 a 2,58.

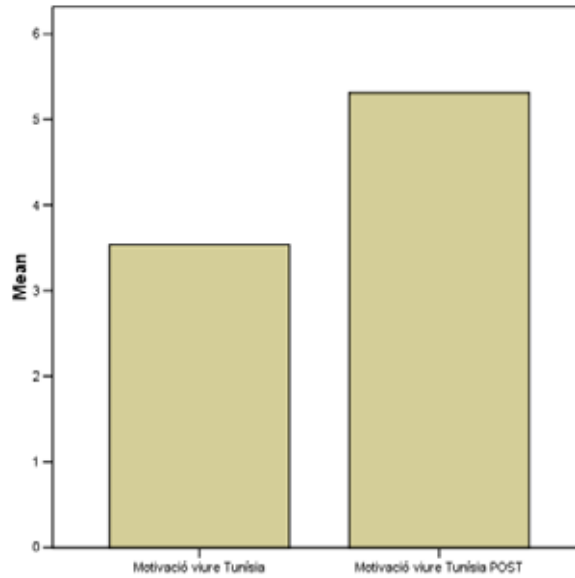


Figura 7.5_48. Gràfica de la mitjana Motivació viure Tunísia. Pre i Post

En aquesta segona gràfica la mitjana està entre un 3'53 i un 5'31, això indica que la motivació ha tingut un increment de 1'78.

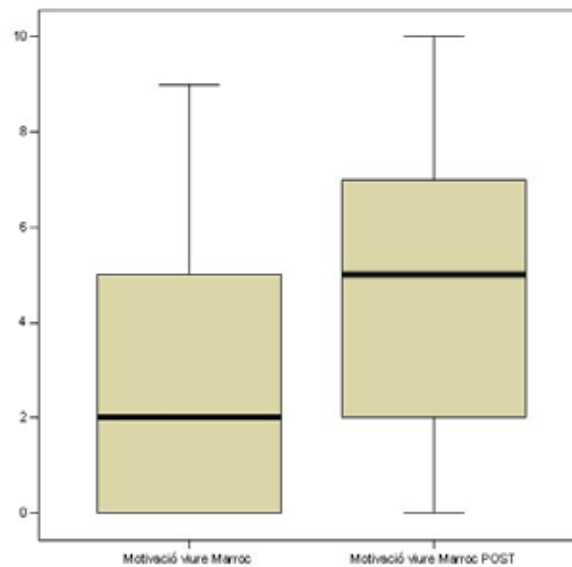


Figura 7.5_49. Gràfica Motivació viure Marroc. Pre i Post

En el cas d'anar a viure 'un temps' al Marroc, respecte la mediana els individus han passat d'una valoració mitjana de 2 aproximadament a una valoració mitjana de 5 aproximadament després de la intervenció.

Respecte l'amplitud o rang hem passat de (0 a 9) a (0 a 10). Respecte la desviació estàndard ha augmentat. Hem passat de 2,57 a 2,95.

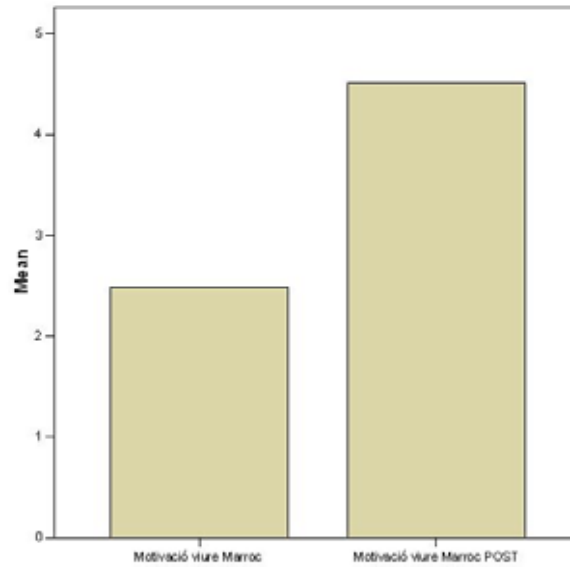


Figura 7.5_50. Gràfica de la mitjana Motivació viure Marroc. Pre i Post

En aquesta segona gràfica la mitjana està entre un 2'48 i un 4'51, això indica que la motivació ha tingut un increment de 2'03.

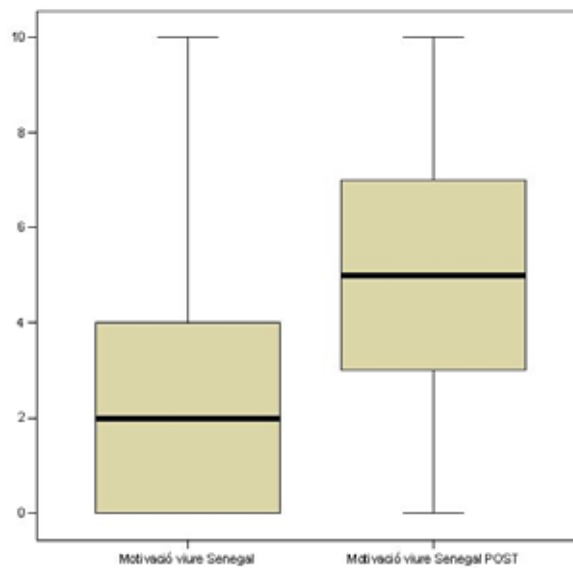


Figura 7.5_51. Gràfica Motivació viure Senegal. Pre i Post

En el cas d'anar a viure 'un temps' al Senegal, respecte la mediana els individus han passat d'una valoració mitjana de 2 aproximadament a una valoració mitjana de 5 aproximadament després de la intervenció.

Respecte l'amplitud o rang es manté igual de (0 a 10) a (0 a 10). Respecte la desviació estàndard ha augmentat. Hem passat de 2,70 a 2,91.

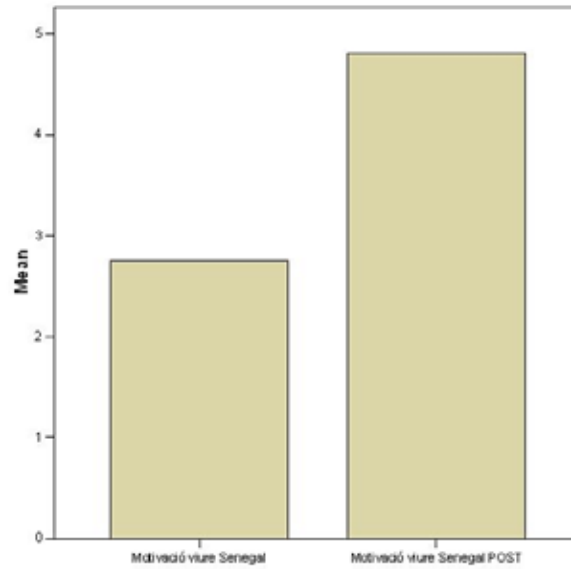


Figura 7.5_52. Gràfica de la mitjana Motivació viure Senegal. Pre i Post

En aquesta segona gràfica la mitjana està entre un 2'75 i un 4'80, això indica que la motivació ha tingut un increment de 2'15.

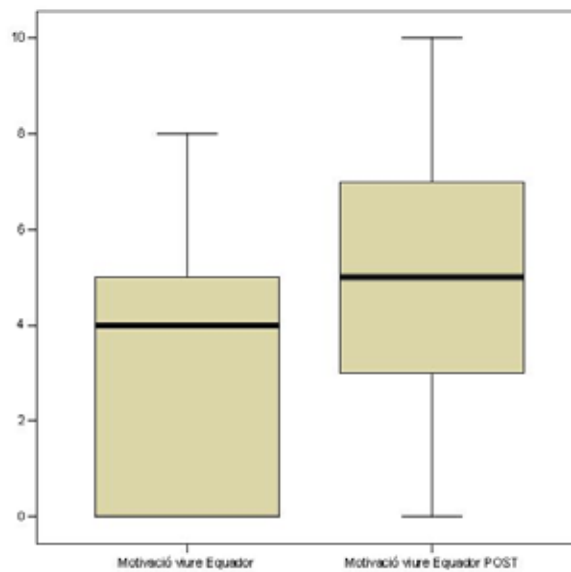


Figura 7.5_53. Gràfica Motivació viure Equador. Pre i Post

En el cas d'anar a viure 'un temps' al Equador, respecte la mediana els individus han passat d'una valoració mitjana de 4 aproximadament a una valoració mitjana de 5 aproximadament després de la intervenció.

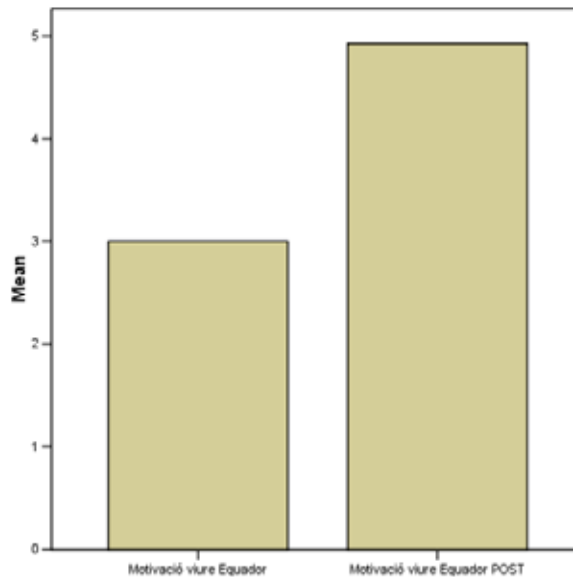


Figura 7.5_54. Gràfica de la mitjana Motivació viure Equador. Pre i Post

En aquesta segona gràfica la mitjana està entre un 3'05 i un 4'80, això indica que la motivació ha tingut un increment d'1'75.

A tall de conclusió, la motivació per anar a viure al Japó és el valor més alt. El motiu pel qual anar a viure a un país durant 'un temps' ha millorat més és:

- per conèixer gent,
- seguit 'sorprenentment' per seguir estudiant.

En canvi el motiu que menys canvia és el de tenir una nova experiència. És lògic ja que d'entrada tenia una valoració molt alta. Els motius per viure una experiència, conèixer gent i tenir una aventura obtenen uns valors diferencials molt semblants.

7.5.3 Comparació entre les diferents opinions sobre la metodologia audiovisual per assolir habilitats i competències i socials, i coneixements sobre diferents tipus de cinemes i les mirades creuades entre Orient i Occident. Estudi previ i Estudi posterior a la intervenció

Respecte aquesta variable observem que els resultats sempre han millorat entre 1 punt i 2 punts. Les opinions dels nostres alumnes s'han homogeneïtzant en la majoria dels casos i la derivació estàndard també ha baixat exceptuant alguns casos, quan ja de sortida teníem uns valors bastant bons.

Els valors que s'han modificat més després de la intervenció són: si pensen que la cultura audiovisual és una bona plataforma pel desenvolupament de valors i actituds; si pensen que el cinema pot ajudar a entendre situacions de conflicte; si pensen que el diàleg entre la gent jove de diferents països es pot construir, fomentar i enriquir amb el visionat de cinema Oriental i Occidental; si pensen que veure i pensar el cinema millora les capacitats i les habilitats socials envers altres cultures, països i gent; i, finalment, si pensen que les mirades creuades entre Orient i Occident ens pot ajudar a conèixer i entendre millor altres cultures, països i gent.

Totes, qüestions claus de la nostra tesi.

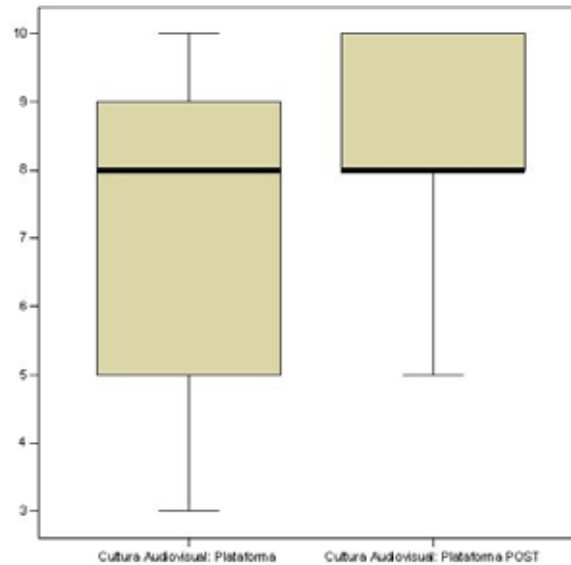


Figura 7.5_55. Gràfica Cultura Audiovisual: Plataforma. Pre i Post

En el cas de si penses que la matèria de Cultura Audiovisual pot ser una plataforma adequada per desenvolupar valors i actituds respecte les opinions majoritàries (mediana) dels individus no s'ha produït cap diferència. En certa forma és lògic ja que d'entrada en tenien molt bona opinió. Però en canvi sí que han variat considerablement l'amplitud o el rang de la mostra. Estàvem en un interval de 3 a 10 i ara hem passat d'un interval de 5 a 10. La qual cosa ens indica que tots els alumnes que han participat tenen una valoració mínima de 5.

També ha disminuït considerablement la desviació estàndard. Teníem uns valors entre 5 i 9 i finalment obtenim uns valors entre 8 i 10. Això ens indica que les opinions més baixes estaven situades al voltant del valor 5 i ara les tenim al voltant del valor 8 i les opinions més altes estaven situades al límit del valor 9 i ara les tenim al límit del valor deu.

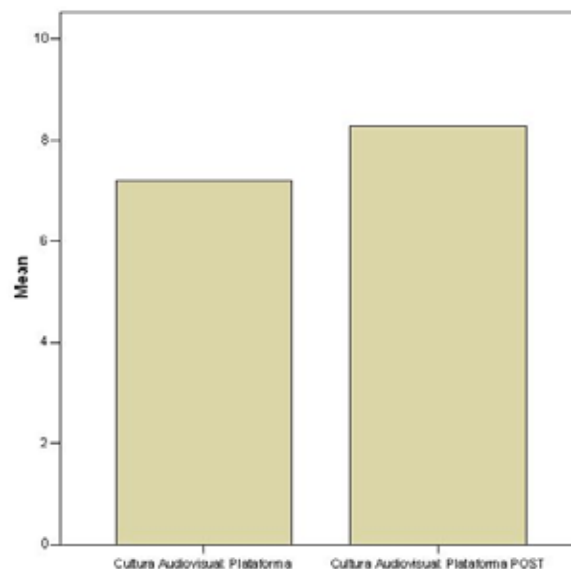


Figura 7.5_56. Gràfica de la mitjana Cultura Audiovisual: Plataforma. Pre i Post

En aquesta segona gràfica la mitjana està entre un 7,19 i un 8,26, això indica que l'opinió de l'alumne ha tingut un increment absolut d'1,07.

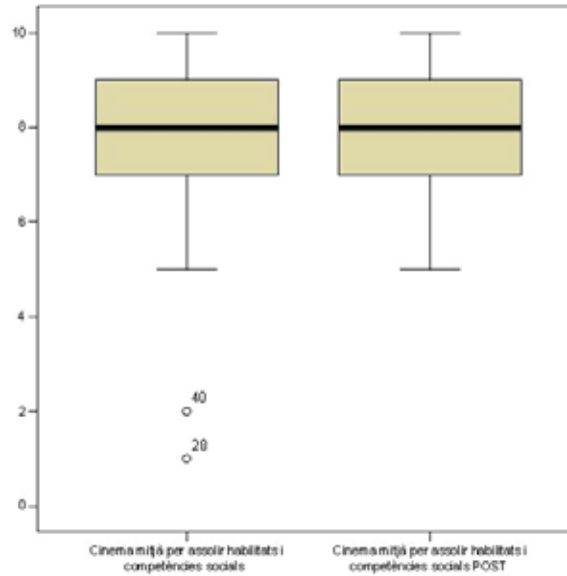


Figura 7.5_57. Gràfica Cinema mitjà per assolir habilitats i competències socials. Pre i Post

En el cas de si penses que el cinema pot esdevenir un mitjà adequat per assolir les habilitats i les competències socials respecte les opinions majoritàries (mediana) dels individus no s'ha produït cap diferència. En certa forma és lògic ja que d'entrada en tenien molt bona opinió. Tampoc ha variat l'amplitud o el rang de la mostra. Estàvem en un interval de 5 a 10 i es manté. La qual cosa ens indica que tots els alumnes que han participat tenen una valoració mínima de 5. L'únic canvi que s'ha produït és que teníem uns *outsiders* (n=28) i (n=40) que finalment s'han incorporat a la majoria de la mostra.

La desviació estàndard es manté igual i té un valor de 8.

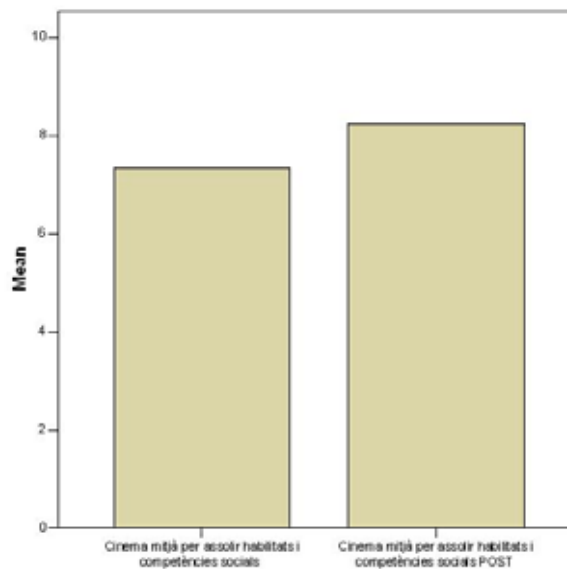


Figura 7.5_58. Gràfica de la mitjana Cinema mitjà per assolir habilitats i competències socials. Pre i Post

En aquesta segona gràfica la mitjana està entre un 7,34 i un 8,24, això indica que l'opinió de l'alumne ha tingut un increment absolut de 0,90.

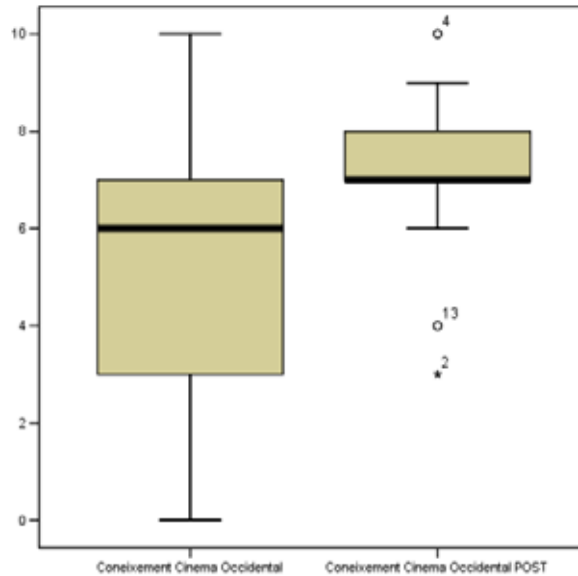


Figura 7.5_59. Gràfica Cinema Occidental. Pre i Post

En el cas de valorar els seus coneixements sobre cinema Occidental les opinions majoritàries (mediana) dels individus s'ha produït una millora, hem passat del valor 6 al valor 7. Però en canvi sí que han variat considerablement l'amplitud o el rang de la mostra. Estàvem en un interval de 0 a 10 i ara hem passat d'un interval de 5 a 9. S'ha reduït molt el rang i aquest fet ha provocat que s'originessin uns individus que quedessin fora del rang. Els *outsiders* (n=4, per damunt i n=2, n=13, per sota).

També ha disminuït considerablement la desviació estàndard. Teníem uns valors entre 3 i 7 i finalment obtenim uns valors entre 7 i 8. Interpretem que potser els alumnes s'han adonat després de la intervenció que no tenien tants coneixements com es pensaven i després han valorat que han millorat. Per tant, podem deduir que valoren la intervenció com un fet que els ha comportat millorar els seus coneixements.

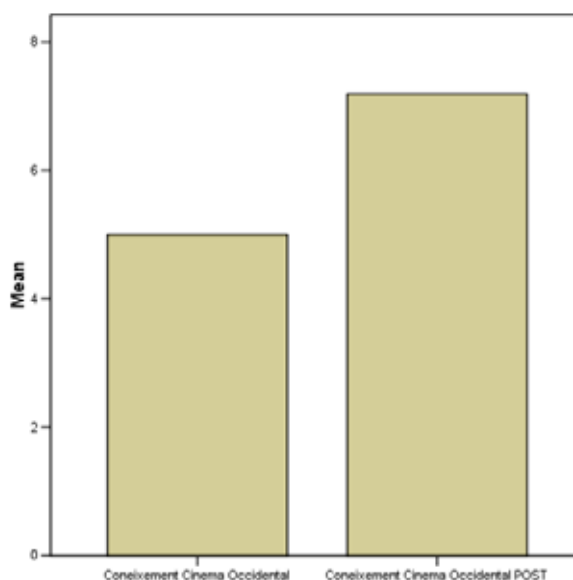


Figura 7.5_60. Gràfica de la mitjana Cinema Occidental. Pre i Post

En aquesta segona gràfica la mitjana està entre un 5,00 i un 7,19, això indica que l'opinió de l'alumne ha tingut un increment absolut de 2,19.

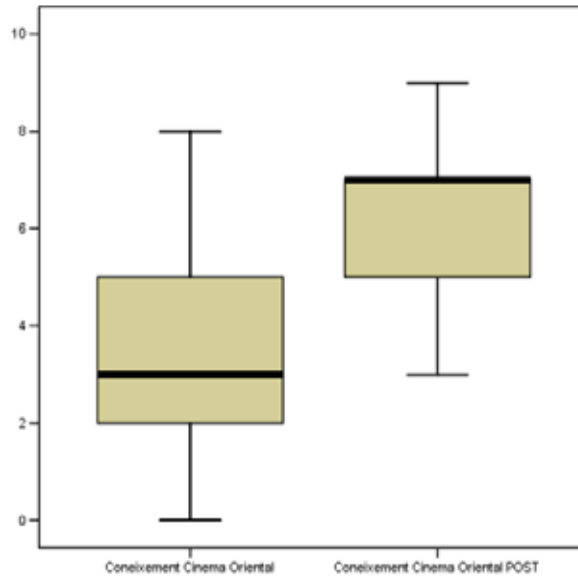


Figura 7.5_61. Gràfica Cinema Oriental. Pre i Post

En el cas de valorar els seus coneixements sobre cinema Oriental les opinions majoritàries (mediana) dels individus s'ha produït una millora considerable, hem passat del valor 3 al valor 7. També ha variat l'amplitud o el rang de la mostra. Estàvem en un interval de 0 a 8 i ara hem passat d'un interval de 3 a 9.

També ha disminuït la desviació estàndard. Teníem uns valors entre 2 i 5 i finalment obtenim uns valors entre 5 i 7. Això ens indica que les opinions més baixes estaven situades al voltant del valor 2 i ara les tenim al voltant del valor 5. Les opinions més altes estaven situades en el valor 5 i ara les tenim en el valor 7. Els alumnes consideren que han augmentat els seus coneixements de cinema Oriental després de la intervenció. Tant en cinema Occidental com en Cinema Oriental els alumnes han considerat que els seus coneixements han augmentat considerablement i més en el cas de cinema Oriental.

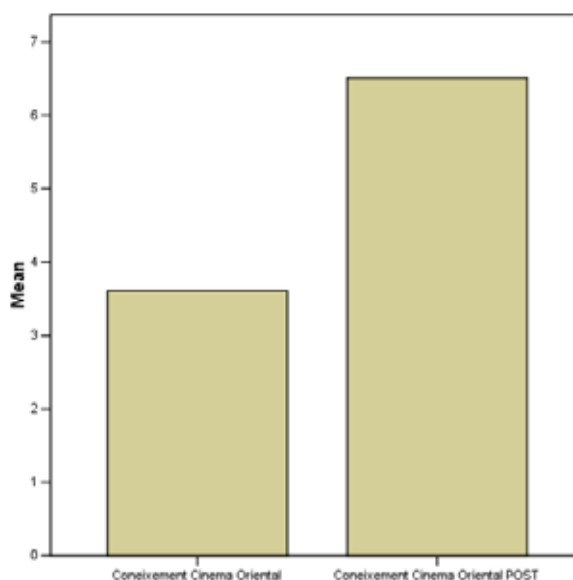


Figura 7.5_62. Gràfica de la mitjana Cinema Oriental. Pre i Post

En aquesta segona gràfica la mitjana està entre un 3,61 i un 6,51, això indica que l'opinió de l'alumne ha tingut un increment absolut de 2,90.

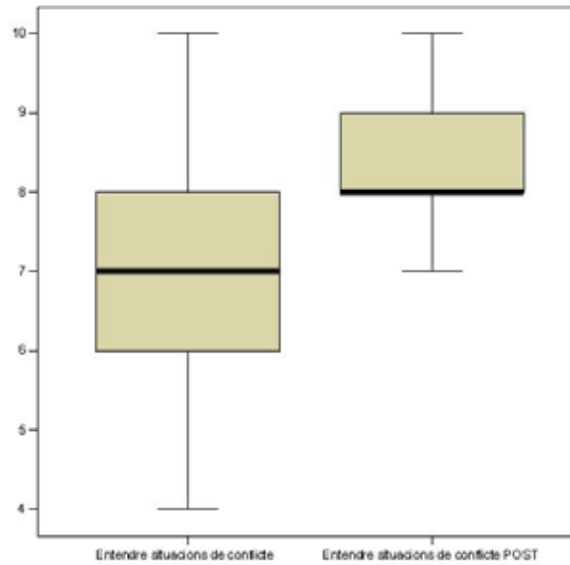


Figura 7.5_63. Gràfica Entendre situacions de conflicte. Pre i Post

En el cas de si penses que el cinema et pot ajudar a entendre situacions de conflicte les opinions majoritàries (mediana) dels individus han variat de 7 a 8. D'entrada tenien ja molt bona opinió. Però en canvi sí que ha variat considerablement l'amplitud o el rang de la mostra. Estàvem en un interval de 4 a 10 i ara hem passat d'un interval de 7 a 10. Aquest valor ens indica que la mostra s'ha homogeneïtzat.

També ha disminuït considerablement la desviació estàndard. Teníem uns valors entre 6 i 8 i finalment obtenim uns valors entre 8 i 9. Això ens indica que les opinions més baixes estava situades al voltant del valor 6 i ara les tenim al voltant del valor 8 i les opinions més altes estaven situades al límit del valor 8 i ara les tenim al límit del valor 9.

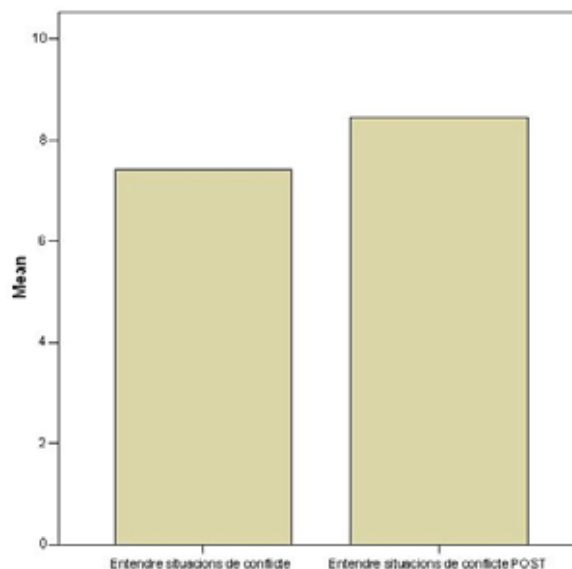


Figura 7.5_64. Gràfica de la mitjana Entendre situacions de conflicte. Pre i Post

En aquesta segona gràfica la mitjana està entre un 7,41 i un 8,43, això indica que l'opinió de l'alumne ha tingut un increment absolut d'1,02.

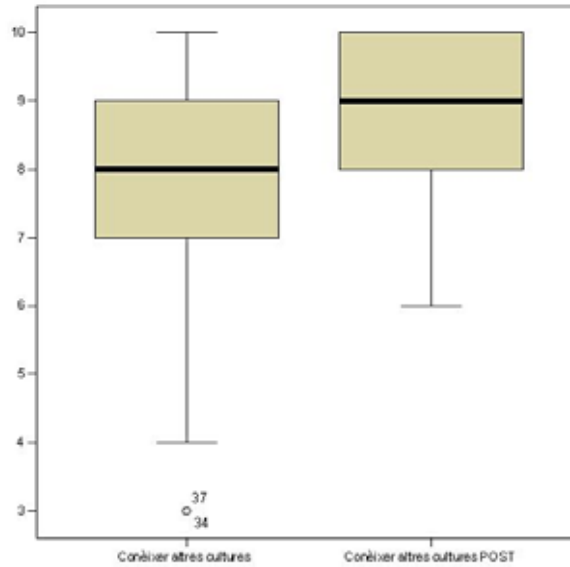


Figura 7.5_65. Gràfica Conèixer altres cultures. Pre i Post

En el cas de si penses que conèixer altres cinemes (Indi, Pakistanès, Japonès, Iranià, Filipí, Tunisià ...) et pot ajudar a conèixer altres cultures les opinions majoritàries (mediana) dels individus han variat de 8 a 9. D'entrada tenien molt bona opinió. Però en canvi si que ha variat considerablement l'amplitud o el rang de la mostra. Estàvem en un interval de 4 a 10 i ara hem passat d'un interval de 6 a 10.

En canvi, la desviació estàndard es manté en el mateix interval. Teníem uns valors entre 7 i 9 i finalment obtenim uns valors entre 8 i 10. Això ens indica que el valor absolut no varia, però sí el relatiu, ja que ara la mostra es situa amb uns valors més alts. Però el que és significatiu que en la primera intervenció teníem uns individus *outsiders* (n= 34, n= 37) i ara estan dintre dels valors del rang.

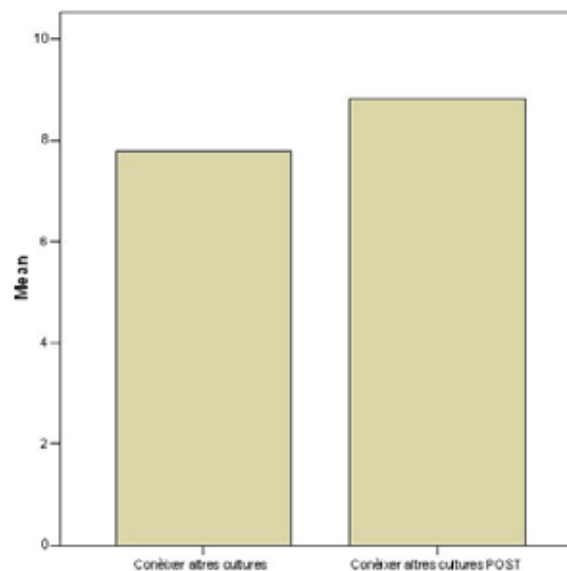


Figura 7.5_66. Gràfica de la mitjana Conèixer altres cultures. Pre i Post

En aquesta segona gràfica la mitjana està entre un 7,78 i un 8'80, això indica que l'opinió de l'alumne ha tingut un increment absolut de 1,02.

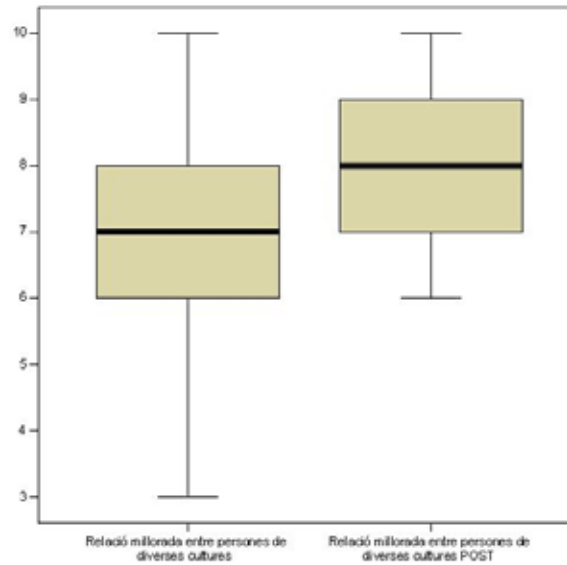


Figura 7.5_67. Gràfica Relació millorada entre persones de diverses cultures. Pre i Post

En el cas de si penses que la relació entre persones de diverses cultures pot veure's millorada pel visionat de films de diferents procedències geogràfiques respecte les opinions majoritàries (mediana) dels individus hem passat de. En certa forma és lògic ja que d'entrada tenien molt bona opinió. Però en canvi sí que han variat considerablement l'amplitud o el rang de la mostra. Estàvem en un interval de 3 a 10 i ara hem passat d'un interval de 5 a 10. La qual cosa ens indica que tots els alumnes que han participat tenen una valoració mínima de 5.

També ha disminuït considerablement la desviació estàndard. Teníem uns valors entre 5 i 9 i finalment obtenim uns valors entre 8 i 10. Això ens indica que les opinions més baixes estaven situades al voltant del valor 5 i ara les tenim al voltant del valor 8 i les opinions més altes estaven situades al límit del valor 9 i ara les tenim al límit del valor deu.

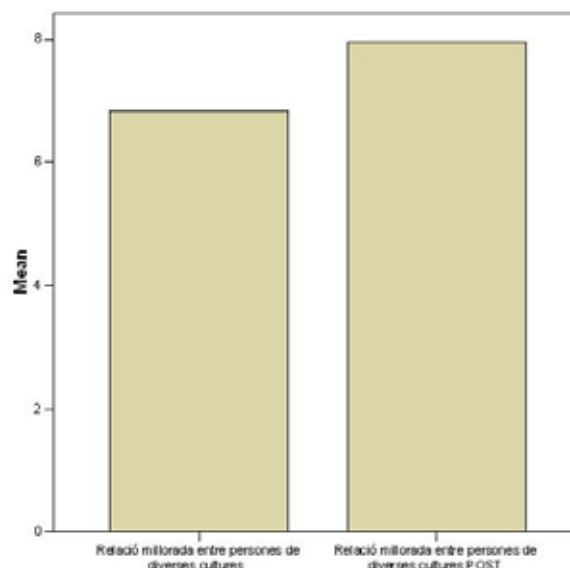


Figura 7.5_68. Gràfica de la mitjana Relació millorada entre persones de diverses cultures. Pre i Post

En aquesta segona gràfica la mitjana està entre un 7,19 i un 8,26, això indica que l'opinió de l'alumne ha tingut un increment absolut de 1,07.

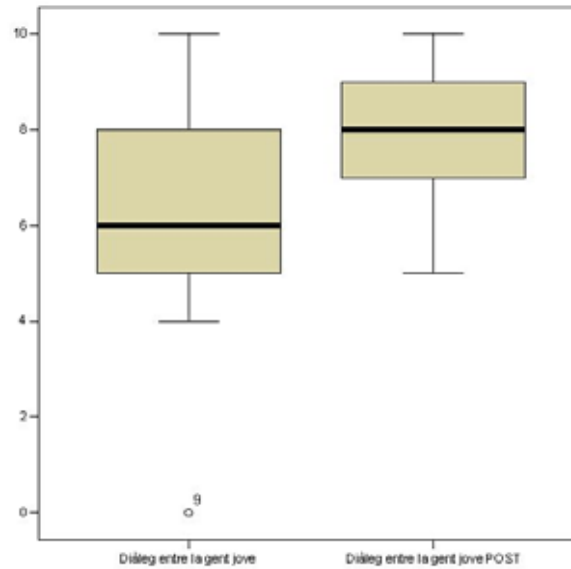


Figura 7.5_69. Gràfica Diàleg entre la gent jove. Pre i Post

En el cas de si penses que la matèria de Cultura Audiovisual pot ser una plataforma adequada per desenvolupar valors i actituds respecte les opinions majoritàries (mediana) dels individus no s'ha produït cap diferència. En certa forma és lògic ja que d'entrada tenien molt bona opinió. Però en canvi sí que han variat considerablement l'amplitud o el rang de la mostra. Estàvem en un interval de 3 a 10 i ara hem passat d'un interval de 5 a 10. La qual cosa ens indica que tots els alumnes que han participat tenen una valoració mínima de 5.

També ha disminuït considerablement la desviació estàndard. Teníem uns valors entre 5 i 9 i finalment obtenim uns valors entre 8 i 10. Això ens indica que les opinions més baixes estaven situades al voltant del valor 5 i ara les tenim al voltant del valor 8 i les opinions més altes estaven situades al límit del valor 9 i ara les tenim al límit del valor deu.

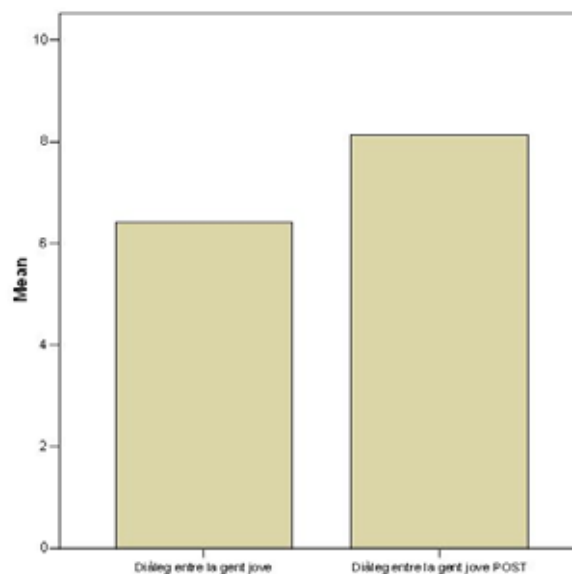


Figura 7.5_70. Gràfica de la mitjana Diàleg entre la gent jove. Pre i Post

En aquesta segona gràfica la mitjana està entre un 7,19 i un 8,26, això indica que l'opinió de l'alumne ha tingut un increment absolut de 1,07.

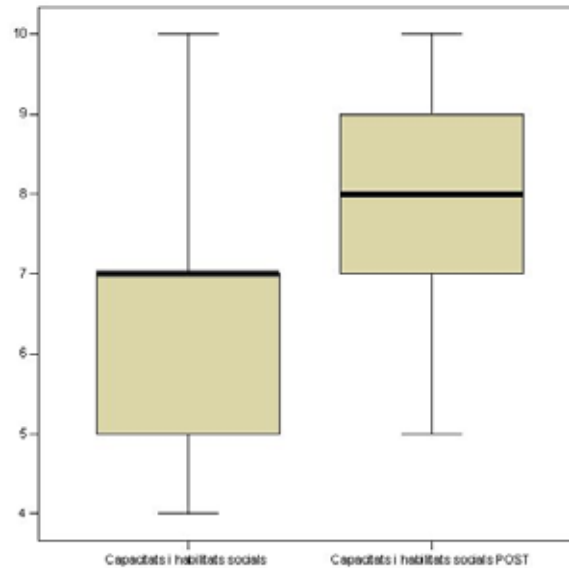


Figura 7.5_71. Gràfica capacitats i habilitats socials. Pre i Post

En el cas de si penses que la matèria de Cultura Audiovisual pot ser una plataforma adequada per desenvolupar valors i actituds respecte les opinions majoritàries (mediana) dels individus no s'ha produït cap diferència. En certa forma és lògic ja que d'entrada tenien molt bona opinió. Però en canvi sí que han variat considerablement l'amplitud o el rang de la mostra. Estàvem en un interval de 3 a 10 i ara hem passat d'un interval de 5 a 10. La qual cosa ens indica que tots els alumnes que han participat tenen una valoració mínima de 5.

També ha disminuït considerablement la desviació estàndard. Teníem uns valors entre 5 i 9 i finalment obtenim uns valors entre 8 i 10. Això ens indica que les opinions més baixes estaven situades al voltant del valor 5 i ara les tenim al voltant del valor 8 i les opinions més altes estaven situades al límit del valor 9 i ara les tenim al límit del valor deu.

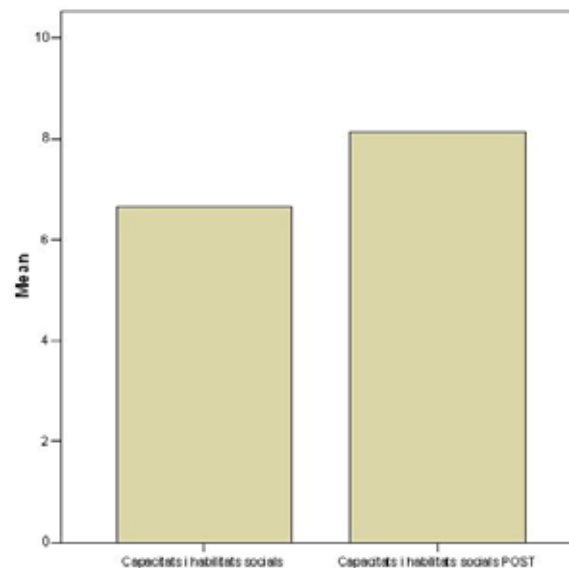


Figura 7.5_72. Gràfica de la mitjana capacitats i habilitats socials. Pre i Post

En aquesta segona gràfica la mitjana està entre un 7,19 i un 8,26, això indica que l'opinió de l'alumne ha tingut un increment absolut de 1,07.

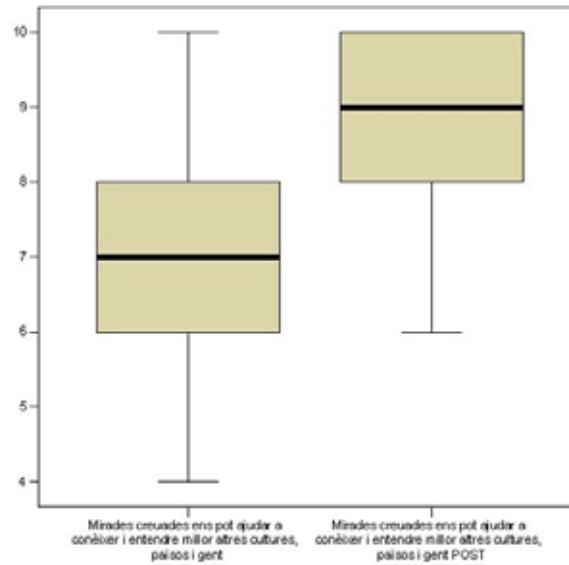


Figura 7.5_73. Gràfica Mirades creuades ens pot ajudar a conèixer i entendre millor altres cultures, països i gent. Pre i Post

En el cas de si penses que la matèria de Cultura Audiovisual pot ser una plataforma adequada per desenvolupar valors i actituds respecte les opinions majoritàries (mediana) dels individus no s'ha produït cap diferència. En certa forma és lògic ja que d'entrada tenien molt bona opinió. Però en canvi sí que han variat considerablement l'amplitud o el rang de la mostra. Estàvem en un interval de 3 a 10 i ara hem passat d'un interval de 5 a 10. La qual cosa ens indica que tots els alumnes que han participat tenen una valoració mínima de 5.

També ha disminuït considerablement la desviació estàndard. Teníem uns valors entre 5 i 9 i finalment obtenim uns valors entre 8 i 10. Això ens indica que les opinions més baixes estaven situades al voltant del valor 5 i ara les tenim al voltant del valor 8 i les opinions més altes estaven situades al límit del valor 9 i ara les tenim al límit del valor deu.

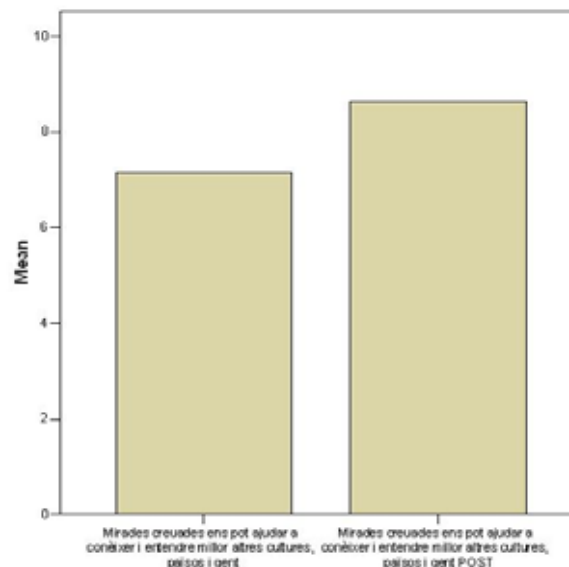


Figura 7.5_74. Gràfica Mirades creuades ens pot ajudar a conèixer i entendre millor altres cultures, països i gent. Pre i Post

En aquesta segona gràfica la mitjana està entre un 7,19 i un 8,26, això indica que l'opinió de l'alumne ha tingut un increment absolut de 1,07.

7.6 Anàlisi comparatiu de variables avançat entre les dades de l'Estudi previ i les dades de l'Estudi posterior de la intervenció

Com hem pogut veure a l'apartat anterior els resultats i les diferències s' incrementen de manera que millora de forma significativa entre totes les variables estudiades. Aquest resultat és vàlid i significatiu però en ocasions molt inespecífic. En canvi, com hem vist en el apartat de resultats inicials, partíem d'una mostra en alguns casos amb opinions molt positives que d'entrada eren difícils de millorar, com en el diferents aspectes d'anàlisi de Japó. En canvi, hi havia uns altres països i cultures amb una valoració inicial molt desfavorable per exemple Iran i Marroc que també milloraven significativament. De tot això en parlarem en la discussió de resultats.

Per aquest motiu ara analitzem els resultats comparatius de la mostra abans i després de la intervenció però distingim entre els participants amb opinions inicials més inferiors i negatives (menors de 5) i els participants amb opinions millors o més positives (de 5 o més gran).

L'objectiu és avaluar la intervenció entre els estudiats amb pitjor o menor valoració inicial. Per tant, només hem analitzat les variables que tenien una valoració inicial més baixa.

7.6.1 Anàlisi comparatiu avançat respecte la curiositat per viatjar a diferents països i cultures. Estudi previ i Estudi posterior a la intervenció

7.6.1.1 Curiositat per viatjar a l'Índia

Inicialment el 20% de les opinions (9 individus) estaven per sota de 5 respecte de la curiositat per viatjar (anar de vacances) a l'Índia. Òbviament el 80% puntuaven 5 o més de 5 (36 individus).

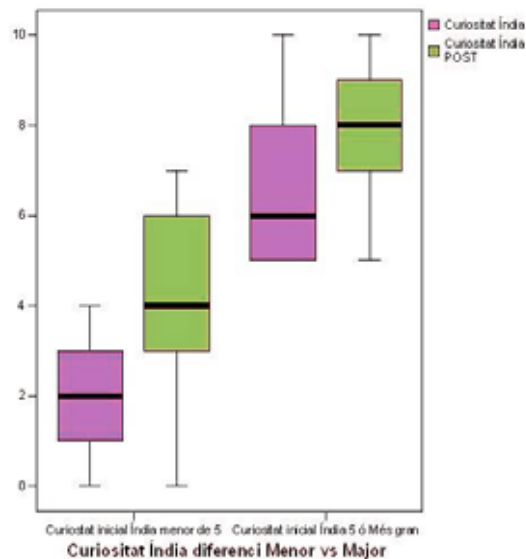


Figura 7.6_1. Gràfica Curiositat Índia diferència Menor vs. Major

En aquesta gràfica 7.6_1 veiem com milloren la seva opinió tant els individus que tenien una pitjor opinió inicial menor de cinc, com els individus amb una millor opinió inicial de cinc o més gran de cinc.

El primer bloc de curiositat inicial menor de cinc per viatjar a l'Índia, la concentració inicial de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 1 i 3. Després de la intervenció la concentració de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 3 i 6. Per tant, la mediana d'opinions inicial és de 2 i la final de 4. Respecte el rang abans de la intervenció tenim un interval de 0 a 4 i després de la intervenció tenim un interval de 0 a 7. Així respecte la desviació estàndard després de la intervenció s'ha dispersat i la mediana d'opinions ha augmentat de 2 punts. Les mínimes de la desviació estàndard han augmentat, hem passat del valor 1 al valor 3 i les màximes de la desviació estàndard també ho han fet, hem passat del valor 3 al 6. Podem afirmar que les opinions han millorat en dos punts, però a la vegada s'ha produït una certa dispersió de les opinions (l'interval s'ha ampliat).

En el segon bloc de curiositat inicial de cinc o més gran de cinc per viatjar a l'Índia, la concentració inicial de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 5 i 8. Després de la intervenció la concentració de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 7 i 9. Per tant, la mediana d'opinions inicial és de 6 i la final de 8. Respecte el rang abans de la intervenció tenim un interval de 5 a 10 i després de la intervenció tenim tanmateix un interval de 5 a 10. Així respecte la desviació estàndard després de la intervenció s'ha reduït i la mediana d'opinions ha augmentat de 6 a 8. Les mínimes de la desviació estàndard han augmentat, hem passat del valor 5 al valor 6 i les màximes de la desviació estàndard no han variat, ens hem quedat en el valor 10. Podem afirmar que les opinions han millorat en 2, però a la vegada s'ha produït una concentració de les opinions (l'interval de la desviació estàndard ha disminuït).

En conclusió, hi ha una millora més gran en el grup que tenien una pitjor opinió inicial. Queda ben representat a la Gràfica 2.

7.6.1.2 Curiositat per viatjar a l'Iran

Inicialment el 64,4% de les opinions (29 individus) estaven per sota de 5 respecte de la curiositat per viatjar (anar de vacances) a Iran. Òbviament el 35,6 puntuaven 5 o més de 5 (16 individus).

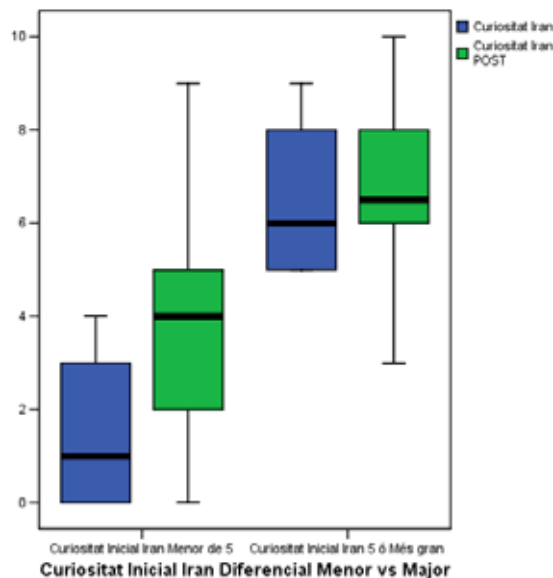


Figura 7.6_2. Gràfica Curiositat Iran diferència Menor vs. Major

En aquesta gràfica núm. 7.6_2 veiem com milloren la seva opinió tant els individus que tenien una pitjor opinió inicial menor de cinc, com els individus amb una millor opinió inicial de cinc o més gran de cinc.

El primer bloc de curiositat inicial menor de cinc per viatjar a l'Iran, la concentració inicial de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 0 i 3. Després de la intervenció la concentració de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 2 i 5. Per tant, la mediana d'opinions inicial és de 3 i la final de 3. No varia. Respecte el rang abans de la

intervenció tenim un interval de 0 a 4 i després de la intervenció tenim un interval de 0 a 7. Així respecte la desviació estàndard després de la intervenció s'ha dispersat i la mediana d'opinions ha augmentat de 3 punts. Les mínimes de la desviació estàndard han augmentat, hem passat del valor 1 al valor 2 i les màximes de la desviació estàndard també ho han fet, hem passat del valor 3 al 5. Podem afirmar que les opinions han millorat en tres punts, però a la vegada s'ha produït una dispersió de les opinions (l'interval s'ha ampliat).

En el segon bloc de curiositat inicial de cinc o més gran de cinc per viatjar a Iran, la concentració inicial de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 5 i 8. Després de la intervenció la concentració de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 7 i 9. Per tant, la mediana d'opinions inicial és de 6 i la final de 8. Respecte el rang abans de la intervenció tenim un interval de 5 a 10 i després de la intervenció tenim tanmateix un interval de 5 a 10. Així respecte la desviació estàndard després de la intervenció s'ha reduït i la mediana d'opinions ha augmentat de 6 a 6,5. Les mínimes de la desviació estàndard han augmentat, hem passat del valor 5 al valor 7 i les màximes de la desviació estàndard han quedat igual, hem passat del valor 8 al 8. Podem afirmar que les opinions han millorat en 0,5 punts, però a la vegada s'ha produït una certa concentració de les opinions (l'interval de la desviació estàndard ha disminuït).

En conclusió, hi ha una millora més gran en el grup que tenien una pitjor opinió inicial. Queda ben representat a la Gràfica 7.6_2.

7.6.1.3 Curiositat per viatjar a la Xina

Inicialment el 22,2 % de les opinions (10 individus) estaven per sota de 5 respecte de la curiositat per viatjar (anar de vacances) a la Xina. Òbviament el 77,8 % puntuaven 5 o més de 5 (35 individus).

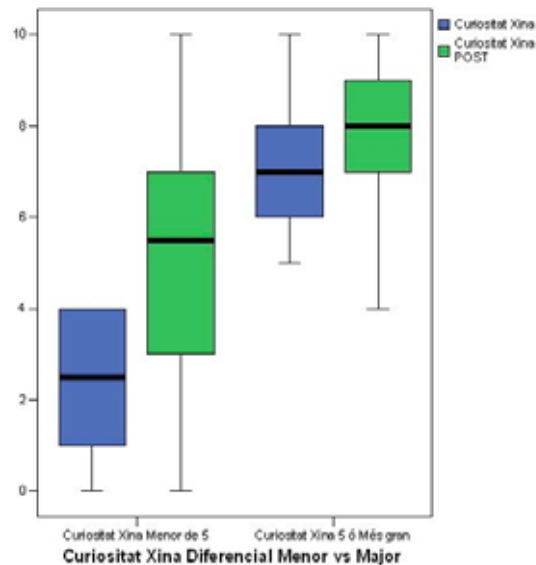


Figura 7.6_3. Gràfica Curiositat Xina diferència Menor vs. Major

En aquesta gràfica núm. 7.6_3 veiem com milloren la seva opinió tant els individus que tenien una pitjor opinió inicial menor de cinc, com els individus amb una millor opinió inicial de cinc o més gran de cinc.

El primer bloc de curiositat inicial menor de cinc per viatjar a la Xina, la concentració inicial de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 1 i 4. Després de la intervenció la concentració de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 3 i 7. Per tant, la mediana d'opinions inicial és de 2,5 i la final de 5,5. Respecte el rang abans de la intervenció tenim un interval de 0 a 4 i després de la intervenció tenim un interval de 0 a 7. Així respecte la desviació estàndard després de la intervenció s'ha dispersat i la mediana d'opinions ha augmentat de 3 punts. Les mínimes de la desviació estàndard han augmentat, hem passat del valor 1 al valor 3 i les màximes de la desviació estàndard també ho han fet,

hem passat del valor 3 al 7. Podem afirmar que les opinions han millorat en tres punts, i les opinions s'han mantingut (l'interval es manté).

En el segon bloc de curiositat inicial de cinc o més gran de cinc per viatjar a l'Índia, la concentració inicial de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 6 i 8. Després de la intervenció la concentració de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 7 i 9. Per tant, la mediana d'opinions inicial és de 7 i la final de 8. Respecte el rang abans de la intervenció tenim un interval de 5 a 10 i després de la intervenció tenim un interval de 4 a 10. Ha augmentat. Així respecte la desviació estàndard després de la intervenció s'ha augmentat i la mediana d'opinions ha augmentat de 7 a 8. Les mínimes de la desviació estàndard han augmentat, hem passat del valor 6 al valor 7 i les màximes de la desviació estàndard han augmentat, hem passat de 8 a 9. Podem afirmar que les opinions han millorat en 1, i a la vegada s'ha mantingut la dispersió de les opinions (l'interval de la desviació estàndard s'ha mantingut).

En conclusió, hi ha una millora més gran en el grup que tenien una pitjor opinió inicial. Queda ben representat a la Gràfica 7.6_3.

7.6.1.4 Curiositat per viatjar al Japó

Inicialment el 8,9 % de les opinions (4 individus) estaven per sota de 5 respecte de la curiositat per viatjar (anar de vacances) al Japó. Òbviament el 91,1 % puntuaven 5 o més de 5 (41 individus).

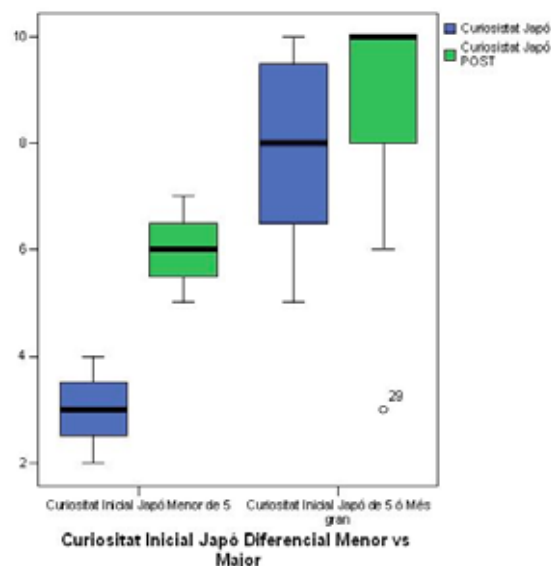


Figura 7.6_4. Gràfica Curiositat Inicial Japó diferència Menor vs. Major

En aquesta gràfica núm. 6.6_4 veiem com milloren la seva opinió tant els individus que tenien una pitjor opinió inicial menor de cinc, com els individus amb una millor opinió inicial de cinc o més gran de cinc.

El primer bloc de curiositat inicial menor de cinc per viatjar al Japó, la concentració inicial de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 2,5 i 3,5. Després de la intervenció la concentració de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 5,5 i 6,6. Per tant, la mediana d'opinions inicial és de 3 i la final de 6. Respecte el rang abans de la intervenció tenim un interval de 2 a 4 i després de la intervenció tenim un interval de 5 a 7. Així respecte la desviació estàndard després de la intervenció ha quedat igual i la mediana d'opinions ha augmentat 3 punts. Les mínimes de la desviació estàndard han augmentat, hem passat del valor 2,5 al valor 5,5 i les màximes de la desviació estàndard també ho han fet, hem passat del valor 3,5 al 6,5. Podem afirmar que les opinions han millorat en 3 punts, i s'ha mantingut la dispersió de les opinions (l'interval s'ha mantingut).

En el segon bloc de curiositat inicial de cinc o més gran de cinc per viatjar a l'Índia, la concentració inicial de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 6,5 i 9,5. Després de la intervenció la concentració de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 8 i 10. Per tant, la mediana d'opinions inicial és de 8 i la final de 10. Respecte el rang abans de la intervenció tenim un interval de 5 a 10 i després de la intervenció tenim tanmateix un interval de 6 a 10. Ha disminuït. Així respecte la desviació estàndard després de la intervenció s'ha augmentat i la mediana d'opinions ha augmentat de 7 a 8. Les mínimes de la desviació estàndard ha disminuït, hem passat del valor mínim 6,5 al valor 8 i les màximes de la desviació estàndard hem passat de 9,5 a 10. Podem afirmar que les opinions han millorat en 2 punts I a la vegada també s'han concentrat les opinions (l'interval de la desviació estàndard ha disminuït).

En conclusió, hi ha una millora més gran en el grup que tenien una pitjor opinió inicial. Queda ben representat a la Gràfica 7.6_4.

7.6.1.5 Curiositat per viatjar Marroc

Inicialment el 48,9 % de les opinions (22 individus) estaven per sota de 5 respecte de la curiositat per viatjar (anar de vacances) al Marroc. Òbviament el 51,1 % puntuaven 5 o més de 5 (23 individus). Hi havia molta divisió d'opinions.

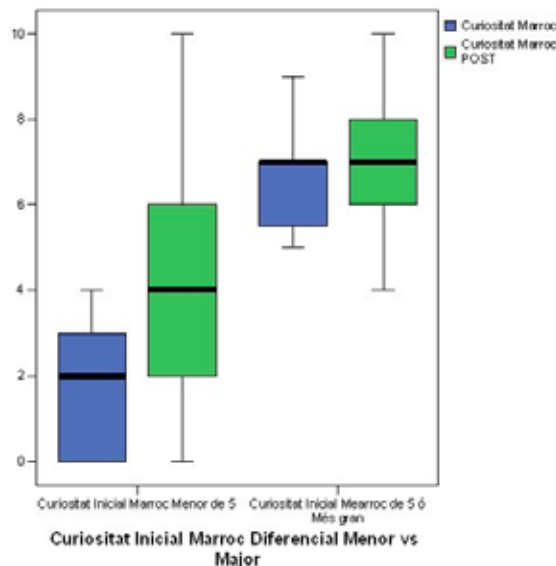


Figura 7.6_5. Gràfica Curiositat Marroc diferencial Menor vs. Major

En aquesta gràfica núm. 7.6_5 veiem com milloren la seva opinió tant els individus que tenien una pitjor opinió inicial menor de cinc, com els individus amb una millor opinió inicial de cinc o més gran de cinc.

El primer bloc de curiositat inicial menor de cinc per viatjar al Marroc, la concentració inicial de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 0 i 3. Després de la intervenció la concentració de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 2 i 6. Per tant, la mediana d'opinions inicial és de 2 i la final de 4. Respecte el rang abans de la intervenció tenim un interval de 0 a 4 i després de la intervenció tenim un interval de 0 a 10. Així respecte la desviació estàndard després de la intervenció s'ha dispersat i la mediana d'opinions ha augmentat de 2 punts. Les mínimes de la desviació estàndard han augmentat, hem passat del valor 0 al valor 2 i les màximes de la desviació estàndard també ho han fet, hem passat del valor 3 al 6. Podem afirmar que les opinions han millorat en 2 punts, però a la vegada s'ha produït una dispersió de les opinions (l'interval s'ha ampliat).

En el segon bloc de curiositat inicial de cinc o més gran de cinc per viatjar a l'Índia, la concentració inicial de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 5,5 i 7. Després de la intervenció la concentració de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 6 i 8. Per tant, la mediana d'opinions inicial és de 7 i la final de 7. Respecte el rang abans de la

intervenció tenim un interval de 5 a 9 i després de la intervenció tenim x un interval de 4 a 10. S'ha ampliat així respecte la desviació estàndard després de la intervenció ha augmentat i la mediana d'opinions ha quedat igual de 7 a 7. Les mínimes de la desviació estàndard han augmentat, hem passat del valor 5,5 al valor 6 i les màximes de la desviació estàndard hem passat del 7 al 7,5. Podem afirmar que el valor de les opinions ha quedat igual, però ha augmentat discretament l'interval de les opinió (l'interval de la desviació estàndard ha augmentat discretament).

En conclusió, hi ha una millora més gran en el grup que tenien una pitjor opinió inicial. Queda ben representat a la Gràfica 6.6_5.

7.6.2 Anàlisi comparatiu avançat respecte la motivació d'anar a viure 'un temps' a diferents països i cultures. Estudi previ i Estudi posterior a la intervenció

7.6.2.1 Motivació per viure 'un temps' Índia

Inicialment el 51,1 % de les opinions (23 individus) estaven per sota de 5 respecte de la motivació per viure a l'Índia. El 48,9 % puntuaven 5 o més de 5 (22 individus). També hi ha una opinió molt dividida.

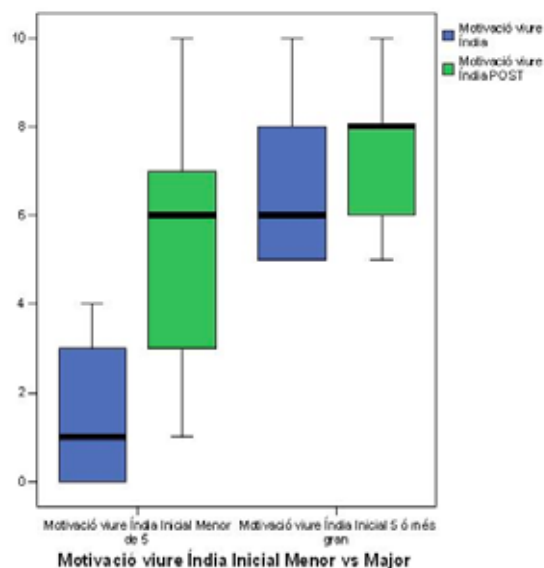


Figura 7.6_6. Gràfica Motivació viure Índia Inicial Menor vs. Major

En aquesta gràfica núm. 7.6_6 veiem com milloren la seva opinió tant els individus que tenien una pitjor opinió inicial menor de cinc, com els individus amb una millor opinió inicial de cinc o més gran de cinc.

El primer bloc de curiositat inicial menor de cinc per viure 'un temps' a l'Índia, la concentració inicial de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 0 i 3. Després de la intervenció la concentració de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 3 i 7. Per tant, la mediana d'opinions inicial és de 1 i la final de 6. Respecte el rang abans de la intervenció tenim un interval de 0 a 4 i després de la intervenció tenim un interval de 1 a 10. Així respecte la desviació estàndard després de la intervenció s'ha dispersat i la mediana d'opinions ha augmentat de 5 punts. Les mínimes de la desviació estàndard han augmentat, hem passat del valor 0 al valor 3 i les màximes de la desviació estàndard també ho han fet, hem passat del valor 3 al 7. Podem afirmar que les opinions han millorat en 5 punts, i a la vegada s'ha produït una dispersió de les opinions (l'interval s'ha ampliat).

En el segon bloc de curiositat inicial de cinc o més gran de cinc per viure 'un temps' a l'Índia, la concentració inicial de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 5 i 8. Després de la intervenció la concentració de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 6 i 8. Per tant, la mediana d'opinions inicial és de 5 i la final de 8. Respecte el rang abans de la intervenció tenim un interval de 5 a 10 i després de la intervenció tenim x un interval de 5 a 10. Així respecte la desviació estàndard després de la intervenció ha disminuït i la mediana d'opinions ha quedat igual de 6 a 8. Les mínimes de la desviació estàndard han augmentat, hem passat del valor 5,5 al valor 6 i les màximes de la desviació estàndard ens hem quedat igual en el valor 8. Podem afirmar que el valor de les opinions ha augmentat en 2 punts, però s'han concentrat l'interval de les opinions (l'interval de la desviació estàndard ha disminuït discretament).

En conclusió, hi ha una millora més gran en el grup que tenien una pitjor opinió inicial. Queda ben representat a la Gràfica 6.6_6.

7.6.2.2 Motivació per viure 'un temps' Iran

Inicialment el 91,1% de les opinions (41 individus) estaven per sota de 5 respecte de la motivació per viure a Iran. Només el 8,9 % puntuaven 5 o més de 5 (4 individus).

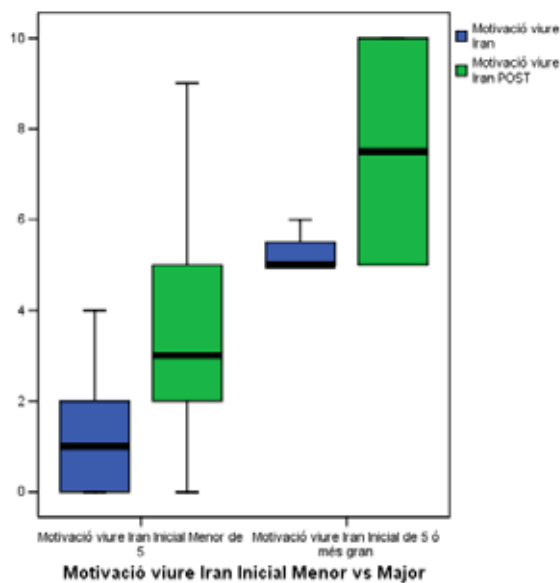


Figura 7.6_7. Gràfica Motivació viure Iran Menor vs. Major

En aquesta gràfica núm. 7.6_7 veiem com milloren la seva opinió tant els individus que tenien una pitjor opinió inicial menor de cinc, com els individus amb una millor opinió inicial de cinc o més gran de cinc.

El primer bloc de curiositat inicial menor de cinc per viure 'un temps' a l'Iran, la concentració inicial de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 0 i 2. Després de la intervenció la concentració de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 2 i 5. Per tant, la mediana d'opinions inicial és de 1 i la final de 3. Respecte el rang abans de la intervenció tenim un interval de 0 a 4 i després de la intervenció tenim un interval de 0 a 9. Així respecte la desviació estàndard després de la intervenció s'ha dispersat i la mediana d'opinions ha augmentat de 2 punts. Les mínimes de la desviació estàndard han augmentat, hem passat del valor 0 al valor 2 i les màximes de la desviació estàndard també ho han fet, hem passat del valor 2 al valor 5. Podem afirmar que les opinions han millorat en 2 punts, però a la vegada s'ha produït una dispersió de les opinions (l'interval s'ha ampliat).

En el segon bloc de curiositat inicial de cinc o més gran de cinc per 'un temps' a l'Iran, la concentració inicial de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 5 i 5,5. Després de la intervenció la concentració de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 5 i 10. Per tant, la mediana d'opinions inicial és de 5 i la final de 7. Respecte el rang abans de la intervenció tenim un interval de 5 a 6 i després de la intervenció tenim un interval de 5 a 10.

Així respecte la desviació estàndard després de la intervenció ha augmentat i la mediana d'opinions hem passat de 5 a 7. Les mínimes de la desviació estàndard s'han mantingut, valor 5 i les màximes de la desviació estàndard han augmentat del 5 al valor 10. Podem afirmar que el valor de les opinions ha augmentat en 5 punts, i també ha augmentat el valor de les opinions (l'interval de la desviació estàndard ha augmentat considerablement).

En conclusió, hi ha una millora més gran en el grup que tenien una millor opinió inicial. Encara que els de pitjor opinió inicial també han millorat considerablement. Queda ben representat a la Gràfica 7.6_7.

7.6.2.3 Motivació per viure Xina

Inicialment el 40% de les opinions (18 individus) estaven per sota de 5 respecte de la motivació per viure a la Xina. El 60% puntuaven 5 o més de 5 (27 individus).

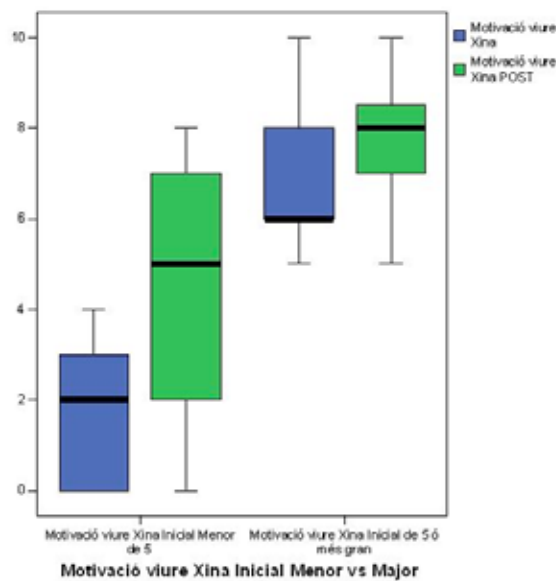


Figura 7.6_8. Gràfica Motivació viure Xina Menor vs. Major

En aquesta gràfica núm. 7.6_8 veiem com milloren la seva opinió tant els individus que tenien una pitjor opinió inicial menor de cinc, com els individus amb una millor opinió inicial de cinc o més gran de cinc.

El primer bloc de curiositat inicial menor de cinc per viure 'un temps' a la Xina, la concentració inicial de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 0 i 3. Després de la intervenció la concentració de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 2 i 7. Per tant, la mediana d'opinions inicial és de 2 i la final de 5. Respecte el rang abans de la intervenció tenim un interval de 0 a 4 i després de la intervenció tenim un interval de 0 a 8. Així respecte la desviació estàndard després de la intervenció s'ha dispersat i la mediana d'opinions ha augmentat de 3 punts. Les mínimes de la desviació estàndard han augmentat, hem passat del valor 0 al valor 2 i les màximes de la desviació estàndard també ho han fet, hem passat del valor 3 al 7. Podem afirmar que les opinions han millorat en 3 punts, però a la vegada s'ha produït una dispersió de les opinions (l'interval s'ha ampliat).

En el segon bloc de curiositat inicial de cinc o més gran de cinc per 'un temps' a la Xina, la concentració inicial de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 6 i 8. Després de la intervenció la concentració de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 7 i 8,5. Per tant, la mediana d'opinions inicial és de 6 i la final de 8. Respecte el rang abans de la intervenció tenim també un interval de 5 a 10 i després de la intervenció tenim un interval de 5 a 10. Així respecte la desviació estàndard després de la intervenció ha disminuït i la mediana d'opinions hem passat de 6 a 8. Les mínimes de la desviació estàndard han augmentat, hem passat del valor 6 al valor 7 i les màximes de la desviació estàndard del 8 al

valor 8,5. Podem afirmar que el valor de les opinions ha augmentat en 2 punts, i s'han concentrat els valors de les opinions (l'interval de la desviació estàndard ha disminuït).

En conclusió, hi ha una millora més gran en el grup que tenien una pitjor opinió inicial. Queda ben representat a la Gràfica 7.6_8.

7.6.2.4 Motivació per viure al Japó

Inicialment el 28,9 % de les opinions (13 individus) estaven per sota de 5 respecte de la curiositat per viure al Japó. El 71,1 % puntuaven 5 o més de 5 (32 individus).

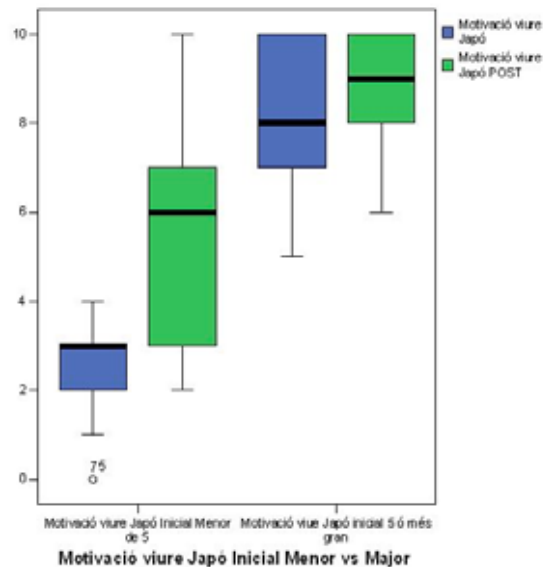


Figura 7.6_9. Gràfica Motivació viure Japó Menor vs. Major

En aquesta gràfica núm. 7.6_9 veiem com milloren la seva opinió tant els individus que tenien una pitjor opinió inicial menor de cinc, com els individus amb una millor opinió inicial de cinc o més gran de cinc.

El primer bloc de curiositat inicial menor de cinc per viure 'un temps' al Japó, la concentració inicial de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 2 i 3. Després de la intervenció la concentració de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 3 i 7. Per tant, la mediana d'opinions inicial és de 3 i la final de 6. Respecte el rang abans de la intervenció tenim un interval de 1 a 4 i després de la intervenció tenim un interval de 2 a 10. Així respecte la desviació estàndard després de la intervenció ha augmentat considerablement i la mediana d'opinions ha augmentat de 3 punts. Les mínimes de la desviació estàndard han augmentat, hem passat del valor 2 al valor 3 i les màximes de la desviació estàndard també ho han fet, hem passat del valor 3 al 7. Podem afirmar que les opinions han millorat en 3 punts, però a la vegada s'ha produït una dispersió de les opinions considerable (l'interval s'ha ampliat).

En el segon bloc de curiositat inicial de cinc o més gran de cinc per 'un temps' al Japó la concentració inicial de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 7 i 10. Després de la intervenció la concentració de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 8 i 10. Per tant, la mediana d'opinions inicial és de 8 i la final de 9. Respecte el rang abans de la intervenció tenim un interval de 5 a 10 i després de la intervenció tenim un interval de 6 a 10. Així respecte la desviació estàndard després de la intervenció ha disminuït i la mediana d'opinions hem passat de 8 a 9. Les mínimes de la desviació estàndard han augmentat, hem passat del valor 7 al valor 8 i les màximes de la desviació estàndard del 10 al valor 10. Podem afirmar que el valor de les opinions ha augmentat en 1 punt, i s'han concentrat els valors de les opinions (l'interval de la desviació estàndard ha disminuït una mica).

En conclusió, hi ha una millora més gran en el grup que tenien una pitjor opinió inicial. Queda ben representat a la Gràfica 7.6_9.

7.6.2.5 Motivació per viure al Marroc

Inicialment el 68,9 % de les opinions (31 individus) estaven per sota de 5 respecte de la motivació per viure al Marroc. Només el 31,1 % puntuaven 5 o més de 5 (14 individus).

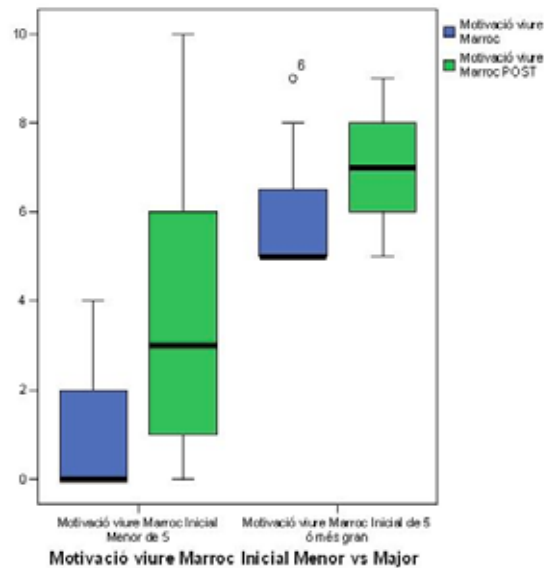


Figura 7.6_10. Gràfica Motivació viure Marroc Menor vs. Major

En aquesta gràfica núm. 7.6_10 veiem com milloren la seva opinió tant els individus que tenien una pitjor opinió inicial menor de cinc, com els individus amb una millor opinió inicial de cinc o més gran de cinc.

El primer bloc de curiositat inicial menor de cinc per viure 'un temps' al Marroc, la concentració inicial de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 0 i 2. Després de la intervenció la concentració de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 1 i 6. Per tant, la mediana d'opinions inicial és de 0 i la final de 3. Respecte el rang abans de la intervenció tenim un interval de 0 a 4 i després de la intervenció tenim un interval de 0 a 10. Així respecte la desviació estàndard després de la intervenció ha augmentat considerablement i la mediana d'opinions ha augmentat de 3 punts. Les mínimes de la desviació estàndard han augmentat, hem passat del valor 0 al valor 1 i les màximes de la desviació estàndard també ho han fet, hem passat del valor 2 al 6. Podem afirmar que les opinions han millorat en 3 punts, i a la vegada s'ha produït una dispersió de les opinions considerable (l'interval s'ha ampliat).

En el segon bloc de curiositat inicial de cinc o més gran de cinc per 'un temps' al Marroc la concentració inicial de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 5 i 6,5. Després de la intervenció la concentració de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 6 i 8. Per tant, la mediana d'opinions inicial és de 5 i la final de 7. Respecte el rang abans de la intervenció tenim un interval de 5 a 8 i després de la intervenció tenim un interval de 5 a 9. Així respecte la desviació estàndard després de la intervenció ha augmentat i la mediana d'opinions hem passat de 5 a 7. Les mínimes de la desviació estàndard han augmentat, hem passat del valor 5 al valor 6 i les màximes de la desviació estàndard del 6,5 al valor 8. Podem afirmar que el valor de les opinions ha augmentat en 2 punt, però ha augmentat una mica la dispersió de les opinions (l'interval de la desviació estàndard ha augmentat).

En conclusió, hi ha una millora més gran en el grup que tenien una pitjor opinió inicial. Queda ben representat a la Gràfica 7.6_10.

7.6.3 Anàlisi comparatiu avançat respecte si el cinema pot ajudar a entendre situacions de conflicte. Estudi previ i Estudi posterior a la intervenció

Inicialment el 2,2 % de les opinions (1 individu) estaven per sota de 5 respecte de si penses que el cinema et pot ajudar a entendre situacions de conflicte. El 97,8 % puntuaven 5 o més de 5 (44 individus).

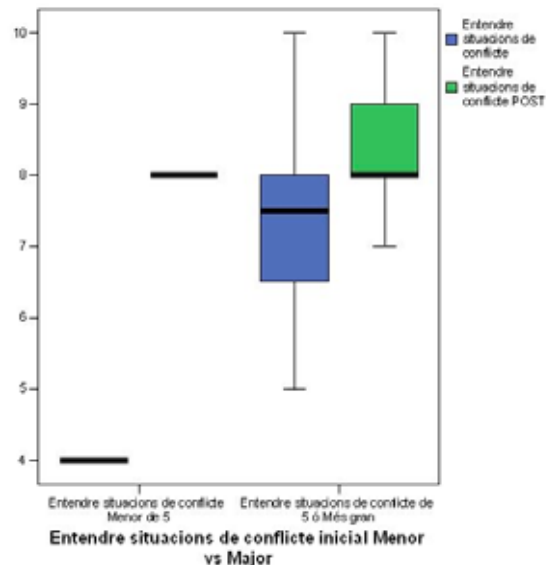


Figura 7.6_11. Gràfica Entendre situacions de conflicte Inicial Menor vs. Major

En aquesta gràfica núm. 7.6_11 veiem com milloren la seva opinió tant els individus que tenien una pitjor opinió inicial menor de cinc, com els individus amb una millor opinió inicial de cinc o més gran de cinc.

El primer bloc de curiositat inicial menor de cinc per entendre situacions de conflicte (Només un individu). L'opinió inicial és de 4 i la final de 8.. Per tant, s'ha produït una millora de 4 punts respecte el mateix individu.

En el segon bloc de curiositat inicial de cinc o més gran de cinc per entendre situacions de conflicte la concentració inicial de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 6 i 8. Després de la intervenció la concentració de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 8 i 9. Per tant, la mediana d'opinions inicial és de 7,5 i la final de 8. Respecte el rang abans de la intervenció tenim un interval de 5 a 10 i després de la intervenció tenim un interval de 7 a 10. Així respecte la desviació estàndard després de la intervenció ha disminuït i la mediana d'opinions hem passat de 7,5 a 8. Les mínimes de la desviació estàndard han augmentat, hem passat del valor 6,5 al valor 8 i les màximes de la desviació estàndard del 8 al valor 9. Podem afirmar que el valor de les opinions ha augmentat en 0,5 punts, però s'ha concentrat una mica el valor de les opinions (l'interval de la desviació).

En conclusió, hi ha una millora més gran de l'individu que tenia una pitjor opinió inicial. Queda ben representat a la Gràfica 7.6_11.

7.6.4 Anàlisi comparatiu avançat respecte si conèixer altres cinemes et pot ajudar a conèixer altres cultures. Estudi previ i Estudi posterior a la intervenció

Inicialment el 22,2 % de les opinions (10 individus) estaven per sota de 5 respecte si penses que conèixer altres cinemes et pot ajudar a conèixer altres cultures. El 77,8 % puntuaven 5 o més de 5 (35 individus).

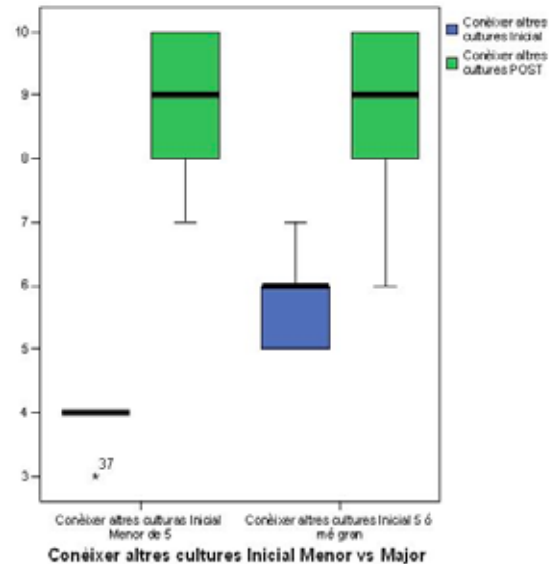


Figura 7.6_12. Gràfica conèixer altres cultures Inicial Menor vs. Major

En aquesta gràfica núm. 7.6_12 veiem com milloren la seva opinió tant els individus que tenien una pitjor opinió inicial menor de cinc, com els individus amb una millor opinió inicial de cinc o més gran de cinc.

El primer bloc de curiositat inicial menor de cinc per conèixer altres cultures, la concentració inicial de la majoria de les opinions es situen en el valor 4 amb un *outsider* (n=37). Després de la intervenció la concentració de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 8 i 10. Per tant, la mediana d'opinions inicial és de 4 i la final de 9. Respecte el rang abans de la intervenció tenim un valor de 4 i després de la intervenció tenim un interval de 7 a 10. Així respecte la desviació estàndard després de la intervenció ha augmentat considerablement i la mediana d'opinions ha augmentat de 5 punts. No podem comparar les mínimes i màximes de la desviació estàndard, perquè abans de la intervenció no en teníem. Podem afirmar que les opinions han millorat en 5 punts, però a la vegada s'ha produït una dispersió considerable de les opinions considerable (l'interval s'ha ampliat).

En el segon bloc de curiositat inicial de cinc o més gran de cinc per conèixer altres cultures la concentració inicial de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 6 i 9. Després de la intervenció la concentració de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 8 i 10. Per tant, la mediana d'opinions inicial és de 6 i la final de 9. Respecte el rang abans de la intervenció tenim un interval de 5 a 7 i després de la intervenció tenim un interval de 6 a 10. Així respecte la desviació estàndard després de la intervenció ha augmentat i la mediana d'opinions hem passat de 6 a 9. Les mínimes de la desviació estàndard han augmentat, hem passat del valor 5 al valor 8 i les màximes de la desviació estàndard del 6 al valor 10. Podem afirmar que el valor de les opinions ha augmentat en 3 punt, però ha augmentat la dispersió del valor de les opinions (l'interval de la desviació estàndard ha augmentat).

A tall de conclusió, hi ha una millora més gran en el grup que tenien una pitjor opinió inicial. Aquesta dada és molt important, ja que han millorat fins al punt d'igualar-se al grup d'opinions inicials de 5 o més gran. Queda ben representat a la Gràfica 7.6_12.

7.6.4 Anàlisi comparatiu avançat respecte la relació entre persones de diferents cultures pot veure's millorada pel visionat de films de diferents procedències geogràfiques. Estudi previ i estudi posterior a la intervenció

Inicialment el 6,7 % de les opinions (3 individus) estaven per sota de 5 respecte de la relació entre persones de diverses cultures pot veure's millorada pel visionat de films de diferents procedència geogràfica. El 93,3 % puntuaven 5 o més de 5 (42 individus).

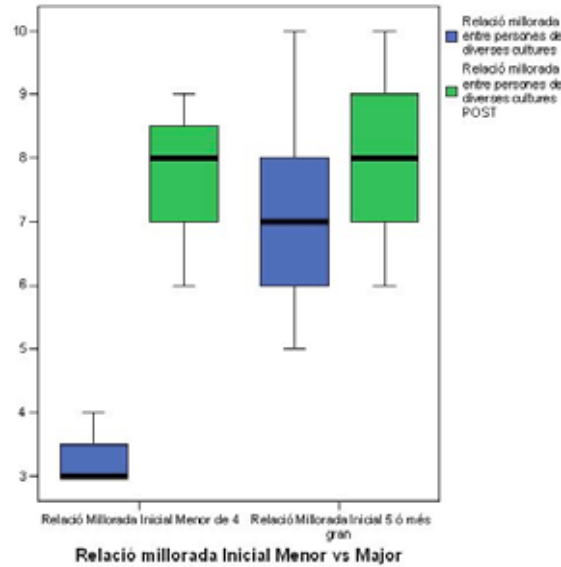


Figura 7.6_13. Gràfica relació millorada Inicial Menor vs. Major

En aquesta gràfica núm. 7.6_13 veiem com milloren la seva opinió tant els individus que tenien una pitjor opinió inicial menor de cinc, com els individus amb una millor opinió inicial de cinc o més gran de cinc.

El primer bloc de curiositat inicial menor de cinc per viure 'un temps' al Marroc, la concentració inicial de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 0 i 2. Després de la intervenció la concentració de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 1 i 6. Per tant, la mediana d'opinions inicial és de 0 i la final de 3. Respecte el rang abans de la intervenció tenim un interval de 0 a 4 i després de la intervenció tenim un interval de 0 a 10. Així respecte la desviació estàndard després de la intervenció ha augmentat considerablement i la mediana d'opinions ha augmentat de 3 punts. Les mínimes de la desviació estàndard han augmentat, hem passat del valor 0 al valor 1 i les màximes de la desviació estàndard també ho han fet, hem passat del valor 2 al 6. Podem afirmar que les opinions han millorat en 3 punts, però a la vegada s'ha produït una dispersió de les opinions considerable (l'interval s'ha ampliat).

En el segon bloc de curiositat inicial de cinc o més gran de cinc per 'un temps' al Marroc la concentració inicial de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 5 i 6,5. Després de la intervenció la concentració de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 6 i 8. Per tant, la mediana d'opinions inicial és de 5 i la final de 7. Respecte el rang abans de la intervenció tenim un interval de 5 a 8 i després de la intervenció tenim un interval de 5 a 9. Així respecte la desviació estàndard després de la intervenció ha augmentat i la mediana d'opinions hem passat de 5 a 7. Les mínimes de la desviació estàndard han augmentat, hem passat del valor 5 al valor 6 i les màximes de la desviació estàndard del 6,5 al valor 8. Podem afirmar que el valor de les opinions ha augmentat en 2 punt, però ha augmentat el valor de les opinions (l'interval de la desviació estàndard ha augmentat una mica).

En conclusió, hi ha una millora més gran en el grup que tenien una pitjor opinió inicial; fins el punt d'igualar-se al grup de valoració inicial de 5 o més gran. Queda ben representat a la Gràfica 7.6_13.

7.6.5 Anàlisi comparatiu avançat respecte el diàleg entre la gent jove de diferents països es pot construir, fomentar i enriquir amb el visionat de cinema Oriental i Occidental. Estudi previ i estudi posterior a la intervenció

Inicialment el 8,9 % de les opinions (4 individus) estaven per sota de 5 respecte el diàleg entre la gent jove de diferents països es pot construir, fomentar i enriquir amb el visionat de cinema Oriental i Occidental. El 91,1 % puntuaven 5 o més de 5 (41 individus).

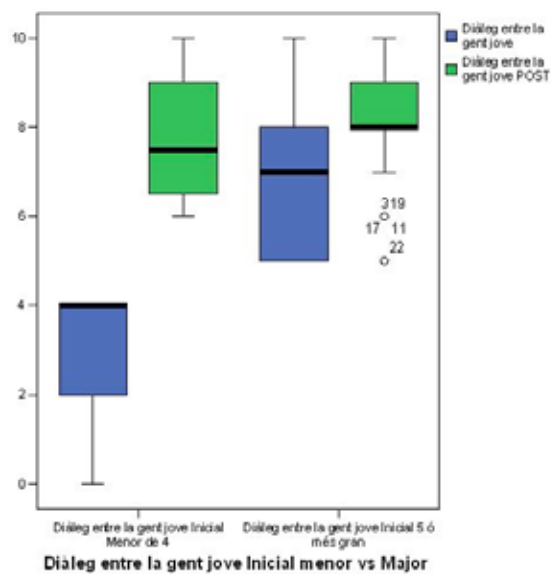


Figura 7.6_14. Gràfica diàleg entre la gent jove Inicial Menor vs. Major

En aquesta gràfica núm. 7.6_14 veiem com milloren la seva opinió tant els individus que tenien una pitjor opinió inicial menor de cinc, com els individus amb una millor opinió inicial de cinc o més gran de cinc.

El primer bloc de curiositat inicial menor de cinc pel diàleg entre la gent jove, la concentració inicial de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 2 i 4. Després de la intervenció la concentració de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 6,5 i 9. Per tant, la mediana d'opinions inicial és de 4 i la final de 7. Respecte el rang abans de la intervenció tenim un interval de 0 a 4 i després de la intervenció tenim un interval de 6 a 10. Així respecte la desviació estàndard després de la intervenció ha augmentat i la mediana d'opinions ha augmentat de 3 punts. Les mínimes de la desviació estàndard han augmentat, hem passat del valor 2 al valor 6,5 i les màximes de la desviació estàndard també ho han fet, hem passat del valor 4 al 9. Podem afirmar que les opinions han millorat en 3 punts, però a la vegada s'ha produït una dispersió lleu de les opinions (l'interval s'ha ampliat una mica).

En el segon bloc de curiositat inicial de cinc o més gran de cinc pel diàleg entre la gent jove la concentració inicial de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 5 i 7,5. Després de la intervenció la concentració de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 8 i 9. Per tant, la mediana d'opinions inicial és de 7 i la final de 8. Respecte el rang abans de la intervenció tenim un interval de 5 a 10 i després de la intervenció tenim un interval de 7 a 10. Així respecte la desviació estàndard després de la intervenció ha disminuït i la mediana d'opinions hem passat de 7 a 8. Les mínimes de la desviació estàndard han

augmentat, hem passat del valor 5 al valor 8 i les màximes de la desviació estàndard del 8 al valor 9. Podem afirmar que el valor de les opinions ha augmentat en 1 punt, i s'han concentrat els valors de les opinions (l'interval de la desviació estàndard ha disminuït).

En conclusió, hi ha una millora més gran en el grup que tenien una pitjor opinió inicial. Queda ben representat a la Gràfica 7.6_14.

7.6.6 Anàlisi comparatiu avançat respecte si veure i pensar el cinema millora les teves capacitats i habilitats socials envers altres cultures, països i gent. Estudi previ i Estudi posterior a la intervenció

Inicialment el 4,4 % de les opinions (2 individus) estaven per sota de 5 respecte de si penses que veure i pensar el cinema millora les teves capacitats i habilitats socials envers altres cultures, països i gent. El 95,6 % puntuaven 5 o més de 5 (43 individus).

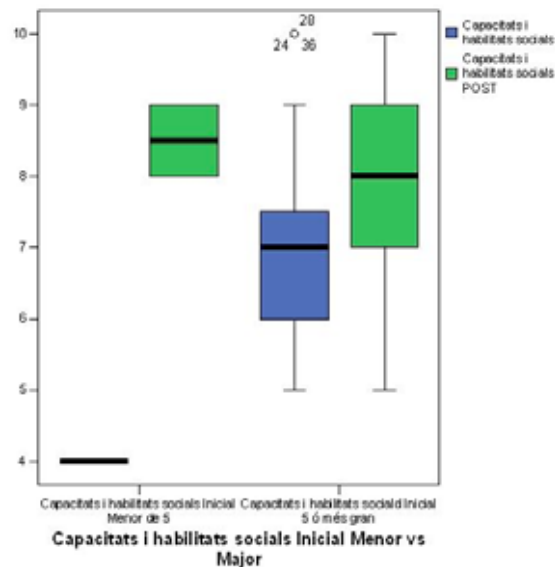


Figura 7.6_15. Gràfica Capacitats i Habilitats Socials Inicial Menor vs. Major

En aquesta gràfica núm. 7.6_15 veiem com milloren la seva opinió tant els individus que tenien una pitjor opinió inicial menor de cinc, com els individus amb una millor opinió inicial de cinc o més gran de cinc.

El primer bloc de curiositat inicial menor de cinc per tenir unes capacitats i habilitats socials (solament 2 individus), la concentració inicial de la majoria de les opinions es situen en el valor 4. Després de la intervenció la concentració de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 8 i 9. Per tant, la mediana d'opinions inicial és de 4 i la final de 8,5. Respecte el rang abans de la intervenció té un valor de 4 i després de la intervenció tenim un interval de 8 a 9. Així respecte la desviació estàndard després de la intervenció ha augmentat considerablement i la mediana d'opinions ha augmentat de 4,5 punts. Les mínimes de la desviació estàndard han augmentat, hem passat del valor 4 al valor 8 i les màximes de la desviació estàndard també ho han fet, hem passat del valor 4 al 9. Podem afirmar que les opinions han millorat en 4,5 punts, però a la vegada s'ha produït una divisió de les opinions. (l'interval s'ha ampliat).

En el segon bloc de curiositat inicial de cinc o més gran de cinc per tenir unes capacitats i habilitats socials, la concentració inicial de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 6 i 7,5. Després de la intervenció la concentració de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 7 i 9. Per tant, la mediana d'opinions inicial és de 7 i la final de 8.

Respecte el rang abans de la intervenció tenim un interval de 5 a 9 i després de la intervenció tenim un interval de 5 a 10. Així respecte la desviació estàndard després de la intervenció ha augmentat i la mediana d'opinions hem passat de 7 a 8. Les mínimes de la desviació estàndard han augmentat, hem passat del valor 6 al valor 7 i les màximes de la desviació estàndard del 7,5 al valor 9. Podem afirmar que el valor de les opinions ha augmentat en 1 punt, però ha augmentat el valor de les opinions (l'interval de la desviació estàndard ha augmentat).

En conclusió, hi ha una millora més gran en el grup que tenien una pitjor opinió inicial. Queda ben representat a la Gràfica 7.6_15.

7.6.7 Anàlisi comparatiu avançat respecte si les Mirades Creuades entre Orient i Occident en cinema ens pot ajudar a conèixer i entendre millor altres cultures, països i gent. Estudi previ i Estudi posterior a la intervenció

Inicialment el 2,2 % de les opinions (1 individus) estaven per sota de 5 respecte de si les mirades creuades entre Orient i Occident en cinema ens pot ajudar a conèixer i entendre millor altres cultures, països i gent. El 97,8 % puntuaven 5 o més de 5 (44 individus).

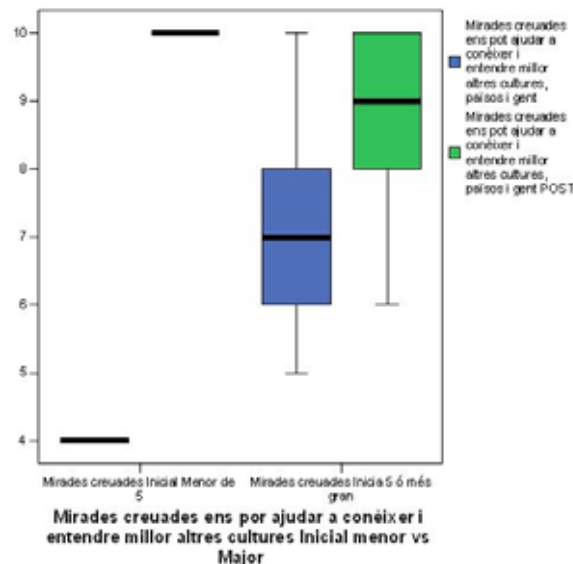


Figura 7.6_16. Gràfica Mirades creuades ens pot ajudar a conèixer i entendre millor altres cultures Inicial Menor vs. Major

En aquesta gràfica núm. 7.6_16 veiem com milloren la seva opinió tant els individus que tenien una pitjor opinió inicial menor de cinc, com els individus amb una millor opinió inicial de cinc o més gran de cinc.

El primer bloc de curiositat inicial menor de cinc per les Mirades Creuades ens pot ajudar a conèixer i entendre millor altres cultures, països i gent. La valoració inicial de la majoria de les opinions es situen en el valor 4. Després de la intervenció la concentració de la majoria de les opinions es situen en el valor 10. Per tant, la mediana d'opinions inicial és de 4 i la final de 10. Podem afirmar que les opinions han millorat en 6 punts.

En el segon bloc de curiositat inicial de cinc o més gran de cinc per les Mirades Creuades ens pot ajudar a conèixer i entendre millor altres cultures, països i gent; la concentració inicial de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 6 i 8. Després de la intervenció la concentració de la majoria de les opinions es situen en l'interval entre 8 i 10. Per tant, la mediana d'opinions inicial és de 7 i la final de 9. Respecte el rang abans de la intervenció

tenim un interval de 5 a 10 i després de la intervenció tenim un interval de 6 a 10. Així respecte la desviació estàndard després de la intervenció ha augmentat i la mediana d'opinions hem passat de 7 a 9. Les mínimes de la desviació estàndard han augmentat, hem passat del valor 6 al valor 8 i les màximes de la desviació estàndard del 8 al valor 10. Podem afirmar que el valor de les opinions ha augmentat en 2 punts i ha augmentat el valor de les opinions (l'interval de la desviació estàndard ha disminuït una mica).

En conclusió, hi ha una millora més gran en el grup que tenien una pitjor opinió inicial. Queda ben representat a la Gràfica 7.6_16.

CAPÍTOL 8. CORRELACIONS

Les dades presentades anteriorment, tant les de l'estudi previ a la intervenció com les de l'estudi posterior, ens permeten obtenir un representació gràfica de les dades obtingudes pels alumnes enquestats, abans i després la intervenció. En conseqüència, és pertinent arribar a la correlació, amb la finalitat de comparar i contrastar les hipòtesis i les variables. D'aquesta manera és possible que en comparar les dimensions puguem observar una variació significativa i que puguem determinar quines variables s'han modificat més i per què ha estat així.

A les taules que mostrem a continuació, es presenten els objectius, les hipòtesis i les variables que tenen rellevància en la nostra investigació, amb la intenció de facilitar de manera visual les correlacions realitzades. Per tant, podem concloure en la primera hipòtesi que aquesta ha estat evaluada de manera positiva: implica l'aplicació d'un mitjà com és el cinema com a eina per al desenvolupament de la competència en el coneixement i la interacció amb el món i potenciador de la competència personal i interpersonal per establir un diàleg intercultural.

8.1 Correlació de l'objectiu bàsic de la recerca

Recordem que un dels objectius bàsics marcats a la primera part de la recerca era potenciar la competència comunicativa audiovisual de l'alumnat –mitjançant el cinema en el nostre cas-, per tal que sigui capaç de comprendre i analitzar críticament els missatges audiovisuals entesos com a portadors de valors, actituds, i d'identificació cultural i, en conseqüència, vertebradors del diàleg intercultural. Anem a veure com ha evolucionat aquest objectiu que vàrem formular a l'inici de la recerca.

Aquest objectiu estaria formulat en les següents variables i la seva correlació:

- 'Penses que la matèria de Cultura Audiovisual pot ser una plataforma adequada per desenvolupar valors i actituds¹³³?'`

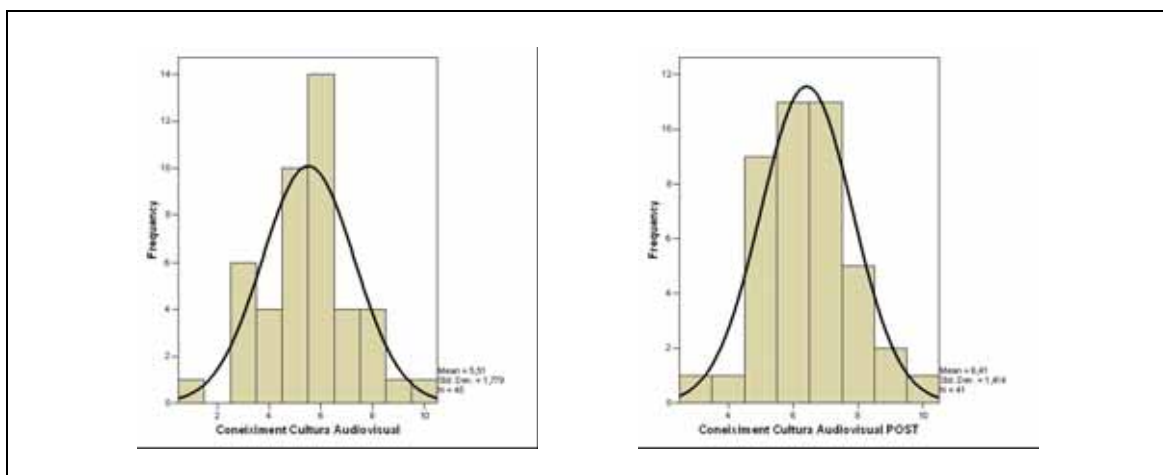


Figura 8.1_1. Observem clarament com els valors han millorat de forma significativa (al voltant del 10%)

¹³³ És el mateix que parlar de competència personal i interpersonal.

Penses que la matèria de Cultura Audiovisual pot ser una plataforma adequada per desenvolupar valors i actituds?

	ESTUDI PREVI	ESTUDI POSTERIOR	DIFERÈNCIA
MEDIANA	6	6,5	0,5
MITJANA	5,51	6,41	0,90
RANG	1-10 (9)	3-10 (7)	2
DESV. ESTÀNDARD	1,77	1,41	- 0,36

Figura 8.1_2. Correlació núm. 1. Els valors han millorat de forma significativa

Després de la intervenció respecte la mediana, els alumnes han millorat en 0,5 punts. Encara que el valor absolut no és gaire, si ens fixem en el rang observem que aquest també ha variat de forma important. El valor absolut és de 2 punts i ens indica que l'opinió dels alumnes s'ha concentrat entre els valors 3 i 10. La derivació estàndard ha disminuït, en 0,36. Aquest valor ens mostra que els nostres alumnes han modificat la seva opinió respecte que la matèria de Cultura Audiovisual és una bona plataforma per desenvolupar valors i actituds; i la mitjana de les opinions es situa en el valor 6,41. Malgrat que ja partíem d'una bona opinió, aquesta ha millorat significativament, en 0,90 (significació¹³⁴ 0,001).

- 'Penses que conèixer altres cinemes (indi, pakistanès, japonès, iranià, filipí i tunisià...) et pot ajudar a conèixer altres cultures?'

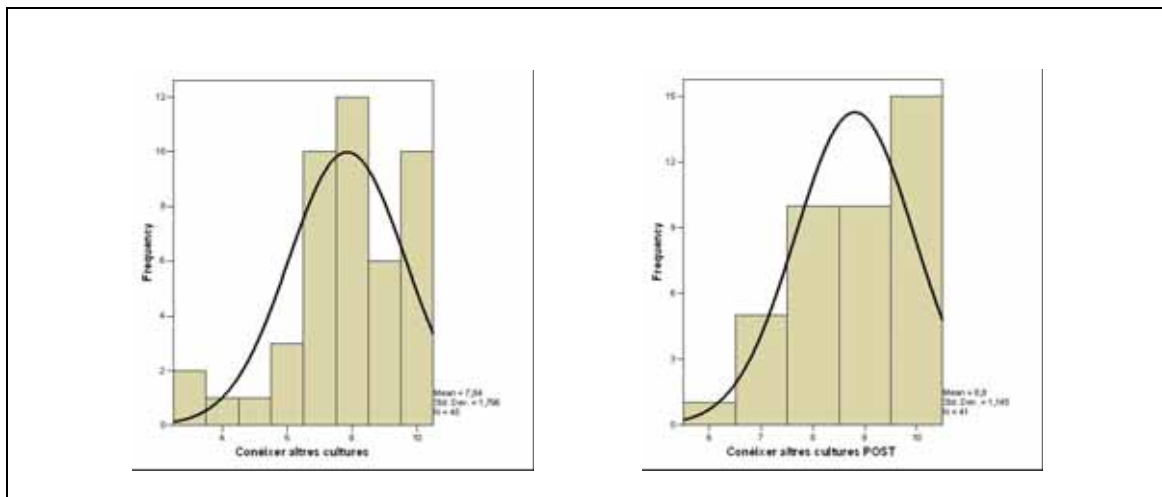


Figura 8.1_3. Observem clarament com els valors han millorat de forma significativa (al voltant del 10%)

¹³⁴ Segons la prova estadística 't' student, quan més petita és la dada més significació té. Aquesta prova s'utilitza en mostres de distribució normal i petita, com és el nostre cas. Nosaltres utilitzem la funció 't' student de comparar mostres dependents, ja que analitzem/comparem de fet la mateixa mostra. Segons la wikipèdia la distribució t de Student és una distribució de probabilitat que sorgeix del problema d'estimar la mitjana d'una població normalment distribuïda quan la mida de la mostra es petita. Aquesta és la base de la popular prova t de Student per a la determinació de les diferències entre dues mitjanes mostrals i per a la construcció de l'interval de confiança per a la diferència entre les mitjanes de dues poblacions.

La distribució t sorgeix, en la majoria dels estudis estadístics pràctics, quan la desviació típica d'una població es desconeix i ha de ser estimada a partir de les dades d'una mostra.

Consultat: http://ca.wikipedia.org/wiki/Distribució_t_de_Student [Última visita 12/2010].

Penses que conèixer altres cinemes (indi, pakistanès, japonès, iranià, filipí i tunisià...) et pot ajudar a conèixer altres cultures?

	ESTUDI PREVI	ESTUDI POSTERIOR	DIFERÈNCIA
MEDIANA	8	10	2
MITJANA	7,84	8,80	0,96
RANG	3-10 (7)	6-10 (4)	3
DESV. ESTÀNDARD	1,79	1,14	-0,65

Figura 8.1_4. Correlació núm. 2. Els valors han millorat de forma significativa

Després de la intervenció respecte la mediana els alumnes han millorat en 2 punts. La variació és força significativa, com també ho és la variació del rang, que ho ha fet amb un valor absolut de 3 punts. Ens indica que l'opinió dels alumnes s'ha concentrat entre els valors 6 i 10. La derivació estàndard ha disminuït, en 0,65. Aquest valor ens mostra que els nostres alumnes han modificat la seva opinió respecte que conèixer altres cinemes (indi, pakistanès, japonès, iranià, filipí i tunisià...) ens pot ajudar a conèixer altres cultures i la mitjana de les opinions es situen en el valor 8,80. Malgrat que ja partíem d'una bona opinió, aquesta ha millorat fins a situar-la en un valor molt favorable, en 0,96 (significació 0,001).

- 'Penses que la relació entre persones de diverses cultures pot veure's millorada pel visionat de films de diferent procedència geogràfica?'

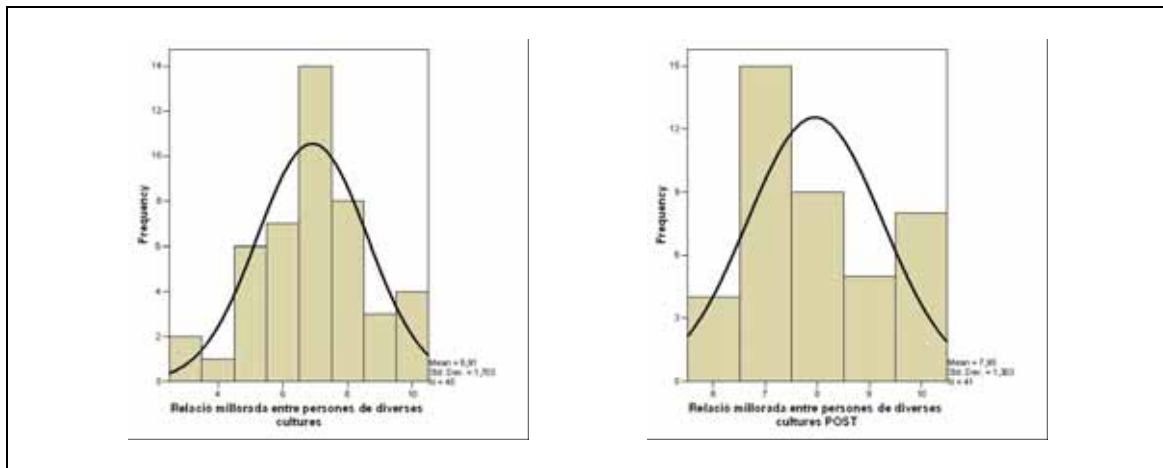


Figura 8.1_5. Observem clarament com els valors han millorat de forma significativa (al voltant del 10%)

Penses que la relació entre persones de diverses cultures pot veure's millorada pel visionat de films de diferent procedència geogràfica?

	ESTUDI PREVI	ESTUDI POSTERIOR	DIFERÈNCIA
MEDIANA	7	7	0
MITJANA	6,91	7,95	1,04
RANG	3-10 (7)	6-10 (4)	3
DESV. ESTÀNDARD	1,70	1,30	-0,40

Figura 8.1_6. Correlació núm. 3. Els valors han millorat de forma significativa

Després de la intervenció respecte la mediana els alumnes es mantenen en el mateix valor. Però en canvi, sí que ha variat la mitjana. Aquesta ha variat un 1,04. També l'opinió dels alumnes s'ha concentrat entre els valors 6 i 10. La derivació estàndard ha disminuït, en 0,40. Aquest valor ens mostra que els nostres alumnes han modificat la seva opinió respecte que la relació entre persones de diverses cultures pot veure's millorada pel visionat de films de diferent procedència geogràfica i la mitjana de les opinions es situen en el valor 7,95. Malgrat que ja partíem d'una bona opinió, aquesta ha millorat fins a situar-la en un valor molt favorable, en 1,04 (significació 0,001).

- 'El diàleg entre la gent jove de diferents països es pot construir, fomentar i enriquir amb el visionat del cinema Oriental i occidental?'

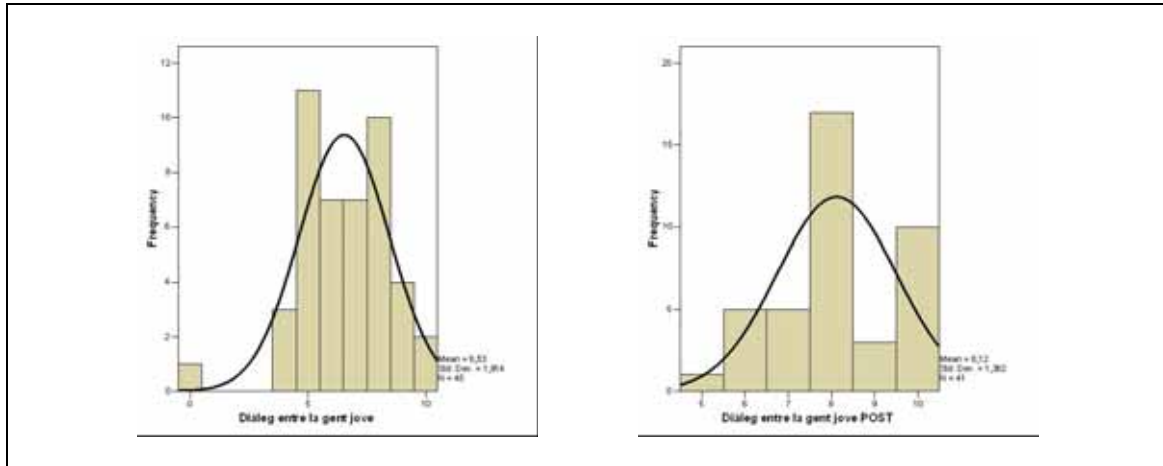


Figura 8.1_7. Observem clarament com els valors han millorat de forma significativa (al voltant del 10%)

El diàleg entre la gent jove de diferents països es pot construir, fomentar i enriquir amb el visionat del cinema oriental i occidental?			
	ESTUDI PREVI	ESTUDI POSTERIOR	DIFERÈNCIA
MEDIANA	5	8	3
MITJANA	6,53	8,12	1,59
RANG	0-10 (10)	5-10 (5)	5
DESV. ESTÀNDARD	1,91	1,38	-0,53

Figura 8.1_8. Correlació núm. 4. Els valors han millorat de forma significativa

Després de la intervenció respecte la mediana els alumnes han millorat força, en 3 punts. També l'opinió dels alumnes s'ha concentrat entre els valors 5 i 10. La derivació estàndard ha disminuït, en 0,53. Aquest valor ens mostra que els nostres alumnes han modificat la seva opinió respecte que el diàleg entre la gent jove de diferents països es pot construir, fomentar i enriquir amb el visionat del cinema oriental i occidental i la mitjana de les opinions es situen en el valor 8,12. Malgrat que ja partíem d'una bona opinió, aquesta ha millorat fins a situar-la en un valor molt favorable, en 1,59 (significació 0,001).

A tall de conclusió podem afirmar que els alumnes tenen una millor autopercepció en l'objectiu bàsic que havíem formulat a l'inici de la nostra recerca. Per tant, **el cinema pot ajudar a millorar la competència comunicativa audiovisual, per tal que hom sigui capaç de comprendre i analitzar críticament els missatges audiovisuals, entesos aquests com a portadors de valors, actituds i d'identificació cultural i, en conseqüència, vertebradors del diàleg intercultural.** De fet, la millora de l'autopercepció dels alumnes enforteix aquest objectiu.

8.2 Correlació de la hipòtesi plantejada de la recerca

Seguint amb aquest procés de correlacions ara anem a veure què passa amb la hipòtesi plantejada: **'Veure i analitzar pel·lícules de diferents procedències pot facilitar el diàleg intercultural i desenvolupar la competència personal i interpersonal. Així, el cinema pot esdevenir una bona eina per desenvolupar la competència en el coneixement i la interacció amb el món'**.

Anem a veure com ha evolucionat aquesta hipòtesi que vàrem formular a l'inici de la recerca.

Aquesta hipòtesis estaria formulada en les següents variables i la seva correlació:

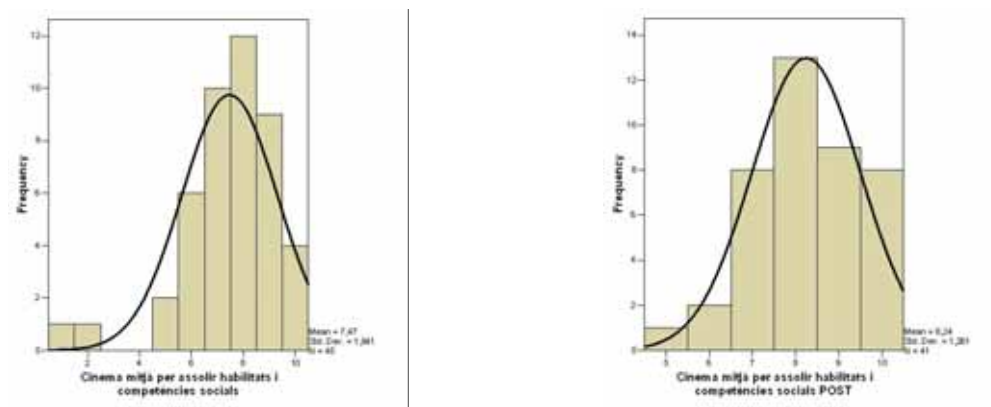


Figura 8.1_9 Observem clarament com els valors han millorat de forma significativa (al voltant del 10%)

Penses que el cinema pot esdevenir un mitjà adequat per assolir les habilitats i les competències socials?			
	ESTUDI PREVI	ESTUDI POSTERIOR	DIFERÈNCIA
MEDIANA	8	8	0
MITJANA	7,47	8,24	0,77
RANG	1-10 (9)	5-10 (5)	5
DESV. ESTÀNDARD	1,84	1,26	-0,58

Figura 8.1_10 Correlació núm. 5. Els valors han millorat de forma significativa

Després de la intervenció respecte la mediana els alumnes es mantenen en el mateix valor. Però si observem la mitjana, aquesta ha augmentat en 0,77. També l'opinió dels alumnes s'ha concentrat entre els valors 5 i 10. La derivació estàndard ha disminuït, en 0,58. Aquest valor ens mostra que els nostres alumnes han modificat la seva opinió respecte si el cinema pot esdevenir un mitjà adequat per assolir les habilitats i les competències socials i la mitjana de les opinions es situen en el valor 8,24. Malgrat que ja partíem d'una bona opinió, aquesta ha millorat fins a situar-la en un valor molt favorable, en 0,77 (significació 0,001).

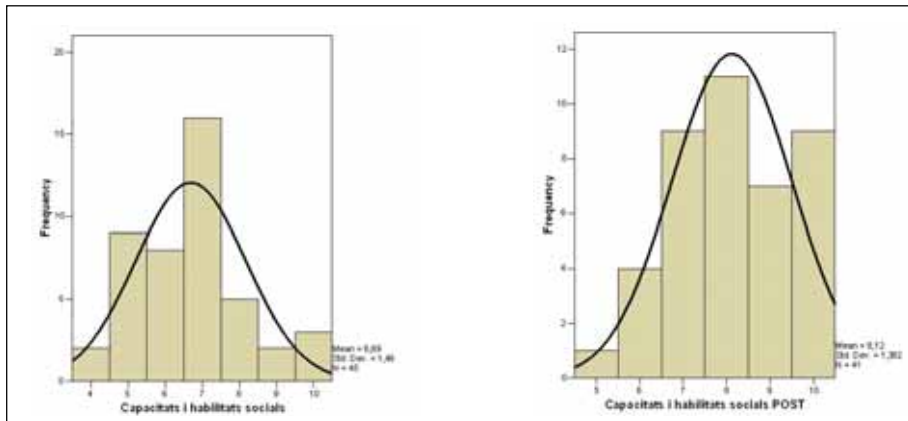


Figura 8.1_11. Observem clarament com els valors han millorat de forma significativa (al voltant del 10%)

Penses que veure i pensar cinema millora les teves capacitats i habilitats socials envers altres cultures, països i gent?

	ESTUDI PREVI	ESTUDI POSTERIOR	DIFERÈNCIA
MEDIANA	7	8	1
MITJANA	6,69	8,12	1,43
RANG	4-10 (6)	5-10 (5)	1
DESV. ESTÀNDARD	1,49	1,38	-0,11

Figura 8.1_12. Correlació núm. 6. Els valors han millorat de forma significativa

Després de la intervenció respecte la mediana els alumnes han millorat en 1 punt. Però si observem la mitjana aquesta ha augmentat en 1,43. També l'opinió dels alumnes s'ha concentrat entre els valors 5 i 10. En conseqüència la derivació estàndard ha disminuït en 0,11. Aquest valor ens mostra que els nostres alumnes han modificat la seva opinió respecte si pensen que veure i pensar cinema millora les teves capacitats i habilitats socials envers altres cultures, països i gent i la mitjana de les opinions es situen en el valor 8,12. Malgrat que ja partíem d'una bona opinió, aquesta ha millorat fins a situar-la en un valor molt favorable, en 1,43 (significació 0,001).

A tall de conclusió podem afirmar que els alumnes tenen una millor autorpercepció en la hipòtesi plantejada en la recerca. Per tant, **'Veure i analitzar pel·lícules de diferents procedències facilita el diàleg intercultural i desenvolupa la competència personal i interpersonal. Així, el cinema pot esdevenir una bona eina per desenvolupar la competència en el coneixement i la interacció amb el món'**.

8.3 Correlació de les subhipòtesis

Seguint amb aquest procés de correlacions ara anem a veure què passa amb dues de les subhipòtesis plantejades:

- Subhipòtesis 1. El cinema pot ajudar a entendre situacions de conflicte.
- Subhipòtesis 2. Les Mirades Creuades entre Orient i Occident en cinema ens pot ajudar a conèixer i entendre millor altres cultures, països i gent.

Anem a veure com ha evolucionat aquesta subhipòtesi que vàrem formular a l'inici de la recerca.

Aquesta subhipòtesi estaria formulada en les següents variables i la seva correlació:

- 'Penses que el cinema et pot ajudar a entendre situacions de conflicte?'

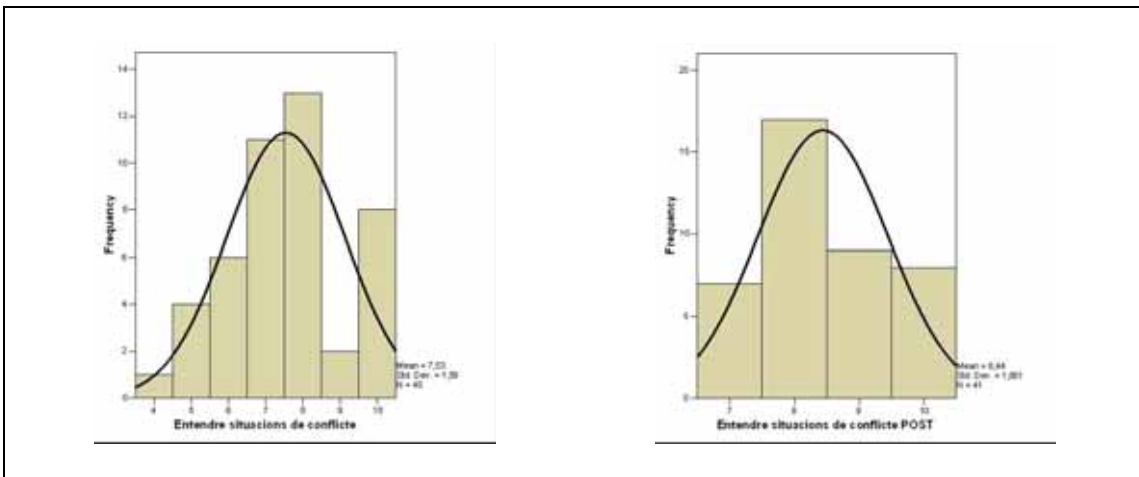


Figura 8.1_3 Observem clarament com els valors han millorat de forma significativa (al voltant del 10%)

Penses que el cinema et pot ajudar a entendre situacions de conflicte?			
	ESTUDI PREVI	ESTUDI POSTERIOR	DIFERÈNCIA
MEDIANA	8	8	0
MITJANA	7,53	8,44	0,91
RANG	0-10 (10)	7-10 (3)	7
DESV. ESTÀNDARD	1,59	1,001	-0,58

Figura 8.1_4 Correlació núm. 7. Els valors han millorat de forma significativa

Després de la intervenció respecte la mediana els alumnes es mantenen en el mateix valor. Però si observem la mitjana, aquesta ha augmentat en 0,91. També l'opinió dels alumnes s'ha concentrat entre els valors 7 i 10. En conseqüència, la derivació estàndard ha disminuït en 0,58. Aquest valor ens mostra que els nostres alumnes han modificat la seva opinió respecte si el cinema ens pot ajudar a entendre situacions de conflicte i la mitjana de les opinions es situen en el valor 8,44. Malgrat que ja partíem d'una bona opinió, aquesta ha millorat fins a situar-la en un valor molt favorable, en 0,91 (significació 0,001).

- 'Les Mirades Creuades entre Orient i Occident en cinema ens pot ajudar a conèixer i entendre millor altres cultures, països i gent?'

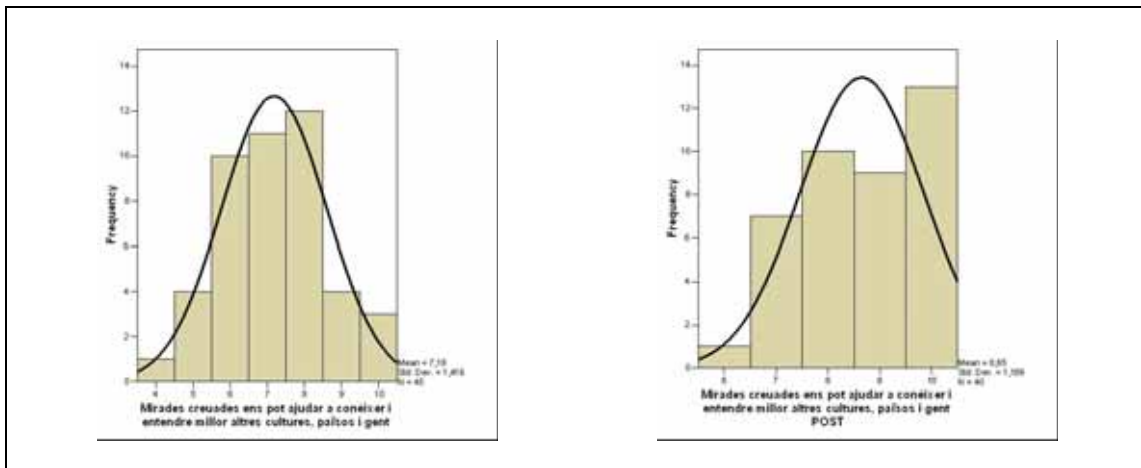


Figura 8.1_3 Observem clarament com els valors han millorat de forma significativa

Les Mirades Creuades entre Orient i Occident en cinema ens pot ajudar a conèixer i entendre millor altres cultures, països i gent?

	ESTUDI PREVI	ESTUDI POSTERIOR	DIFERÈNCIA
MEDIANA	8	10	2
MITJANA	7,18	8,65	1,47
RANG	4-10 (6)	6-10 (4)	2
DESV. ESTÀNDARD	1,41	1,18	-0,23

Figura 8.1_4 Correlació núm. 8. Els valors han millorat de forma significativa (al voltant del 10%)

Després de la intervenció respecte la mediana els alumnes han millorat en dos punts. Però si observem la mitjana, aquesta ha augmentat en 1,47. També l'opinió dels alumnes s'ha concentrat entre els valors 6 i 10. En conseqüència la derivació estàndard ha disminuït en 0,23. Aquest valor ens mostra que els nostres alumnes han modificat la seva opinió respecte si les Mirades Creuades entre Orient i Occident en cinema ens pot ajudar a conèixer i entendre millor altres cultures, països i gent i la mitjana de les opinions es situen en el valor 8,65. Malgrat que ja partíem d'una bona opinió, aquesta ha millorat fins a situar-la en un valor molt favorable, en 1,47 (significació 0,001).

8.4 Correlacions en funció dels interessos i les motivacions

Respecte els interessos que mostren els nostres alumnes per anar de vacances a un altre país de cultura diferent a la nostra, hem de constatar que varen també millorar. Si tenim en compte el valor de la mitjana, gairebé tots els països van millorar al voltant d'un punt (+/- 10%) i amb significacions molt semblants (0,001). Volem destacar que van millorar més aquells països que partien d'una valoració més baixa. Com per exemple Iran. També va augmentar la predisposició d'anar de vacances a països del món àrab dels quals no se n'havia passat filmografia produïda en el seu país, però sí de la seva cultura, com en són els casos de Marroc i Tunísia. Això ens fa arribar a la conclusió que els alumnes que van participar en la recerca van establir una associació de cultures. I per tant, podem afegir que la millora no només es produeix respecte el país sinó també de la seva cultura. I aquest fet encara es més important.

Respecte de la motivació per anar a viure 'un temps' en un altre país de cultura diferent de la nostra, partíem sorprenentment d'una bona situació en la majoria dels casos. Ens va sorprendre la disponibilitat dels alumnes de canviar de lloc i evidentment els motius més valorats van ser el de 'viure una aventura' i 'viure una experiència'. Molt lògic, per altra banda, ja que estem parlant de joves. La millora que es va produir va estar al voltant d'un i dos punts (significació 0,001). Però volem tornar a remarcar el fet que també se sentissin atrets a canviar de país per 'un temps' per aprendre una altra llengua. Potser, d'una manera inconscient, estem educant els nostres futurs adults perquè entenguin l'aprenentatge de les llengües com un bé necessari i fins i tot com un desig per poder compartir i comunicar-se en aquest món on les fronteres tenen una nova significació.

Respecte de la motivació per anar a viure 'un temps' en un altre país de cultura diferent de la nostra partíem d'una situació més desfavorable, ja que mostraven un rebuig més gran respecte certs països. A l'estudi previ molts d'aquest països tenien una mediana molt baixa o de zero, com Senegal, Marroc, Tunísia, Sud-àfrica, Iran i Índia. En canvi, després de la intervenció, els valors van canviar considerablement i alguns van obtenir valoracions de mediana pel damunt del valor 5. L'únic país que no ho va aconseguir va ser l'Iran, però va arribar gairebé al valor 4 (significació 0,001)¹³⁵. Per tant, podem parlar de relatiu èxit després d'haver passat la filmografia d'aquest país i d'haver augmentat la curiositat per anar-hi a viure 'un temps'. Malgrat que encara veuen un país on els drets de les dones estan retallats considerablement, també es van adonar que sota els xadors i els mocadors hi ha una revolució important que va més enllà del que els mitjans de comunicació –els d'allà i els d'aquí– s'atreveixen a mostrar.

Respecte de la motivació de coneixements i l'estudi d'opinions que té l'alumne també van millorar considerablement. Potser no són dades tan significatives i importants pels objectius de la nostra investigació; però sí que ens poden donar una idea de la validació i utilitat del nostre instrument i també del fet que l'alumne/a estava realitzant l'estudi amb seriositat, responsabilitat i sinceritat. Així ho vàrem 'sentir'. Si consultem les dades de l'estudi posterior a la intervenció ens podem adonar que els alumnes confirmen que sí que han realitzat aprenentatges respecte el cinema i més en concret respecte l'oriental.

És evident que es valoren aspectes com el fet que van aprendre coneixements al llarg de la intervenció, tant de cinema occidental com de cinema oriental. També es reafirmen en què el cinema és un bon mitjà per assolir habilitats i competències socials i que la Cultura Audiovisual és una plataforma adequada per desenvolupar valors i actituds. Tots aquests aspectes es troben al voltant del vuit.

¹³⁵ Tots els resultats són significatius (p 0,001). No incloem les dades concretes de significació de cada país per no carregar el document, però les tenim recollides.

CAPÍTOL 9. ENTREVISTA AUDIOVISUAL REALITZADA ALS ALUMNES QUE VAREN PARTICIPAR EN LA INTERVENCIÓ

A més de les valoracions del qüestionari, volíem tenir accés a l'opinió personal dels estudiants. Tenint en compte que la tesi doctoral està inscrita en el doctorat 'Art, Educació i Comunicació' i que el recurs que s'ha utilitzat per a portar a terme la intervenció ha estat l'audiovisual, i més en concret el cinema, vàrem voler concloure la intervenció realitzant una petita producció audiovisual amb els alumnes.

Després de pensar i comentar amb el seu tutor Sr. Miquel Romagosa quin gènere seria el més adequat per recollir aquestes 'conclusions audiovisuals', finalment vàrem decidir que fos l'entrevista. En total són 25 alumnes dels 41 que van acabar la intervenció, és a dir, un 61%.

Al seu tutor li va semblar molt bona idea i perquè formava part de la programació de la matèria. Així, es va decidir que fos un exercici avaluable. Calia, doncs, una petita formació per a realitzar-lo amb les millors condicions tècniques possibles.

Per a la formació respecte el gènere de l'entrevista vàrem utilitzar un recurs on-line on s'explicava molt bé com realitzar aquest gènere.

Aquest recurs on-line es va elaborar en el projecte Europeu *XenoCLIPse* (juny 2005 – juny 2006), el qual portava a terme una investigació-acció sobre el racisme, els mitjans de comunicació per enfortir la participació social de les minories. El projecte va estar co-organitzat per la Universitat de Barcelona i coordinat per la Dr. Cilia Willem. Es pot consultar en el següent link:

http://www.xenoclipse.net/cat/online_course.php?act=5.

A partir d'aquest curs on-line els alumnes van realitzar les seves entrevistes. Cal remarcar que els va costar força realitzar aquest treball, no tant per la dificultat tècnica, sinó per la dificultat de treballar amb seriositat el contingut. El seu tutor va haver d'incidir en aquest aspecte. De fet, l'exercici el van haver de repetir diverses vegades, ja que s'ho preniën amb poca seriositat i no sabien reflexionar primer i després elaborar l'opinió sobre el que havien vist.

Un cop iniciada aquesta activitat i reconduïdes les dificultats, vàrem adonar-nos de la seva rellevància. Els alumnes van poder tornar a repensar tot allò treballat i reescriure-ho des d'una distància. Això fa l'exercici encara més significatiu. En conseqüència ens trobem davant d'un material que ens permet fer una anàlisi qualitativa del que ha estat la intervenció i arribar a unes conclusions més matisades i alhora més sinceres per part de l'alumnat. Aquest anàlisi a posteriori ha estat molt interessant.

Finalment vàrem editar-ho i és un document audiovisual que afegim en format DVD a la nostra tesi. El títol és Mirades Creuades: Orient – Occident. Les opinions.

Les qüestions que vàrem plantejar van ser quatre:

1. Què t'ha semblat l'experiència de les Mirades Creuades entre Orient – Occident?
2. T'agradaria continuar veient filmografia d'Orient i països llunyans?
3. Penses que les Mirades Creuades entre Orient – Occident es produeixen més sovint del que a priori sembla?
4. El cinema et sembla una bona eina per conèixer el món i establir debat i intercanvi d'opinions?

A continuació transcrivim les diferents opinions, tal i com van ser dites:



Figura 9_1. Captura de l'entrevista. ADRIÀ F.

1. 'M'ha ajudat a conèixer noves formes i cultures cinematogràfiques diferents i m'ha agradat bastant.'
2. 'Mentre a mi m'agradi, diguéssim la pel·lícula, m'és igual d'on sigui. Si és bona s'ha de veure.'



Figura 9_2. Captura de l'entrevista. ALBA

1. 'Bien, pues es una nueva forma de ver películas o cortos que no se ven habitualmente en la tele o no están tan comercializados.'
4. 'Es una buena herramienta para expresar tu punto de vista, porque creo que más que expresar lo que hay en la realidad, expresa lo que siente o lo que piensa el que lo está gravando.'



Figura 9_3. Captura de l'entrevista. ADRIÀ G.

1. 'M'ha semblat una bona experiència ja que no coneixia el cinema d'orient i dels països asiàtics i sempre em limitava al cinema comercial o europeu com a molt.'
3. 'Doncs sí, perquè en un principi molts directors de cinema el que volen transmetre, el bons directors de cinema, volen transmetre un debat moral...'



Figura 9_4. Captura de l'entrevista. ANDREA

1. 'És una manera de poder conèixer unes altres cultures, d'una manera entretinguda i les pel·lícules que ens han ensenyat ha despertat en mi un interès que per mi mateixa no hagués buscat.'
2. 'La verdad es que las películas son bastante interesantes y más o menos se le puede encontrar la misma trama que a las películas de aquí. Tampoco son tan diferentes como en un principio parecen.'
3. 'Como todos los festivales de cine donde se pueden mezclar las culturas y también sus teatros, sus libros y todo en general.'
4. 'El cine es ver imágenes en movimiento. En general atrae más y de esa manera la gente se puede ver mas involucrada en ciertos temas que antes por otros medios no se sentiría atraída.'



Figura 9_5. Captura de l'entrevista. ANNA

1. 'Doncs m'ha semblat una experiència molt constructiva ja que hem pogut veure coses d'uns altres països i més cultures.'



Figura 9_6. Captura de l'entrevista. EDUARD

1. 'Bé, estava bé que la gent vegi que hi ha diferents prismes per veure la vida.'
2. 'Bé jo ja veia alguna abans d'aquesta experiència.'
3. 'I tant, però potser la gent no es dona compte, però i tantiii'
4. 'Sí de fet sí i ho ha estat sempre.'



Figura 9_7. Captura de l'entrevista. EMMA

1. 'Me ha parecido una experiencia interesante porque me ha dado más información y me ha acercado más al cine de Oriente.'
2. 'Si tengo la oportunidad de ver cine de filmografía de oriente lo haré, pero sino, no.'



Figura 9_8. Captura de l'entrevista. ESTEFANÍA

1. 'Muy interesante porque no habíamos visto nunca en clase así películas comparando.'
2. 'Sí de hecho he buscado por Internet algunas películas, me he informado un poco, porque es bastante curioso la de películas que se han copiado los americanos, que se lo copian todo.'
4. 'Sí pienso que sí porque ves otras maneras, otra cultura y esto me da más ganas de viajar, de conocer otra gente.'



Figura 9_9. Captura de l'entrevista. JENIFER

1. 'M'ha semblat una experiència bastant original per conèixer altres cultures.'
2. 'Que no es una tipologia d'informació que podem trobar fàcilment i llavors que t'ofereixin la porta per conèixer altres cultures em sembla una manera bastant interessant.'
3. 'En realitat la gent d'aquí es pensen que són idees nostres, però en realitat són còpies de coses que han fet altres persones i altres cultures.'
4. 'Sí, sempre que no es modifiqui la informació, perquè el cinema normalment el que fa, és posar al cine una mena de maquillatge i difuminar les coses perquè no siguin tant cruels com són. Sempre que no es manipuli aquesta informació sí que em sembla un bon mètode.'



Figura 9_10. Captura de l'entrevista. JOEL

1. 'Está bien aunque hay algunos cortos que no me han gustado pero otros que sí. Creo que es una manera original de ver otras culturas y apreciar su cine.'
2. 'Pues la verdad es que soy más partidario del cine comercial.'

4. 'Sí, es una manera original de intercanviar cultures, como es cine de otros países, es una manera original.'



Figura 9_11. Captura de l'entrevista. JUDITH

1. 'Pues a mi m'ha semblat molt interessant ja que ha ficat moltes visions sobre les pel·lícules, sobretot com es veu una societat i les altres, les diferents maneres de viure aquí i que et mostrin com estan en un altre lloc. Que a lo millor no et plantejes o simplement les acceptes, però mai t'has proposat ni entendre-les ni veure-les des d'un altra punt de vista.'

2. 'Pues la veritat és que sí, ja que es una forma molt agradable de situar-te en altres llocs.'

3. 'La veritat és que sí, ja que si la pel·lícula és internacional és fàcil que surtin altres versions de la mateixa, adaptacions...'

4. 'Em sembla una manera molt simple i a la vegada complexa d'aconseguir informació, d'altres punt de vista i sempre és una altra forma de comunicació.'



Figura 9_12. Captura de l'entrevista. MARINA

1. 'Em sembla molt interessant, ja que és un punt de vista diferent al que no estem acostumats i és un aspecte molt desconegut sobre el cinema.'

2. 'Sí, amb aquest treball que ens han presentat ens demostra això. Nosaltres no ens adonàvem, no érem conscients de que això passava; fins que ens ho van explicar. I amb això, llavors, també ha passat amb més altres coses.'

3. 'Sí, perquè cada pel·lícula mostra unes cultures diferents. No totes les cultures són iguals i llavors cada cultura té les seves pròpies característiques. I llavors pel cinema les podem veure i conèixer-les.'



Figura 9_13. Captura de l'entrevista. MERITXELL

1. 'M'ha agradat perquè he conegut cinema que fins aquell moment no coneixia. M'ha agradat veure coses, enquadraments potser o la cultura, que per primera vegada he vist. I m'agradaria seguir coneixent-la.'
2. 'Sí, perquè és alguna cosa que no conec i sempre és interessant conèixer alguna cosa nova.'
3. 'Sí, perquè amb la immigració que tenim i tots coneixem, sense voler-ho altres cultures que mai haguéssim pensat conèixer.'
4. 'Perquè cada cultura expressa el seu cinema, i reflexa el que ha viscut a la meua cultura.'



Figura 9_14. Captura de l'entrevista. MIREIA

1. 'M'ha semblat força interessant. És una manera de veure els dos tipus de cinema l'oriental i l'occidental. M'ha semblat interessant.'
2. 'Sí, però preferiria continuar veient el que veig normalment que és l'americà i l'espanyol, però de vegades podria veure l'oriental.'
3. 'Potser sí que hi ha pel·lícules molt semblants, encara que no les coneixem.'
4. 'Jo crec que sí, per intercanviar idees, per mostrar el que pensen en diferents països i com viuen.'



Figura 9_15. Captura de l'entrevista. MIRIAM

1. 'Per una banda bé, perquè ens mostren les diferències que hi ha entre les pel·lícules d'Orient i les d'Occident; però per l'altra part m'ha semblat una mica que som com molt diferents i en realitat som iguals, i que ens diferencien.'
2. 'Sí, crec que seria interessant conèixer més. Com ho fan els altres països i les diferències entre aquí i allà.'
3. 'Sí, crec que sobretot els documentals. No totes les pel·lícules et mostren exactament com són els països, però hi ha algunes que sí. Els documentals són una bona manera de conèixer altres cultures i altres llocs.'



Figura 9_16. Captura de l'entrevista. NEREIDA

1. 'Que realment és un tema bastant interessant i que és un tema que a primeres mai se m'hagués ocorregut veient una pel·lícula.'
2. 'Probablement ho segueixi fent en un futur, però no m'ha acabat de convèncer.'
3. 'Sí, perquè sense moure't de casa i des d'un cinema, pots veure moltes més cultures i molts més llocs, que d'una altra manera no pots veure.'



Figura 9_17. Captura de l'entrevista. NEUS

1. 'Doncs m'ha semblat molt interessant perquè es mostren les diferències i les semblances que hi ha entre cinema Oriental i cinema Occidental.'
4. 'Em sembla que a cada lloc tenen una cultura diferent, per tant el cinema es igual i per això pot haver moltes opinions.'



Figura 9_18. Captura de l'entrevista. PAU

1. 'M'ha semblat una bona experiència, ja que ens han obert noves portes a d'altres cinemes que actualment no coneixíem.'
3. 'M'agradaria veure uns altres cinemes, ja que és bona experiència i una bona font de cultura.'
4. 'Igualment és una de les millors eines. A pesar d'Internet i la televisió, el cinema segueix estant dins d'aquest quadre.'



Figura 9_19. Captura de l'entrevista. SANDRA

1. 'M'ha semblat bé perquè veure els diferents punts de vista d'altres països m'ha semblat molt bé. Es interessant.'
2. 'Sí perquè veus diferents punts de vista i diferents cultures. No sé. Potser una mica de culttureka va bé.'
4. 'Sí és una bona manera perquè és el que més arriba a la gent.'



Figura 9_20. Captura de l'entrevista. JORDI

1. 'Descubrir títols de pel·lícules japoneses que no havia vist nunca y que no conocía. Pues creo que está bien porque así podemos diferenciar las culturas y dar a conocer más el mundo.'
2. 'Sí, pero no es una principal prioridad mía a la hora de ver películas, ni de adquirir conocimientos.'
4. 'Sí ya que expresa el tipo de sociedad que hay, donde se filma o se puede mostrar varios puntos de vista y de esa forma se expresa a todo el público.'



Figura 9_21. Captura de l'entrevista. ANTONIO

1. 'Creo que está bien porque así podemos diferenciar las culturas y dar a conocer mas el mundo.'
2. 'Pues sí, porque me parece bastante importante para ver culturas diferentes tradiciones, etc.'
3. 'Pues sí porque una película como puede ser *The Ring (1998)*, en este caso, que es de oriente, que fue creada por japoneses; los americanos la han comercializado más y ha tenido gran éxito gracias a los americanos. Gracias a la virtud que tienen de comercializar y a hacerlo todo mayor, pues la película, igual tuvo un gran éxito.'
4. 'Pues sí, la verdad es que a través del cine podemos llegar a muchos rincones de este mundo. Que se pueden conocer bastantes culturas, tradiciones que en España, si no fuera por la televisión o el cine, nunca llegaríamos a conocer y a ver.'



Figura 9_22. Captura de l'entrevista. VICTORIA

1. 'M'ha semblat una experiència molt interessant i ahora que hem après bastant de cinema i ha estat molt bé.'
2. 'Sí, perquè ja que fins ara no havia vist gaires de països d'orient i m'ha semblat interessant. No estaria malament continuar veient.'
3. 'Els exemples que ens van posar a la classe, es van notar molt que entre les pel·lícules d'orient i occident tenien moltes semblances.'
4. 'Doncs sí, ja que el cinema és una eina de comunicació que tenim i que a part d'entretenir-nos ens pot servir per comunicar-nos i veure altres coses que no podríem veure si no fos pel cinema. Per exemple, una pel·lícula gravada al Japó. Si mai he viatjat al Japó, una pel·lícula que ens parla d'allà i de la seva cultura, doncs esta bé i t'informa.'



Figura 9_23. Captura de l'entrevista. ESTER

3. 'No crec, és un tema que no es toca mai i crec que està bé que es facin aquestes coses.'
4. 'Sí, doncs em sembla que és una forma bastant internacional de poder veure coses que normalment no pots seguir per un motiu o per un altre.'



Figura 9_24. Captura de l'entrevista. DENNIS IVÁN

2. 'Me gustaría bastante, porque la cultura oriental me gusta.'



Figura 9_25. Captura de l'entrevista. LAIA

2. 'Sí, perquè és més original, està més poc vist i a les persones els hi atrau el més exòtic.'

3. 'Depèn de la zona. Jo crec que aproximadament hi ha llocs on s'estila més un tipus de pel·lícula, llocs com per exemple Barcelona, Madrid. Llocs més coneguts que hi ha gent de tot tipus, pot estilar més diferents tipus de pel·lícules. Llocs que són més tancats i tradicionals potser només oriental o occidental.'

4. 'Sí i no, perquè el cinema mostra el que vol mostrar. Llavors nosaltres només veiem el que hi ha a les pel·lícules i se sap que tot és més exagerat per atraure la gent. Llavors sí que pots aprendre noves coses, però has de saber que és una pel·lícula i que les coses estan molt exagerades.'

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

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

Jo recordo els dies de la nostra mel a Las Vegas.
Las Vegas que em recordaven Miquel Colraren.
Encara et recordes
quan cada vegada com dignataris de l'amor a l'hotel,
correm pels carrers
quan el món és una sala oberta
i tot fa olor de diners;
diners i Robert De Niro
a "Casino" i a "Això era una vegada Amèrica".
Que no para d'ocórrer milions de vegades.
Jo recordo quan vaig estrènyer el teu braç i vas tancar els
teus ulls. I vam galopar

Per inventar la teva ànima que dóna al "riu penjat", al
segon pis de Venècia quan el
Gran Canal.
Tenia l'ensurt dels teus ulls el tast de la poma...
Vaig dir-te, tot seguit. jlljjjj
Llavors et vaig demanar i semblaves trista:
"Com és la mirada dels teus ulls el tast de les pomes?"
Una gana antiga.
Vaig dir això i vas callar fins que esclatares a riure

amb una rialla que no semblava de plor!
"Oh, la nostra gana feble
Indica'm..."

D'aquesta manera, doncs,
es barreja el món
una altra vegada
on la realitat és un símbol explosiu

i el discurs una bogeria explosiva
que arrossega les cues brillants.
I quan el teu rostre és un altre Bagdad
I potser és menys que un incendi.
Però jo cada vegada que escoltava els seus bombardeigs
a Bagdad, m'apressava a tu per unir-te al meu pit.
Una vegada vaig dir: si ells et colpegen...
Tant de bo tingui qui l'abraci com tu.
Em vas dir tu
que mentre va dir Jamal al-Hal·laq, al Messenger,
comentant;
"I això dius que és poesia..."
Més aviat, és la nostra realitat que cada vegada que va
nedar en el mateix espai..."
Potser fou el plor, quan canviï en lloc a darrere de totes
aquestes preocupacions que no poden delimitar-la.
Potser gràcies a la concentració dels noms, i de l'ampli-
tud de les seves identitats:

Bush i Saddam
Azzat al-Douri i Donald Rumsfeld...

Va gemegar... és la merda de la política, altre cop
"T'estimo i prou...", no va dir Lorca. "T'estimo... quan
T'estimo."

Em fa mal
Saddam,
Bush
i Donald Rumsfeld.

Vet aquí que
aparco el meu cotxe
i entro a l'ascensor;
premo el botó del tercer pis.
Amago les meves cabòries mot a mot.

Jalal Naim
Narrador i poeta.
Temps per l'amor (1998)

PART CINQUENA

CONCLUSIONS DE L'ESTUDI

CAPÍTOL 10. Conclusions

10.1 Mancances de la investigació

10.2 Conclusions respecte de l'anàlisi de les variables. Dades quantitatives

10.3 Conclusions de les entrevistes

10.4 Continuacions i futuribles de la recerca

Arribem a les conclusions apropiant-nos de les paraules del filòsof i místic Ramon Llull (1276) precursor del concepte d'interculturalitat, a partir d'un text del *Llibre d'Amic e Amat*¹³⁶:

'Cantava l'aucell en lo verger de l'amat. Venc l'amic, qui dix a l'aucell: – Si no ens entenem per llenguatge, entenam-nos per amor; cor en lo teu cant se representa a mos ulls mon amat'.

A partir de les paraules de Ramon Llull i des de la nostra petita investigació, volem concloure que darrere de tot aquest estudi, d'aquest llarg camí que hem emprès, el que realment volem comunicar és la necessitat d'entendre'ns a partir de la mirada. No importa d'on venim ni cap a on anem. Només cal fer un petit esforç per poder apropar-nos a l'altre, per mirar-lo de prop, fins i tot de sentir desig per saber més coses d'ell. Hi haurà alguns aspectes que no entendrem, però potser descobrirem des del coneixement, que Orient no és pas tan lluny. Només cal iniciar el viatge i, segurament més aviat del que imaginem, arribarem a bon port. Hi trobarem obstacles, segur, i hi haurà paisatges que ens seran inhòspits, però només amb la força per vèncer trobarem el plaer de fer nostre allò que tan lluny semblava.

Aquest trajecte el podem emprendre de diferents maneres. Nosaltres us en proposem una: el cinema. Però no oblideu que n'hi ha d'altres.

¹³⁶ Ramon Llull, *Llibre d'Amic i Amat*, ed. Albert Soler i Llopart (1995) 'Els Nostres Clàssics. Col·lecció B' 13. Barcelona, Barcino. Pàg. 310.

CAPÍTOL 10. CONCLUSIONS

La mostra s'ha corroborat per un grup prou ampli, format per diferents contextos, diferents orígens socio-culturals i constitueix una mostra prou interessant per poder plantejar-ne el seu seguiment en futurs estudis.

La mida de la mostra és molt concreta i això ens ha permès una anàlisi molt acurada i precisa, el que dóna més validesa als resultats.

Per tant, la hipòtesis plantejada a l'inici d'aquesta investigació, **'Veure i analitzar pel·lícules de diferents procedències facilita el diàleg intercultural i desenvolupa la competència personal i interpersonal. Per això, el cinema pot esdevenir una bona eina per desenvolupar la competència en el coneixement i la interacció amb el món'**, té el suport dels participants de la intervenció.

10.1 Mancances de la investigació

Abans de concretar les conclusions de la intervenció portada a terme, volem ressenyar les mancances.

Així tenim:

- És una mostra de conveniència.
- Realitzem una avaluació o valoració subjectiva.
- La mida de la mostra és limitada.
- No hi ha grup de control.
- La intervenció no ha estat contrastada, ni en altres medis ni amb altres professionals.
- Els instruments d'avaluació (qüestionaris) són totalment originals, però no han estat validats.

Malgrat aquestes mancances, el procés s'ha realitzat amb absoluta rigorositat. Evidentment estem convençuts que aquesta recerca pot tenir continuïtat i pot suggerir l'experiència a d'altres grups d'alumnes. Podem oferir la possibilitat de realitzar la proposta a d'altres grups d'edat i també a d'altres nivells d'aprenentatge.

10.2 Conclusions respecte de l'anàlisi de les variables. Dades quantitatives

Resumint:

1-Respecte a l'objectiu bàsic de la recerca, els nostres alumnes després de la intervenció han millorat en totes les qüestions plantejades, encara que amb increments diferents. Així tenim que les variables de l'objectiu bàsic:

- Milloren significativament en 0,90 punts de mitjana respecte que la matèria de Cultura Audiovisual pot ser una plataforma adequada per desenvolupar valors i actituds.
- Milloren significativament en 0,96 punts de mitjana respecte que conèixer altres cinemes (indi, pakistanès, japonès, iranià, filipí i tunisià) pot ajudar a conèixer altres cultures.
- Milloren significativament en 1,04 punts de mitjana respecte que la relació entre persones de diverses cultures pot veure's millorada pel visionat de films de diferent procedència geogràfica.
- Milloren significativament en 1,59 punts de mitjana respecte que el diàleg entre la gent jove de diferents països es pot construir, fomentar i enriquir amb el visionat del cinema oriental i occidental.

2-Respecte a la hipòtesi plantejada de la recerca, els nostres alumnes després de la intervenció han millorat significativament en totes les qüestions plantejades, encara que amb increments diferents. Així tenim que les variables de la hipòtesi:

- Milloren significativament en 0,77 de mitjana respecte que el cinema pot esdevenir un mitjà adequat per assolir les habilitats i les competències socials.
- Milloren significativament en 1,43 de mitjana respecte que veure i pensar cinema millora les teves capacitats i habilitats socials envers altres cultures, països i gent.

3-Respecte les subhipòtesis plantejades en la recerca, els nostres alumnes després de la intervenció han millorat en totes les qüestions plantejades, encara que amb increments diferents. Així tenim que les variables de les subhipòtesis:

- Milloren significativament en 0,91 de mitjana respecte que el cinema et pot ajudar a entendre situacions de conflicte.
- Milloren significativament en 1,47 de mitjana respecte que les Mirades Creuades entre Orient i Occident en cinema pot ajudar a conèixer i entendre millor altres cultures, països i gent.

Objectiu i Hipòtesis	Variable 1	Variable 2	Variable 3	Variable 4
VEURE I ANALITZAR PEL·LÍCULES DE DIFERENTS PROCEDÈNCIES FACILITA EL DIÀLEG INTERCULTURAL I DESENVOLUPA LA COMPETÈNCIA PERSONAL I INTERPERSONAL. PER AIXÒ, EL CINEMA POT ESDEVENIR UNA BONA EINA PER DESENVOLUPAR LA COMPETÈNCIA EN EL CONEIXEMENT I LA INTERACCIÓ AMB EL MÓN.	Penses que la matèria de Cultura Audiovisual pot ser una plataforma adequada per desenvolupar valors i actituds?	Penses que conèixer altres cinemes (indi, pakistanès, japonès, iranià, filipí i tunisià) et pot ajudar a conèixer altres cultures?	Penses que la relació entre persones de diverses cultures pot veure's millorada pel visionat de films de diferent procedència geogràfica?	El diàleg entre la gent jove de diferents països es pot construir, fomentar i enriquir amb el visionat del cinema oriental i occidental?
EL CINEMA AJUDA A MILLORAR LA COMPETÈNCIA COMUNICATIVA AUDIOVISUAL, PER TAL QUE HOM SIGUI CAPAÇ DE COMPENDRE I ANALITZAR CRÍTICAMENT ELS MISSATGES AUDIOVISUALS ENTesos COM A PORTADORS DE VALORS, ACTITUDS I D'IDENTIFICACIÓ CULTURAL I, EN CONSEQÜÈNCIA, ESDEVENIR VERTEBRADOR DEL DIÀLEG INTERCULTURAL.	Penses que el cinema pot esdevenir un mitjà adequat per assolir les habilitats i les competències?	Penses que veure i pensar cinema millora les teves capacitats i habilitats socials envers altres cultures, països i gent?	Penses que el cinema et pot ajudar a entendre situacions de conflicte?	Les Mirades Creuades entre Orient i Occident en cinema ens pot ajudar a conèixer i entendre millor altres cultures, països i gent?

Figura 10.2_1. Relació dels objectius i de la hipòtesi de la recerca amb les variables principals.

Podem afirmar que la millora és significativa però l'hem de valorar des d'un punt de vista subjectiu, ja que només hem tingut en compte aspectes subjectius dels alumnes.

Afirmem doncs, que després de la intervenció educativa amb materials audiovisuals que formen part de les cultures oriental i occidental comparades contribueixen de manera subjectiva a:

- Entendre millor situacions de conflicte i a conèixer d'altres cultures.
- Millorar la relació entre persones de diferents cultures.
- Millorar el diàleg entre la gent jove de diferent procedència i en conseqüència millorar les capacitats i les habilitats socials que s'estableixen.
- Millorar la valoració d'altres cultures i l'actitud cap als altres.
- Millorar la curiositat cap a altres cultures, el desig de viure, aprendre altres llengües i estudiar en altres països.
- Millorar el desig de conèixer altres persones i cultures, especialment els països orientals: Japó, Índia, Xina, Iran, Marroc...

En conclusió, la millora és emocional i d'actituds, però no de coneixements sobre les cultures – no era el nostre propòsit i no ho hem avaluat-, però el qüestionari i en definitiva la intervenció es va dissenyar per obrir noves perspectives, noves curiositats, nous diàlegs i fomentar un desig per conèixer allò que procedeix d'altres entorns culturals que actualment ens són coetanis.

Raimon Panikkar insistia que una cultura es coneix a fons quan penetrem en ella amb tota la nostra experiència i no només amb l'intel·lecte¹³⁷. Això implica assumir que cada cultura i cada persona és una font d'autoconeixement. També comporta acceptar que no existeixen veritats absolutes o teories definitives. Cada perspectiva correspon a un context, a un temps i a un lloc determinats, a una llengua i una experiència concreta del món. No és relativisme postmodern, sinó una actitud propera al que des de fa mil·lenis la tradició de l'Índia anomena *anekantavada* o el que és el mateix, la constatació que la realitat no es deixa englobar sota una sola perspectiva; que el món és tan polièdric i multidimensional com per deixar-se atrapar en les xarxes humanes de conceptes, la vida i la diversitat emergeixen del cor mateix de la realitat. *Anekantavada* també és una versió filosòfica del que en matemàtiques es coneix com a teorema d'incompletesa de Gödel¹³⁸.

Raimon Panikkar és reconegut com l'iniciador i un dels principals impulsors del que ell va anomenar filosofia intercultural, que es defineix com alguna cosa més que una conversa entre veïns o un diàleg de sobretaula i que no hauríem de confondre amb multiculturalisme, que es limita a defensar la coexistència de les cultures, i la transdisciplinarietat, ja que les cultures són quelcom més que disciplines aïllades. En la interculturalitat no hi ha absorció d'una cultura per una altra, però tampoc independència, sinó correlació.

'El mètode de la interculturalitat és el diàleg. Però quin tipus de diàleg?' Amb l'originalitat que el caracteritzava, ell ho va definir com a 'diàleg dialogal i duological, que implica confiança d'un envers l'altre en una aventura comú cap allò desconegut i aspirar a la concòrdia de la discòrdia. Amb aquests tipus de diàleg ens porta a descobrir a l'altre no com un estranger, sinó com a un company; no com un algú anònim i despersonalitzat sinó com un tu en el jo'.¹³⁹

També constatem que gairebé tots els alumnes tenen amics d'origens diferents i que procedeixen d'altres cultures, però no és suficient la relació personal perquè hom es formi una

¹³⁷ Raimon Panikkar i Alemany (Barcelona, 3 de novembre de 1918 – Tavertet, 26 d'agost de 2010) fou un filòsof i teòleg català que desenvolupà una filosofia interreligiosa i intercultural, amb una nova obertura respectuosa al diàleg amb les tradicions no-occidentals. La seva filosofia té com a objectiu transformar la civilització determinada per un sistema occidental imposat com una única alternativa. És el màxim representant del diàleg Orient-Occident.

¹³⁸ Cap sistema consistent es pot usar per demostrar-se a si mateix. Baixat del web <http://www.viquipedia.cat/>. [Última consulta Desembre 2010].

¹³⁹ LA CONTRA – LA VANGUARDIA. 17/06/2008

opinió sobre la cultura de l'altre. Es necessari el coneixement i, en molts casos, l'experiència en un país diferent al nostre. Per tant, coneixement i experiència s'han de complementar. La relació emocional amb una altra cultura no es pot substituir per la part intel·lectual i del coneixement. Tant una com l'altra són necessàries per avançar en el complex món de les relacions interpersonals i ser més competents en el coneixement del món.

En una societat multicultural no és suficient la convivència per canviar les creences i les actituds cap a l'altre; hi ha quelcom més, necessitem del coneixement per evitar generalitzacions i per perpetuar estereotips i prejudicis. Actualment, en la nostre dia a dia el contacte i la convivència amb altres entorns culturals és habitual i sovint sense conflicte amb un ventall ampli d'interaccions, tant a nivell laboral com veïnal, de compartir espais públics i fins i tot espais emocionals. Però cal el coneixement i el diàleg per avançar en la cohesió social.

Com diu Raimon Panikkar (2005):

'Sense diàleg, el ser humà s'asfixia i s'anquilosa. El diàleg és l'alternativa als fonamentalismes, els dogmatismes, els anatemes i les intoleràncies de les religions i de les cultures hegemòniques; i com a superació dels monolingüismes, colonialismes i guerres' (Tamayo, pàg. 243).

Però el diàleg no el defensa en abstracte, sinó entre la filosofia i la teologia, entre la religió i la ciència, entre Orient i Occident.

Des dels nostres centres escolars aquesta consigna és clara. L'àmbit educatiu és, doncs, un àmbit privilegiat per donar el salt des del vessant més emocional al vessant del coneixement de l'altre i a l'àmbit més cognitiu i més intel·lectualitzat de les opinions, de les creences i de les identitats. Nosaltres hem utilitzat l'educació audiovisual i, més en concret, el cinema per esdevenir més competents tant pel que fa referència al coneixement del món com a les relacions personals i interpersonals.

Des d'aquestes pàgines volem fer nostres les paraules del filòsof Raimon Panikkar, segons les quals, per trobar la nostra identitat cal primerament perdre-la i no buscar-la. No ens hem d'aferrar a una identitat. Cal aventura i risc per crear-la cada dia a partir d'allò que és nou i imprevisible.

Una de les primeres qüestions que vàrem preguntar als nostres alumnes va ser si volien viatjar a països on la cultura era diferent a la seva. L'evolució de la resposta va ser reveladora. Els nostres joves alumnes no només estan disposats a viatjar, sinó a viure 'un temps' en països molt diferents al nostres. Van millorar força, com ja hem dit en el capítol de l'anàlisi de dades i, molt especialment, en aquells països que partien d'una valoració molts més negativa i en persones amb una pitjor valoració inicial. No deixem passar aquesta oportunitat. Oferir noves possibilitats és interferir en el desig de conèixer allò que és diferent. Malgrat que l'apropament que hem realitzat mitjançant el cinema pot resultar superficial, hem comprovat que millora, si més no a nivell emocional i personal, la competència en el coneixement i la interacció amb el món i potencia la competència personal i interpersonal per establir un diàleg intercultural.

Com deia Raimon Panikkar (2003, pàg. 87) si ens imaginem Orient i Occident com dos rius, nosaltres no hem de ser el pont, sinó el riu que viu de les aportacions que arriben de les dues ribes.

Al llarg de l'anàlisi de totes les respostes dels alumnes evidenciem que l'educació audiovisual és rellevant per poder comprendre el nostre món actual. Els nostres alumnes no només han de saber llegir textos, sinó que també han de realitzar lectures d'imatges en un món on la multipantalla és present en qualsevol procés d'ensenyament-aprenentatge.

Com apunta Ohler (2000), nosaltres hem estat educats en el llenguatge de l'escriptura, però els alumnes d'avui als centres escolars han de saber llegir en altres llenguatges també, la imatge i per tant l'audiovisual.

Nosaltres afegim que dotar l'alumne d'un domini de lectura de la imatge suposa saber analitzar i, per tant, extreure conclusions d'allò que s'està visionant.

Les afirmacions d'alguns experts (Dondis, Alberich, Negro Ponte, Card, Shneiderman, McLuhan...) al voltant de la fusió de la imatge i la informació, són rellevants.

'En la comunicació audiovisual el contingut mai està separat de la forma. La forma canvia subtilment d'un mitjà a un altre, d'un format a un altre, adaptant-se a les circumstàncies de cadascú, però no la seva significació' (Dondis, 1976, pàg. 123).

En la nostra investigació és bàsic aquest precepte, ja que educant en la mirada, en el nostre cas les Mirades Creuades, estem educant també allò que reflecteix la imatge en moviment i per tant la seva significació.

Com afirma Ohler (2000), 'no hem de preocupar-nos sobre el destí de les paraules en un món d'imatges i sons'. Per l'autor, la pèrdua de la supremacia del text és una oportunitat per a canvis comunicatius, i el coneixement de la imatge una competència clau i necessària al segle XXI en educació.

Nosaltres des d'aquesta recerca hem volgut mostrar i demostrar que creiem en el poder de la imatge i en el coneixement que ens proporciona.

Com afirmava fa anys Dondis (en referència a una alfabetització visual), no hi ha un camí únic o senzill per aquest aprenentatge però aquest és necessari.

'No existeix cap procediment fàcil per a desenvolupar l'alfabetització visual, però aquesta és tan important per a l'ensenyament dels mitjanans moderns com ho varen ser la lectura i l'escriptura per a la impremta. De fet pot ser el component crucial de tots els canals de comunicació, ara i en el futur' (Dondis, 1976, pàg. 30).

En aquest sentit hem fet un esforç específic per analitzar el procés de lectura de les imatges i dels ideals de coneixement i desig que rauen darrere de l'educació de les Mirades Creuades.

'Expandir la nostra capacitat de veure significa expandir la nostra capacitat de comprendre un missatge' (Dondis, 1973, pàg. 20).

10.3 Conclusions de les entrevistes

De les conclusions que fan referència a les entrevistes enregistrades pels mateixos alumnes n'obtenim unes dades molt interessants i que ens acaben de donar més informació sobre el que ha estat la intervenció.

Per tant, les podem considerar molt significatives perquè completen molt bé les conclusions a què hem arribat amb les dades quantitatives.

Després de la transcripció que hem realitzat de les opinions expressades respecte la intervenció, hem fet un buidat de les paraules (substantius, adjectius i verbs), per veure quines eren les que es repetien més vegades i poder valorar-les.

Per a realitzar aquest procés hem establert unes consignes:

- Totes les paraules les hem considerat en Català. Per tant, les que estaven en castellà les hem traduït.
- Els verbs els hem posat tots en infinitiu.
- Els adjectius i els substantius els hem posat tots en singular, excepte: països, cultures.
- Només hem considerat les paraules que tenen relació amb la hipòtesi i els objectius que ens vàrem plantejar.

A partir d'aquí hem elaborat la següent taula on relacionem el que han dit els alumnes amb cada una de les preguntes que hem formulat.

Un cop hem seleccionat totes aquelles idees expressades pels alumnes hem generat el núvol de conceptes.

A continuació us mostrem els tres gràfics-conclusió que he elaborat.

Alumnes	Pregunta n. 1	Pregunta n. 2	Pregunta n. 3	Pregunta n. 4
ADRIÀ F.	Ajudar, conèixer, noves formes, cultures cinematogràfiques, agradar	Agradar, pel·lícula, bona, veure		
ALBA	Nova forma, pel·lícula, veure			Bona eina, expressar (3), punt de vista, realitat, sentir, pensar, gravar
ADRIÀ G.	Bona experiència, conèixer, Cinema Oriental, països asiàtics, Cinema Europeu		Directors (2), transmetre (2), debat moral, continuar	
ANDREA	Conèixer, cultures, pel·lícules, entretingudes, ensenyar, despertar, interès, buscar	Pel·lícules, interessar, semblants, trobar	Festivals de cinema, cultures, mescla, teatre, llibres, continuar	Cinema, Imatges, Moviment, Involucrar-se, atreure, gent
ANNA	Experiència, constructiva, veure, països, cultures			
EDUARD	Bé, gent, veure (2), vida, prismes	Veure, bona experiència.	Continuar, gent	Cinema. Continuar
EMMA	Experiència, interessar, informació, apropar Cinema Orient	Oportunitat, veure, cinema oriental, Continuar		
ESTEFANÍA	Interessar, Veure, comparar, pel·lícules.	Buscar, pel·lícules (2), informar, curios. Continuar		Continuar, pensar, cultura, viatjar, conèixer, gent
JÉNIFER	Experiència, original, conèixer cultures	Informació, trobar, oferir, conèixer, cultures	Gent, pensar, idees, cultures, realitat	Informació (2), cinema (2), manipular, continuar
JOEL	Bé, original, cultures, cinema oriental	Cinema		Original (2), intercanviar, cultures, continuar, cinema, països
JUDITH	Interessant, moltes visions, pel·lícules, societats, viure, mostrar, llocs, millor, entendre, veure, punt de vista	Veritat, agradable, situar-se, llocs	Veritat, pel·lícula	Informació, punts de vista, comunicació

MARINA	Interessant, punt de vista, Cinema	Continuar, Cinema Oriental	Pensar, continuar, pel·lícula, cultures, cinema, veure, conèixer	
MERITXELL	Agradar (3), conèixer (3), cinema, veure (2), cultura (2), enquadraments, continuar			
MIREIA	Continuar, conèixer (2), interessant (2), cinema oriental, cinema occidental	Continuar, cinema occidental, cinema oriental.	Continuar, semblants, conèixer	Continuar, intercanviar, idees, mostrar, pensar, països, viure
MÍRIAM	Mostrar, diferències, bé, pel·lícules Orient, pel·lícules d'Occident, realitat, iguals	Continuar, interessant, conèixer, països, diferències, aquí i allà	Continuar, documentals (2), pel·lícules mostrar països, conèixer altres cultures, altres llocs	
NEREA	Interessant, veure, pel·lícula, pensar	Continuar, convèncer, futur	Continuar, cinema, cultures, llocs, veure	
NEUS	Interessant, diferències, semblances, cinema oriental, cinema occidental			Cultura, lloc, cinema, opinions
PAU	Experiència, bona, obrir, noves, cinema, conèixer		Agradar, veure, altres cinemes, bona (2), experiència, cultura	Cinema (2), continuar
SANDRA	Bé (2), punts de vista, països, interessant	Punts de vista, cultures (2), bé		Bona, continuar, gent, arribar
JORDI	Descobrir, pel·lícula, veure, conèixer (2), creure, bé, cultures, món	Continuar, pel·lícula, adquirir, coneixements		Continuar, expressar (2), societat, filmar, mostrar, punt de vista, públic
ANTONIO	Creure bé, cultures, conèixer, món	Continuar, important, cultures, tradicions	Continuar, pel·lícula (2), orient, cinema oriental, cinema occidental, comercial	Continuar, cine (2), món, arribar, conèixer(2), cultures, tradicions, veure
VICTORIA	Experiència, interessant, aprendre, cinema, bé	Continuar(2), països, Orient, interessant, veure	Classe, exemples, cinema Orient, cinema Occident, semblances	Cinema (2), eina, comunicació, tenir, entretenir, servir, continuar, comunicar,, veure (2), gravar, pel·lícula (2), cultura (2), bé, informar
ESTER			Bé	Continuar, internacional, veure, cultures

DENNIS IVÁN		Continuar, cultura Oriental, agradar		
LAIA		Continuar, original, veure, persones, atreure, exòtic	Pel·lícules, llocs, tradicional, Oriental, Occidental	Continuar, mostrar, veure, pel·lícules (2), atreure, gent aprendre, saber, exagerar

Figura 10.3_1. Relació de les respostes dels alumnes amb les preguntes formulades

Respecte aquesta última taula, només dir que totes les opinions recollides en la figura núm. 10.3_2 queden perfectament enquadrades amb els objectius, hipòtesi i variables que vàrem plantejar inicialment per a la nostra intervenció.

A tall de conclusió, podem afirmar que la investigació és significativa i que es mostra tant a nivell d'anàlisi quantitativa com d'anàlisi qualitativa.

Preguntes dels alumnes	Objectiu i Hipòtesi 1	Objectiu i Hipòtesi 2	Variable 1	Variable 2	Variable 3	Variable 4
PREGUNTA N. 1 I RESPOSTA DELS ALUMNES	<i>Sí que és una bona eina pel coneixement del món</i>	<i>Sí que és un bon mitjà per assolir capacitats</i>	<i>Experiència constructiva</i>	<i>Sí que el cinema ens ajuda a conèixer altres cultures</i>	<i>Sí, pot despertar noves curiositats</i>	<i>És una bona experiència per conèixer cinema oriental</i>
PREGUNTA N. 2 I RESPOSTA DELS ALUMNES	<i>Sí que és una bona eina per treballar els diferents punts de vista</i>	<i>Sí que millora les nostres capacitats d'entendre el món</i>	<i>Sí que desenvolupa valors i actituds</i>	<i>Sí que ajuda a interessar-te per altres cultures</i>	<i>Sí que és una bona experiència</i>	<i>Ens permet conèixer cinema d'Orient</i>
PREGUNTA NÚM. 3 I RESPOSTA DELS ALUMNES	<i>Sí que és interessant, per veure altres cinemes, mostrar altres països</i>	<i>Sí que ens ajuda a veure la realitat i els conflictes</i>	<i>Els festivals de cinema, la cultura els llibres i els teatre són bones plataformes</i>	<i>Sí que ajuda a transmetre i pensar en altres realitats</i>	<i>Sí que permet el debat moral</i>	<i>Sí que ens permet veure les semblances entre el cinema oriental i el cinema occidental</i>
PREGUNTA NÚM.4 I RESPOSTA DELS ALUMNE	<i>Sí que és una bona eina per pensar, intercanviar, sentir, entretenir, comunicar</i>	<i>Sí que les Mirades Creuades es produeixen i no ho havíem pensat abans</i>	<i>Sí, perquè ens ajuda a involucrar-nos i intercanviar pensaments</i>	<i>Sí que ajuda a mostrar al públic altres punts de vista, altres idees</i>	<i>Sí que permet sentir el cinema</i>	<i>És una bona eina per conèixer cinema oriental i occidental</i>

Figura 10.3_2. Relació de les preguntes i les respostes dels alumnes amb els objectius, hipòtesi i variables de la recerca.

Com podem comprovar, les opinions dels/es alumnes/as, expressades directament en el vídeo, confirmen els objectius de la investigació i la nostra hipòtesi.

A continuació us mostrem el núvol de paraules que hem elaborat on queden molt ben formalitzades les conclusions de la nostra investigació i que configuren les opinions dels nostres alumnes respecte dels resultats de la recerca.

10.4 Continuacions i futuribles de la recerca

Aquesta tesi, com totes les tesis, no s'acaba quan s'han analitzat les dades i se n'han presentat els resultats al tribunal d'avaluació. El fet d'encetar un camí ens porta a buscar noves respostes i, per tant, a formular més preguntes.

De fet, com ja he dit, encara queda feina després de llegir i defensar aquesta tesi. D'una banda, intentaré publicar alguns dels resultats de la investigació per a donar-los a conèixer a un públic més ampli. D'una altra, encara queda retornar els resultats de la investigació als seus protagonistes: els alumnes de l'IES Infanta Isabel d'Aragó. Llavors aprofitaré l'avinentesa per explicar als alumnes com realitzar una recerca, un dels propòsits de la nova reforma educativa.

Com a doctoranda, ha estat un camí llarg ple de sotrats, de desànim i de dificultats, però també d'aprenentatges, de descobertes i de construccions de coneixement. Sempre, amb l'ajut dels altres. Ara, més que mai, sé el que és investigar. Ho he viscut, ho he experimentat, ho he contrastat, ho he gaudit i també, perquè no dir-ho, ho he patit. Puc afirmar, doncs, que, malgrat la seva dificultat, el resultat és d'allò més positiu i espero que us pugui ser útil a tots i, molt especialment, als joves que aviat entraran a formar part de la nostra societat d'una manera plena i responsable.

Per acabar, us vull dir que els individus aprenen mitjançant el diàleg i en aquest diàleg els aprenents poden recobrar la seva dignitat, ja que estan compartint un estat d'igualtat. Aquesta dignitat, primer els servirà per adquirir consciència dels seus drets i després els servirà per alliberar-se gràcies a l'educació. Tampoc vull oblidar que l'aprenentatge és un procés dual, on ambdós participants hi aporten conceptes i coneixements. Més que mai, ara, hem d'educar partint del nostre entorn i aquest, vulguem o no, és pluricultural i plurilingüístic. Aprofitem-ho!

'Ningú no educa ningú i ningú s'educa a si mateix, les persones s'eduquen entre si, mediatitzades pel món' (Freire, P. 1970, pàg 86).

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

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

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

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

Jordi Ballò

Doctor en Comunicació Audiovisual
Director d’exposicions del CCCB. 1995

PART SISENA

RELACIONS

Prefaci

Agraiments

Bibliografia

Annexes

Prefaci

L'interès i, també, la passió em portaren a consolidar la realització d'aquesta recerca. A la mirada del cinema, s'hi va sumar, més tard, la mirada a l'Orient, l'acostament a un espai que, a priori, em va semblar diferent.

A poc a poc descobreixo unes imatges en moviment que vénen de lluny. Sembla que costa apropar-se, que la distància no només és geogràfica. Però a mida que avanço, que la meua mirada és més atenta, m'adono que res és el que sembla. Començo a veure similituds, influències i temàtiques universals fins que trobo que som més a prop del que ens pensem. La distància no és real, pertany només al nostre imaginari. Poc a poc busco respostes. És el desig de conèixer més enllà del meu territori. Però no sóc l'única. M'adono que els artistes, els creadors, els constructors d'imatges també ho fan. Uns miren cap a Orient i uns altres cap a Occident. En aquestes Mirades Creuades ens trobem per dialogar, per intercanviar, per construir i, en definitiva, per desitjar.

Fou a partir de l'exposició *Erice – Kiarostami. Correspondències* que vaig comprendre que tot el que havia somiat es feia possible. Tot allò que em fascinava es materialitzava en la construcció d'un diàleg on el que importava eren les imatges.

Erice i Kiarostami són probablement dos dels cineastes del món més respectats gràcies a la seva integritat, a la mirada neta del seu cinema, al gest revolucionari de mirar més enllà per continuar avançant. Volia fer-me amb aquest camí.

El meu neguit creixia a mesura que descobria que el món era ple de Mirades Creuades. Ja l'any 1919 Josep Maria Junoy publicà un llibre d'Haikus i ens parlà del conflicte real o aparent entre Orientalisme i Mediterranisme:

"Una vegada proposada i acceptada sa determinació clàssica, res no podrà ja fer mal a l'esperit català. Ans al contrari, tot li farà bé. Amb aquesta garantia de fonaments establerta, és llavors que podrem gronxar-nos amb tota delícia i immunitat de l'Orient a l'Occident, del Nord al Sud, de l'Antiguitat a la Modernitat extremes"¹⁴⁰ (Junoy, 1919, pàg.152).

Aquest camí, que vaig iniciar molt lentament l'any 2004, per fi ha arribat a bon port, que de cap manera significa arribar al final. Al llarg d'aquest trajecte han estat moltes les lectures, els films, les exposicions que han anat omplint aquest quadern de bitàcola. Ara és el moment de ressenyar-ne els que han estat més importants i que ens han dirigit cap al nostre destí. Ara és el moment d'ancorar i compartir. De fer una parada per reflexionar, per arribar a unes conclusions i poder compartir-les amb aquells que construeixen no només coneixements, sinó camins més justos i igualitaris.

Les Mirades Creuades entre Orient i Occident no només es configuren mitjançant l'apropament. També val la pena revisar la visibilitat dels conflictes entre Orient i Occident que s'han produït al llarg de la història. Les Guerres Mèdiques entre grecs i perses, durant l'expansió d'Alexandre "el Gran", durant les guerres Púniques entre Roma i Cartago, al llarg de les Croades a l'Edat Mitjana, i amb l'expansió de l'Imperi Otomà que va arribar a les portes de Viena.

L'actual pugna entre Orient i Occident és la pugna entre Europa i Àsia, o entre Grècia i Pèrsia, en temps d'Heròdot, escrit en altres paraules, es remunta a la nit dels temps. Occident i Orient han lluitat sense parar, sent Constantinoble i Istanbul el nexa d'unió entre dos móns.

L'Orient d'Heròdot o Alexandre el Gran era una Pèrsia que no era ni territorialment ni culturalment, ni ideològicament l'Orient islàmic que actualment identifiquem amb l'Iran dels

¹⁴⁰ Junoy, J.M. "Orient ? Occident?", Revista de Catalunya n. 14 (agost 1925). Pàg 152

aiatol·làs, l'Iraq posterior a Saddam Hussein o l'Afganistan dels talibans constantment enfrontats a l'Occident de la modernitat. Aquest Orient n'és un, però no s'ha d'oblidar que Orient és molt més, és també la Xina, l'Índia, el Japó... i d'altres.

De tant en tant la balança s'inclina cap a Occident, però Orient torna a sorgir amb nova força. És una mirada retrospectiva al gran conflicte que cíclicament enfronta els dos móns que lluiten pel poder, per la influència i pel domini del bressol de les civilitzacions que es trobaven a la Mediterrània, que anava de la península Aràbiga fins l'estret de Gibraltar. Un bressol cultural que, ja fa segles, va perdre la torxa en favor de l'Europa Central, de l'Europa Atlàntica i dels seus fills d'Amèrica del Nord. Des d'aquestes línies nosaltres volem traçar camins sense límits, que ens portin d'aquí cap allà i d'allà cap a aquí. No ens volem aturar.

Sovint recordem allò que volem recordar i no pas allò que va succeir. Però Heròdot ens parla d'uns reis i d'unes guerres que són actuals, d'uns enfrontaments endèmics entre Occident i Orient, entre el cristianisme i l'Islam, entre la llibertat i l'ambició.

Aquestes, entre altres, són segurament les raons més profundes de les guerres endèmiques entre Orient i Occident. És la memòria de dues cultures, dues religions, dues maneres de comprendre el passat, per poder viure el present. Es tracta, en definitiva, de veure com sempre persisteix un seriós i etern problema amb aquells qui no volen evolucionar, qui els fa por el canvi i el progrés de la societat i, per tractar d'evitar-ho, continuen confonent la paraula dels déus, escrita pels humans fa molts segles, amb la llei dels homes d'avui dia.

Es tracta de dues memòries, de dues maneres d'entendre el passat, viure el present i preparar-se pel futur; uns, mirant només el passat pensant que és etern i immutable i, els altres, mirant el futur tot prenent riscos, ensopegant, caient però sempre tornant-se a aixecar.

Nosaltres, des d'aquí volem que aquesta lluita, aquest conflicte evident i etern esdevingui quelcom interessant, que ens ajudi a pensar, a contrastar, a buscar, més enllà del conflicte. L'hem de tenir present i l'hem de considerar. Volem que el conflicte esdevingui fer-se preguntes per apropar-nos, per intercanviar, per configurar noves idees, nous pensaments i que els desig per intercanviar mirades esdevingui quelcom quotidià. Volem viure el conflicte com alguna cosa més enllà del *problema*, volem que esdevingui *solució*. Només quan es produeix moviment s'avança.

I també volem fer nostres les paraules de Godard (2001), quan ens diu que el cinema és un nou país en el mapa, un país que no apareix en els atlas de geografia, però on viatgem amb molta freqüència. I també les paraules de Zhang Yimou (2007), quan ens diu que amb el seu cinema intenta fer recordar que el perill no està en els individus, sinó en les ideologies alienants i degradants de l'ésser humà com els totalitarismes del segle XX.

Élie Faure en el seu llibre *Histoire de l'art* (1920) ens diu que el cinema pel seu poder de convenció i el profund missatge moral és tan gran que el cinema és per a ell mateix una mesquita, una pagoda i una catedral al mateix temps. Entrem, mirem i conversem. Aquest és el repte.

Agraïments

El meu primer agraïment és per la meva mare n'Elvira, pel seu amor i suport incondicional, tot i que no entenia molt bé què estava fent. "Mama gràcies, t'estimo. El que tu m'has ensenyat no és en cap llibre, ni s'ha d'investigar, ni li cal cap metodologia, però és el més difícil, estimar sense límits, amb complicitat i sempre amb un somriure generós".

Al meu pare en Joan que, encara que la seva imatge és molt borrosa, sí que la recordo, noto la seva presència, la seva sensibilitat i la seva protecció. "Papa gràcies, t'estimo. Des de la teva fe cristiana i de la teves ganes de viure, que vas mostrar al llarg de la teva malatia, jo vull oferir-te aquest treball, que de ben segur t'omplirà de joia i orgull."

Gràcies als meus germans, cunyades i nebodes i nebot perquè sé que estan orgullosos de mi i m'ho demostren sense paraules.

El meu més profund agraïment és pel Jesús Cobo, que m'ha acompanyat en un moment decisiu de la tesi i, el que és més important, en un moment difícil de la meva vida. Per tota la seva paciència i el seu saber estar. Per tots els seus coneixements i la seva capacitat de tirar del carro, de donar ànims i de trobar la força adequada a cada moment. Ha estat al meu costat dissabtes i diumenges, en els moments crítics i, fins i tot, quan les meves decisions eren equivocades. És una des les millors persones que he conegut mai i he tingut el plaer de compartir aquest viatge amb ell.

A l'Antoni Mercader, que ha estat el meu *acompanyant* en tantes *expos* i espectacles de dansa, sempre amb la seva cordialitat.

A l'Antoni Bartolomé perquè és el pare espiritual de tot el coneixement implícit i explícit. El recordo quan ja des del primer dia de Comunicació Audiovisual em va impressionar: amb el seu talent, amb la seva valentia i amb la seva energia per conduir nous projectes. I, ves per on, junts hem fet el camí. Ara som aquí i hem arribat a una fita important, però encara ens queden moltes metes per aconseguir.

Al professor Sr. Miquel Romagosa i els seus alumnes que tan amablement es van oferir per a realitzar la recerca. Em van obrir no només les portes, sinó també les seves ganes per aprendre, per conèixer, per participar, per escoltar, per intercanviar... I van fer que els tres mesos que vaig compartir amb ells fossin un autèntic plaer. Desitjava que fos dimecres per compartir unes hores amb ells de mirades, d'imatges, de sensacions... que ens van fer canviar una mica a tots. Encara recordo l'entusiasme amb què m'esperaven, la il·lusió amb què participaven a l'experiència i la cara de sorpresa que s'entreveïa mentre la classe estava a les fosques i com després ho comentaven amb certa innocència i curiositat. I un agraïment molt especial pel seu tutor, per la seva entrega, per la seva proximitat, per la seva tendresa, per la seva elegància, per la seva humanitat, per la seva entrega, pel seu suport i perquè en cap moment em va deixar sola. Que ben acompanyada he estat! N'he après tant! Gràcies per fer-ho possible.

Vull agrair moltíssim a la Cilia, la seva inestimable ajuda que sempre m'ha ofert, la seva capacitat de treball, la facilitat amb què et transmet els seus coneixements i l'alegria que desprèn, començant pel seu somriure.

A la Laura que amb tanta amabilitat i generositat és al meu costat pel que sigui menester. Sempre ficada en mil històries, amb l'agenda a vessar, però sempre troba un espai per respondre tots els meus dubtes, que no són pocs. Per la seva competència digital i humana, sempre al servei dels altres. "Quan sigui gran vull ser com tu!"

A la Míriam perquè ha estat la meva correctora oficial i oficiosa, que amb els seus suggeriments plens d'emoticons m'ha fet somriure més d'un cop. I al Carlos perquè sempre és al seu costat per complementar una relació perfecta. Perquè entre tots dos he compartit *caldets* d'ànims per reconstituir l'ànima i l'esperit.

A la Mariona perquè li ha faltat temps per assessorar-me i perquè amb la seva investigació ha

fet que el meu camí sigui molt més fàcil. "Les teves aportacions han estat la llum que m'han guiat. Gràcies, he seguit l'estela que tu vas iniciar."

A l'Elba que tant bé ha entès el meu patiment i les meves limitacions, que han estat unes quantes i ella m'ha ajudat a relativitzar-les.

A la Cristina i a l'Andrea perquè amb la seva sensibilitat artística han fet que aquesta tesi sigui alguna cosa més que un relat únicament científic.

A la Rosa, que ha estat al meu costat sense fer soroll ens els moments realment importants i que ha sabut donar-me pau en temps d'angoixa.

A l'Ares, la Lucrecia i la Valerie, que com a companyes han estat sempre quan més les necessitava, per les seves bondats i per haver suportat més d'una llàgrima.

Al Jan perquè quan estava esgotada parlàvem de futbol i tot passava.

Al Rafa perquè m'ha comprès més enllà de la paraula dita.

Al Jordi perquè amb el seu exemple m'ha fet adonar que el saber és quelcom fàcil si ho fem amb *estat de bona esperança*.

Al Raúl perquè em va permetre col·laborar amb ell i em va ensenyar com tractar els joves.

Al Claudio pels sopars deliciosos que hem compartit tot parlant de la tesi.

Al Roger perquè m'ha connectat més enllà dels núvols.

Al Tino, que em va ajudar i em va donar suport per demanar la llicència d'estudis.

A l'Enric de CineÀsia que sempre ha estat tant atent i m'ha facilitat al màxim informació i els films que eren difícils de trobar.

Al centre de documentació del CCCB per deixar-me accedir als seus arxius audiovisuals i poder-los consultar.

A casa Àsia que amb la seva fabulosa mediateca i exquisida amabilitat he pogut consultar tot allò que era menester.

A les meves col·legues de l'escola que sempre em veuen atrafegada i no acaben d'aclarir mai què estic fent. "Doncs ara ja ho podreu comprovar."

Vull agrair a la família i als amics i amigues que durant molt de temps no sabien què feia, però patien perquè no podia estar més temps amb ells. A vegades deien "encara no has acabat?" i jo molt enfadada els deia "es nota que mai no n'heu fet una, de tesi, és clar." Doncs sí, per fi ho he fet. Sembla increïble, no?

Finalment vull agrair a tots els professors i professores que m'han acompanyat en aquest camí des que vaig començar Comunicació Audiovisual, on vaig afermar el meu interès pel cinema, l'aprenentatge i l'ensenyament, la recerca i el creixement personal.

A totes i tots, gràcies.

Bibliografia

- 100.000 retinas (2004) En: *Catàleg BAFF*, Barcelona Asian Film Festival, 30 d'abril al 8 de maig de 2004, p. 6.
- Abdal, E. (1992) *Comunicación, cultura y sociedad. Aportaciones desde Cataluña a la investigación contemporánea de los medios*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Abdelwahab, M. (2005) *Occident vist des d'Orient*. Barcelona: CCCB.
- Abdelwahab, M. (2003) *La enfermedad del Islam*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Aumont, J. (1998) 'Apprendre le Mizoguchi', *Revista Cinémathèque Française n° 14*, Automne. París, pp. 14-27.
- Aumont, J.; Berlanga, A.; Marie, M. i Vernet M. (1995) *Estética del cine. Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*. Madrid: Ed. Paidós Comunicación.
- Adell, J. (1997) 'Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información', *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, n° 7*.
http://nti.uji.es/docs/nti/net/inet_y_www/index.html [Última visita Setembre 2008].
- Aguilar Ródenas, C. (1995) *Educació i societat al llarg de la II República*. Castelló: Diputació de Castellón.
- Ainscow, M. (2004) *Desenvolupant els sistemes educatius inclusius: quins són els propulsors per al canvi?*. Developing Learning and Participation in Schools. Centre for Studies on Inclusive Education.
Disponible a <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Castilian.pdf>
[Última visita Setembre 2008].
- Ambros A. i Breu R. (2007) *Cinema i educació. El cinema a l'aula de primària i secundària*. Barcelona: Graó.
- Almacellas, M. (2004) 'El cine como instrumento educativo en el ámbito de la familia y en el de la escuela', *Educadores: Revista de renovación pedagógica, n° 211*, pp. 327-339.
- Almendros, H. (1979) 'El cinematógrafo y la escuela', en: R. Murillo (ed.) *Síntesis de la expresión Freinet en España (1930-1938)*. Madrid: Zero, pp. 58-72.
- Álvarez M. (2001) *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CISS Praxis.
- Álvarez, J.L. (2005) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Anguera, T. (2009) 'Avaluació en la intervenció psicopedagògica', *Aloma. Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport, n° 23-24*, pp. 101-108.
- Asociación para la alfabetización audiovisual de Toronto (1994) *Guía para la enseñanza de los medios*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Bárcena, F. (2000) *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Barrio, J. (1984) *Historia de la Filosofía*. Barcelona: Vicens-Vives.
- Barthélémy, F. (2004) *Éducation aux médias*. Paris: L'Harmattan.
- Bartley, W.W. (1962) 'Sobre la Libertad', en: T. Bandy (ed.) *El retiro del compromiso*. Madrid: Hispamérica, pp. 139-140.

- Bartley, S. (2004) 'El diàleg Drets culturals i desenvolupament huma', en: J. Baltà (ed.) *Cultura, Identitat, Diversitat. Diàleg*, Barcelona: Ed. Forum, pp. 19-21.
- Bartolomé, A. (2008) *Vídeo digital y educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bartolomé, A. (2002) *Multimedia para educar*. Barcelona: Edebé.
- Bartolomé, M. (1997) *Metodología cualitativa orientada cap alcanvi i la presa de decisions*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Batlò, J. (1995) *El segle del cinema*. Barcelona: Ed. Diputació de Barcelona. Xarxa de municipis.
- Bazalgette, C. (1991) *Los medios audiovisuales en la educación*. Madrid: Morata.
- Bell, D. (1960) *El fin de las ideologías*. Madrid: Tecnos.
- Bericat, E. (1998) La integración de los métodos cualitativo y cuantitativo en la investigación social: significado y medida. Madrid: Ariel.
- Bergala A.; Elena A.; Tesson Ch.; Païni D.; Batllò J. i Marías M. (2006) *Erice – Kiarostami. Correspondencias*. Barcelona: Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona.
- Bergala A. (1998) 'De l'intervale chez Mizoguchi'. *Revista Cinémathèque Francaise* nº 14, Automne. París, pp. 28-43.
- Bergeron, R. (1997) *Le cinema chinois, 1984-1997*. Aix-en-Provence: Ed. Institut de l'Image.
- Bilbeny, N. (1992) *Aproximació a l'ètica*. Barcelona: Ariel.
- Bisquerra, R. (1989) *Métodos de investigación educativa. Guia práctica*. Barcelona: Ceac.
- Blández, J. (1996) *La investigación-acción: Un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Zaragoza: Inde Publicaciones.
- Blanco Villaseñor, A. (1997) *Metodologies qualitatives en la investigació psicològica*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Blaxter, L.; Hughes, C. i Tight, M. (2000) *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Blumer, H. i Herbert, P. (2001) "La responsabilidad social del cineasta", en: J. Rodríguez (ed.) *El cine como medio de comunicación*. Col·lecció 'Ensayos sobre Deontología de la Comunicación'. Pamplona: EUNSA, pp 122-143.
- Boixader, A. (2008) *Educació per a la ciutadania des de l'escola*. Quaderns d'Acció Social i Ciutadania, n. 4. Barcelona: Claret, pp 34-38.
- Boixader, A.; Llorente, I. i Torralba, F. (2008) *Nos-Altres. Educació ètica i cívica*. Barcelona: Claret.
- Boixader, A.; Llorente, I. i Torralba, F. (2007) *Alteritat. Educació per a la ciutadania*. Barcelona: Claret.
- Boixader, A. (2006) 'El futur de la recerca universitària en educació en valors'. *Senderi: Butlletí digital d'educació en valors*, nº. 25, pp. 25-32.
- Boixader, A. (2005) 'Las ideas políticas de los jóvenes'. *Íber Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº. 44, pp 45-56.
- Bordwell, D. i Thompson, K. (1995) *El arte cinematográfico*. Madrid: Ed Paidós Comunicación.
- Borràs, J. i Colomer, A. (2010) 'El trencaclosques del muntatge', en: A. Castells (ed.) *El llenguatge cinematogràfic*. Barcelona: Par Editorial UOC, pp 85-109.

- Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Brunet, I.; Pastor, I. i Belzunegui, A. (2002) *Tècniques d'investigació social*. Barcelona: Pòrtic.
- Buckingham, D. (2005) *Educación en medios*. Barcelona: Paidós.
- Cabero, J. (2001) *La evaluación e investigación sobre los medios de enseñanza*. Barcelona: Horsori.
- Cabero, J. (2001) *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios de enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Cabero, J. (1996) 'Nuevas Tecnologías, comunicación y educación' *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, nº 1.
Disponible a: <http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Bibliografia.htm> [Última visita Desembre 2010].
- Canadell A. (2001) 'Aprender de oriente, otra mirada sobre el mundo. Otra manera de pensar la educación'. *Cuadernos de pedagogía*, nº. 303. Barcelona: Ed. Fontalba, pp. 51-83.
- Canes, F. (1993) 'Las misiones pedagógicas: educación y tiempo libre en la Segunda República', *Revista Complutense de Educación*. Vol. 4(1). Madrid: Ed. Universidad Complutense, pp. 147-168.
- Caparrós, J.M.; Carner, J.; i Delgado, B. (1998) *El cinema educatiu i la seva incidència a Catalunya (Dels orígens a 1939)*. Barcelona: ICE-PPU. Col. Mitjans Audio-Visuals, Vol. 2.
- Caparrós, J.M. (1990) *Història de la Universitat de Barcelona*. Barcelona: UB.
- Caparrós, J.M. i Biadiu, R. (1978) *Petita història del cinema de la Generalitat (1932-1939)*. Mataró: Robreño.
- Caparrós, J.M. (1977) *El Cine republicano español (1931-1939)*. Barcelona: Editorial Dopesa.
- Carbonell, J.L. i Peña, A. (2001) *El despertar de la violencia en las aulas: la convivencia en los centros educativos*. Barcelona: Editorial CCS.
- Carbonell, F. (2000) *Immigració i educació. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Col·lecció Polítiques, Vol. 27. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Cardona, M.C. (2002) *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. Madrid: Eos.
- Carner, J. (1972) *De Balaguer a Nova-York, passant per Moscou i Prats de Molló (Memòries)*. París: Edicions Catalans de París.
- Carr, W. (1990) *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Carr, W. i Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación- acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Casa Àsia (2008) *Diàleg Orient-Occident 2008: nous actors, noves dinàmiques*. 5na. edició. Barcelona: Fundació Forum Universal de les Cultures.
- Casa Àsia (2007) *Diàleg Orient-Occident 2007: seguretat humana i globalització*. 4ta. edició. Barcelona: Fundació Forum Universal de les Cultures.
- Casa Àsia (2005) *East-west dialogue. Diálogo Oriente-Occidente*. 2na. edició. Barcelona: Fundació Forum Universal de les Cultures.
- Casa Àsia (2004) *East-west dialogue. Diálogo Oriente-Occidente*. 1a. edició. Barcelona: Fundació Forum Universal de les Cultures.

- Casa Àsia (2002) Diálogo de civilizaciones Oriente-Occidente. (2002) Aporte al entendimiento internacional. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cases, Q. (2004) 'La nuevas influencias en el cine americano'. *El periodico*, 23 d'abril. Barcelona.
- Castaño, C. (1994) La investigación en medios y materiales de enseñanza. Para una tecnología educativa. Barcelona: Horsori.
- Castellana, M. (2003) *La relació de l'adolescent amb les persones significatives*. Barcelona: Education. Disponible a:<http://www.paueducation.com> [Última visita Desembre 2010].
- Kar-Wai, W. (2000) 'In the Moond for Love'. *La Vanguardia*, 9 gener. Barcelona.
- CIIMU (2007) Panel de famílies i infància. Una enquesta longitudinal que durant quatre anys entrevista a 3000 adolescents i les seves famílies. Informe 2007. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà (CIIMU).
- CIIMU (2006) Estudi sobre convivència i confrontació entre iguals als centres educatius. Barcelona: Institut d'Infància i món urbà.
- CIIMU (2005) *Infància, famílies i canvi social a Catalunya. Informe 2004*. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà (CIIMU).
- CIREM (1994) *Èxit i fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill; Direcció General d'Ordenació Educativa de la Generalitat de Catalunya.
- Cohen, L. i Manion, L. (1990) *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coleman, J. (1994) *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Contreras, J. (1991) 'El sentido educativo de la investigación' *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 196, pp. 61-67.
- Consell Escolar de Catalunya. Generalitat de Catalunya (2008) *Els ensenyaments artístics*. Barcelona: Generalitat de Catalunya; Servei de Difusió i Publicacions.
- Consell Escolar de Catalunya (2004) *Educar en un món global*. Barcelona: Generalitat de Catalunya; Servei de Difusió i Publicacions.
- Coppola, A. (1996) Le cinéma coréen: du confucianisme à l'avant-garde. París: Éditions L'Harmattan.
- Corbetta, P. (2003) Metodología y técnicas de investigación social. Madrid: McGraw-Hill.
- Damasio, A. R. (2003) *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Dane, F. C. (1990) *Mètodes de recerca*. Barcelona: Proa.
- De Barbens, F. (1914) La moral en la calle, en el cinematógrafo y en el teatro. Estudio pedagógico-social. Barcelona: Luis Gili.
- Delgado, M. (1999) *El animal público*. Barcelona: Anagrama.
- Departament d'Educació (2009) *Temps de canvi i complexitat en l'educació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Servei de Publicacions.
- Departament d'Educació (2009) *Dades estadístiques de l'Educació del curs 2008-2009*. Barcelona: Servei de Publicacions.
- Departament d'Educació (2008) *Els ensenyaments artístics. Competències educatives bàsiques*. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions.

Departament d'Educació (2008) *Educació i nous reptes socials*. Aportacions a la Llei d'educació de Catalunya. Barcelona: Servei de publicacions.

Departament d'Educació (2007) *Procediment d'admissió. Novetats de la LOE respecte de la LOCE*. Barcelona: Servei de publicacions.

Departament d'Educació (2005) *Expressió, cultura i cohesió social*. Barcelona: Servei de Publicacions.

Departament d'Educació (1999) *El Batxillerat. Currículum*. Barcelona: Servei de publicacions, pp.60-75.

Departament d'Educació (1999) *Educació intercultural*. Barcelona: Servei de publicacions.

Departament d'Educació (1999) *Criteris psicopedagògics per a l'atenció a la diversitat*. Col·lecció Educació Secundària Obligatòria. Barcelona: Servei de publicacions.

Departament d'Educació (1999) *Matèries optatives. Cultura Audiovisual*. Col·lecció Currículum Batxillerat. Barcelona: Servei de publicacions. pp. 99-120.

Departament d'Educació (1997) *La formació al segle XXI: les competències claus*. Barcelona: Servei de publicacions.

Departament d'Educació (1996) *Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat. L'Educació Audiovisual*. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions.

Departament d'Educació (1996) *Educació àudio-visual. L'Educació secundària obligatòria i batxillerat*. Col·lecció: Orientacions Desplegament Currículum (Secundària/Batxillerat). Barcelona: Servei de publicacions.

Departament d'Educació (1994) *Orientacions per al Desplegament del currículum. Educació Infantil i Primària. L'Educació Audiovisual*. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions, pp. 12-14.

Departament d'Educació (1992) *Educació Primària. Currículum*. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions.

Departament d'Interior, Relacions Institucionals i Participació. Generalitat de Catalunya (2007) *Enquesta de convivència escolar i seguretat a Catalunya. Curs 2005 – 2006*. Barcelona: Servei de publicacions.

Díez Hochleitner, R. (2009) *Un diálogo entre Oriente y Occidente: en busca de la revolución humana*. Barcelona: Galaxia Gutemberg.

Dominguez Amorós, M. i Coco Prieto, A. (2000) *Tècniques d'Investigació Social I*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.

Dondis, D.A. (1976) *La sintaxis de la imatge*. Barcelona: Gustavo Gili.

Elena, A. (2002) "Recuerdos del Vietnam." *Revista de cine Nosferatu* nº 37, Setembre 2002. Madrid, pp. 52-68.

Elena, A. (2001) "Nuevas miradas del cine asiático". *Revista de cine Nosferatu* nº 36, Agost 2001. Madrid, 8-96.

Elena A. (1999) *Los cines periféricos: África, Oriente Medio, India*. Madrid: Paidós Estudio.

Elena, A. (1996) *Cines del norte, cines del sur*. Madrid: Paidós Estudio.

Elena, A. (1996) *Cines de la India: Tradición y renovación*. Madrid: Ed Paidós.

Elena, A. (1996) *Los nuevos cines iraníes*. Madrid: Ed Paidós.

- Elkind, D. (1989) Niños y adolescentes: ensayos interpretativos sobre Jean Piaget. Vilassar de Mar: Oikos-Tau.
- Elliott, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Ferrés, J. (2002) *L'educació en comunicació audiovisual en l'era digital*. Barcelona: Paidós.
- Faulstich, W. (1995) '1945 – 1960. Hacia una búsqueda de los valores', en: W. Faulstich i H. Korte (comp.) *Cien años de cine 1895-1995. Vol. III*. Madrid: Siglo XXI, pp. 282-302.
- Feixa, C. (1998) *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Feixa, C. (dir.) (2006) *Jóvenes latinos en Barcelona. Espacio público y cultura urbana*. Barcelona: Ed. Anthropos, CIIMU i Ajuntament de Barcelona.
- Fernández Ascarza, V. (1980) *Cuestiones pedagógicas*. Madrid: Imprenta Helénica.
- Ferrando, G.; Ibáñez, G. i Alvira, F. (1992) El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación. Madrid: Alianza.
- Ferro, M. (1975) *Analyse de film, analyse de sociétés*. París: Hachette.
- Ferro, M. (2000) *Historia contemporánea y cine*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Filmoteca de Catalunya (2002) *Programa de mà*, en: Fulletó informatiu 23 desembre 2002-6 gener 2003. Barcelona.
- Foucault, M. (1969) *Arqueologia del Saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1974) Las palabras y las cosas. Una arqueología del ser humano. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2003) *Foucault vist per Foucault*. Alzira: Bromera.
- Freire, P. (1970) *La pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Fukuyama, F. (1989) *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Fons, M. i Valldaura, M.A. (2002) 'Elegir un nombre para la clase de primero. Una mirada desde la educación en valores', en: V. Arias (ed.) *Valores escolares y educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó; Laboratorio Educativo. pp. 26-45.
- Forner, A. i Latorre, A. (1996) Diccionario terminológico de investigación psicopedagógica. Barcelona: EUB.
- Funes, J. (2006) 'Convivencia y confrontación en los centros: ¿qué está cambiando?', *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 359, pp. 48-59.
- Funes, J. (2006) *III informe CIIMU. Adolescents d'avui. Volum 1: Malestars*. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà .
- Funes, J. (2005) 'El món dels adolescents: propostes per a observar i comprendre', *Educación social: revista d'intervenció socio-educativa*. Disponible: <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165486>. [Última visita Desembre 2010].
- Funes, J. (2004) *Argumentos adolescentes. El món dels adolescents explicat per ells mateixos*. Disponible a: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/monadolescents.pdf> [Última visita Desembre 2010].
- Funes, J. (2004) *Cómo analizar, cómo explicar la diversidad adolescente*. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà.

- Funes, J. (2004) *Sobre las nuevas formas de violencia juvenil*. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà.
- Funes J. (2003) 'Claves para leer la adolescencia. De problema a sujeto educativo', *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 320. pp. 15-45.
- Gaceta de Madrid (1918) *Dirección General de Primera Enseñanza*, Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, nº 193 de 12 de Julio, pp. 111-112.
Disponible:
[http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/search.php?coleccion=gazeta&start=80&page_hits=40&busqueda=\(id_dem=\(4275\)\)&sort_spec=FPU+desc++ref+asc&limit_spec=FPU:19180101:19180801](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/search.php?coleccion=gazeta&start=80&page_hits=40&busqueda=(id_dem=(4275))&sort_spec=FPU+desc++ref+asc&limit_spec=FPU:19180101:19180801) [Última visita Desembre 2010].
- García Yebra, V. (1988) *Metafísica de Aristóteles*. Madrid: Espasa Calpe.
- Goetz, L. (1984) *Ethnography and qualitative design in Educational research*. Nova York: Academic Press.
- Grané, M. (2009) El disseny d'entorns web d'ús educatiu. De les propostes dels experts a les percepcions del professorat.
- Greenaway, P. (1995) 'The Pillow Book'. *La Vanguardia*, 29 Setembre. Barcelona.
- Grup Spectus (2003) *Máscaras y espejismos. Una aproximación al impacto mediático. Del análisis a la acción*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Grau Rebollo, J. (2002) *Antropología audiovisual. Fundamentos teóricos y metodológicos en la inserción audiovisual en diseños de investigación social*. Barcelona: Bellaterra.
- González, J.; Marquès S.; Sureda, B. i Mayordomo, A. (2002) *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939. Història de l'educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencià*. Barcelona: Biblioteca Abat Oliba.
- Gubern, R. (2002) *Máscaras de la ficción*. Barcelona: Anagrama.
- Gubern, R. (2000) *Historia del cine*. Barcelona: Lumen.
- Habermas, J. (1982) *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1997) *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Hernández, R.; Fernández, C. i Baptista, P. (2003) *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Huntington, S. (2006) *El xoc de civilitzacions i el nou ordre mundial*. Barcelona: Edicions Proa.
- Imbernón, F. (coord.) (2002) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Jackson, F. (1986) 'What Mary Didn't Know' *Journal of Philosophy*, nº. 83, pp. 291-295.
- Jackson, P.W. (1991) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata-Paideia.
- Jung, C.G. i Jaffé, A. (1965) *Memories, Dreams, Reflections*. New York: Random House.
- Kantor, J.R. ([1967]1878) *Psicología Interconductual. Un ejemplo de construcción científica sistemática*. México: Trillas.
- Kar-Wai, W. (2000) 'In the Moond for Love'. *La Vanguardia*, 9 gener. Barcelona.
- Kancyper, L. (2007) *Adolescencia: El fin de la ingenuidad*. Madrid: Lumen Humanitas.

Kemmis, S. (1991) 'Improving education through action research', en: O. Zuber-Skerritt (ed.) *Action Research for Change and Development*, pp. 79-100. Brisbane: Centre for the Advancement of Learning and Teaching.

Kerlinger, F.N. (1975) *Investigación del comportamiento: técnicas y metodología*. México: Nueva Editorial Interamericana.

Kuhn, T.S. ([1962] 2005) *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

Lago, I. (2007) *La lógica de la explicación en ciencias sociales: una introducción metodológica*. Madrid: Alianza.

Lambert, G. i Bouquillard, J. (2008) *Ukiyo-e, imatges d'un món efímer*. Barcelona: Fundació Caixa de Catalunya.

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

Latorre, A.; Rincon, D. i Arnal, J. (1996) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.

Latorre, A. i Sans, A. (1995) *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

León, O. i Montero, I. (2003) *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill.

Lewin, K. ([1951] 1988) *La Teoría del Campo en la ciencia social*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Linton, J. (1989) *Movies as Mass Communication*. London: Sage.

Lowenstein, S. (2001) *Mi primera película*. Madrid: Ed. Alba.

Marín X.; Bramon D. i Cabezas J.M. (2005) *Islam i Occident. Diàleg de civilitzacions*. Barcelona: Editorial Edimutra.

Martínez, A. i Cortés J. (1991) *Diccionari Filosòfic*. Barcelona: Ed. Herder.

Martínez, F. (2002) *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.

Martínez, M. i Gros, B. (1987) *Elements de les teories de l'aprenentatge per a l'estudi del procés educatiu*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.

McLuhan, H.M. ([1962] 1973) *La formació de l'home tipogràfic*. Barcelona: Edicions 62.

McMillan, J.H. i Schumacher, S. (2005) *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.

McNiff, J. (1993) *Teaching as Learning*. Londres: Routledge.

Maquinay Pomés, A. (1996) *L'educació audiovisual. Educació secundària obligatòria i Batxillerat*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Marshall, C. i Rossman, G. M. (1989) *Designing qualitative research*. London: Sage.

Maykut, P. i Morehouse, R. (1999) *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.

Masterman, L. (1993) *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Meddeb, A. (2003) *La enfermedad del Islam*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

- Mèlich, J.C. (2006) *Transformaciones. Tres ensayos de la filosofía de la educación*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Milgram, S. (1988) Obediencia a la autoridad, en: J.R. Torregroso i E. Crespo (comps.) *Estudios básicos de la psicología social*. Barcelona: Hora.
- Monés, J. (1987) *Diccionari abreujat d'educació*. Barcelona: Editorial Graó.
- Montobbio, M. (2005) *Intercivilizaciones*. Anuario Asia Pacifico 2005. Barcelona: CIDOB-Casa Asia-Real Instituto Elcano.
- Montobbio, M. (2004) *Oriente-Occidente: el diálogo indispensable*. Anuario Asia Pacifico 2004. Barcelona: CIDOB- Casa Asia-Real Instituto Elcano.
- Moraes Farias, P.F. de (1986) 'The Almoravids: Some Questions Concerning the Characters of the Movement during its periods of Closest Contact with the Western Sudan', *Bulletin de l'Institut Fundamental d'Afrique Noir*. Aer. B. XXIX pp. 9-15.
- Moraes Farias, P.F. de (1985) 'Models of the World and Categorical Models: the Enslavable Barbarian as a Mobile Classificatory Label', en: J.R. Willis (ed.), *Slaves and Slavery in Muslim Africa*, Vol. 2, pp. 27-56. London: F. Cass.
- Muner, J.; Armengol, M.; Gaudes, M.; Llosada, J. i Dalmau, A. (2010). *Estudi poblacional i de serveis a la infància i l'adolescència a Catalunya*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania. Col·lecció Eines.
- Mura Sommella, A. (2006) *Prínceps etruscos. Entre Orient i Occident*. Catàleg de l'exposició. Barcelona: Fundació Caixa de pensions.
- Morin, E. (2000) *Los Siete Saberes para una Educación del Futuro*. París: UNESCO.
- Nachmias, D. i Nachimias, C. (1981) *Research methods in the social sciences*. New York: St. Martin's Press.
- Païni, D. (1998) 'Mizoguchi ou la mise en scène en ses sites discrets'. *Revista Cinémathèque Française n° 14*, Automne. París, pp. 4-13.
- Panikkar, K.M. (1959) *Asia and Western Dominance*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Panikker, R. (2003) *El diálogo indispensable: paz entre religiones*. Barcelona: Península.
- Panikker, R. (1990) *Sobre el diálogo intercultural*. Salamanca: San Esteban.
- Pardo, A. (2003) *La grandeza del espíritu humano: El cine de David Putnam*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Passerini, L. (1996) *La juventud, metáfora del cambio social: dos debates sobre los jóvenes en la Italia fascista y en los EE.UU. durante los años cincuenta*. Madrid: Santillana; Taurus.
- Pérez Gómez, A.J.; Contreras Domingo, J. i Angulo Rasco, J. F. (1998) *Models d'investigació a l'aula*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Perinat, A. (2003) *Los adolescentes en el siglo XXI*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Palou, J. (2008) 'Democràcia, dissidència i educació lingüística', *Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, n° 45 (abril-maig), pp.11-21.
- Racionero, L. (1993) *Oriente y Occidente: Filosofía Oriental y dilemas Occidentales*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- Ramonedá, J. (2000) *La ciudad de los cineastas*. Barcelona: Ed. Diputació de Barcelona, Xarxa de Municipis.

- Ramoneda, J. (1995) *El segle del cinema. Notes sobre el cinema i el seu segle*. Barcelona: Edicions CCCB.
- Ray, N. i Lambert, G. (1999) 'Rebelde: historia de la vida de una película', *Nickel Odeon, Revista trimestral de cine n° 14*, pp. 60-68.
- Reynaud, B. (1999) *Nouvelles Chines, nouveaux cinémas*. París: Editions Cahiers du Cinéma.
- Rincón, D.; Arnal, J.; Latorre, A. i Sans, A. (1995) *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Rincón, D. i Rincón, B. (2000) Revisión y mejora de procesos educativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n°39, pp. 51-73.
- Romaguera, J. (2005) *Diccionari del cinema a Catalunya*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- Romaguera, J. (1988) *Catàleg de films disponibles parlats o retolats en català 1982-1987*. Barcelona: Departament de Cultura de la Generalitat.
- Rosentone, R. (1997) *El pasado en imágenes: el desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Barcelona: Ariel.
- Quivy, R. i Van Campenhoudt, L. (2000) *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Noriega.
- Ribes. E. (1990) *Psicología General*. México: Trillas.
- Rivière, M. (2003) *El malentendido. Cómo nos educan los medios de comunicación*. Barcelona: Ediciones Icaria.
- Roca, J. (2008) Seminario de Filosofía Naturalista.
Disponible a: <http://psnaturalista.blogspot.com/> [Última visita Diciembre 2010].
- Ros, A. (2004) *Interculturalitat: bases antropològiques, socials i polítiques*. Barcelona: UOC.
- Sala, R. (1993) *El Cine en la España republicana durante la Guerra Civil: 1936-1939*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Said, E. W. ([1978] 2002) *Orientalismo*. Barcelona: Debate.
- Sainz, P i Martin, L. (2002) 'Shohei Imamura'. *Revista Escritos de filmoteca n° 113*, año 1999/02, pp. 5-19.
- Sainz, P i Martin, L. (2001) 'Cine Iraní: Tesoros de Persia'. *Revista Escritos de filmoteca n° 112*, año 1999/01, pp. 4-18.
- Sainz, P i Martin, L. (1998) 'Akira Kurosawa'. *Revista Escritos de filmoteca n° 111*, año 1998/12, pp. 3-21.
- Sainz, P i Martin, L. (1994) 'El nuevo cine chino'. *Revista Escritos de filmoteca n° 80*, año 1994/15, pp. 2-15.
- Sainz, P; Martin, L. (1989) 'El cine japonés'. *Revista Escritos de filmoteca n° 31*, año 1989/02, pp. 3-35.
- Salkind, N.J. (1999) *Métodos de investigación*. México: Prentice-Hall.
- Sato, T. (2003) *El principio del fin. Tendencias del novísimo cine japonés*. Madrid: Ed. Paidós Comunicación.
- Sato, T. (1997) *Le cinéma japonais. Une introduction*. París: Centre Georges Pompidou.
- Simmel, G. (1988) *Sociología II*. Barcelona: Edicions 62.

- Sala, T. (2004) *Converses Orient-Occident*. Barcelona: Casa Àsia.
- Solà, J. (2009) 'Els paradigmes científics en la investigació educativa i el model de camp psicològic', *Temps d'Educació*, nº 37, pp. 235-252 .
- Tamayo, J.J. (2005) *Nuevo diccionario de teología*. Madrid: Trotta.
- Tojar, J.C. (2001) *Planificar la investigación educativa: una propuesta integrada*. Buenos Aires: Fundec.
- Tejedor, C. (1993) *Introducción a la Filosofía*. Barcelona: Cruïlla.
- Tejedor, C. (1993) *Historia de la Filosofía en su marco cultural*. Madrid: SM.
- Tessier, M. (2004) *El cine japonés*. Barcelona: Acento.
- Trilla, J. (2001) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Tudor, A. (1975) *Cine y comunicación social*. Barcelona: Gustavo Gili.
- United Nations – Alliance of Civilizations. Many cultures. One humanity (2008) *Migration & Integration: Building Inclusive Societies*. Disponible a: [http:// www.unaoc.org](http://www.unaoc.org). [Última visita Gener 2011].
- Villasevil, F. i López, A. (1998) *Investigació/Acció a l'Aula. Assaig i Avaluació de nous mètodes docents*. Barcelona: Docència Universitaria.
- Wagensberg, J. (1998) *Ideas para la Imaginación impura*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Weinrichter, A. (1995) 'Geopolítica, festivales y tercer mundo', en: *Archivos de la filmoteca*, nº 19, Madrid pp. 30-31.
- Žižek, S. (2004) *A propósito de Lenin. Política y subjetividad en el capitalismo tardío*. Buenos Aires: Atuel/Parusia.

Annexes

Annexe 1. Capítol 1: Model de Carta enviada al centre pel consentiment informat de l'alumne



El propòsit d'aquesta investigació és determinar fins a quin punt les Mirades Creuades entre Orient i Occident poden interferir en millorar les competències i les habilitats socials dels nostres alumnes de Batxillerat Artístic i en conseqüència millorar la nostra cohesió social.

Si la investigació produeix una informació útil, podrà ser utilitzada per demostrar que la formació en ensenyaments artístics i, en el nostre cas, el cinema, ens pot ajudar a ser millor persones i ciutadans i per tant ho podrem considerar com un element per incloure d'una forma més rellevant en els nostres currículums i així millorar el sistema educatiu en general. Si més no, proporcionarà una informació valuosa sobre la implementació del cinema en les nostres aules.

En aquest estudi, se li demana als alumnes que visionin una sèrie de fragments fílmics prèviament seleccionats on quedin representades les Mirades Creuades: Orient– Occident. Abans de realitzar aquesta/es sessions es passarà un qüestionari als participants de la mostra, que és tornarà a repetir un cop realitzades les sessions de "cine fòrum". L'objectiu serà avaluar en què ha canviat la perspectiva de les mirades creuades i si s'han produït; canvis en la seva visió de la interculturalitat i en definitiva del món.

La seva participació no suposarà un perjudici per la seva formació de coneixements dintre de la programació de continguts de l'àrea de Cultura Audiovisual, sinó més aviat al contrari formarà part del currículum ampliant-lo i enriquint-lo.

La informació obtinguda en aquest estudi s'utilitzarà per fer un informe i unes conclusions. Els resultats obtinguts només estarà a l'abast d'entorns educatius i d'altres investigadors. Si l'informe de la investigació es publica, el nom dels participants no figurarà en cap dels formularis de dades.

L'investigador respondrà a totes les preguntes que els participants vulguin formular respecte a aquest estudi.

La seva signatura indica que vostè ha decidit participar després d'haver estat informat convenientment, per una banda pel professor que imparteix l'àrea de Cultura Audiovisual i si fos precis per la direcció del centre i pel mateix investigador.

Signatura del participant.

Data:

Vist-i-plau del centre.

Doctoranda Inés Carles Herrero.

Director de la investigació Dr. Antoni Mercader i Dr. Jesús Cobo.

Figura 1.4 Imprès de consentiment informat adaptat del mostrat per Francis C. Dane (1997) en *Mètodes de recerca*, pàg. 72

Annexe 2. Capítol 2: Conferència Lola Bañón. Casa Àsia. Barcelona, 2008.

Segons Lola Bañón¹⁴¹ (2008) en la seva ponència: Diversidad cultural i dialogo intercultural desde una perspectiva histórica. *Los nuevos intercambios de información en el diálogo entre Orient y Occidente*. Obstáculos para la cercanía cultural i personal ante las nuevas ormas de consturir al otro" ens diu:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁴¹ Lola Bañón, professora de la Universitat de València i periodista amb experiència en temes de l'Orient Mitjà i l'Àsia.

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

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

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

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

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

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

Cuando hablamos de diálogo no podemos olvidar que estamos hablando en buena parte de emociones. Solemos discutir de cosas: de decisiones que hay que tomar, de proyectos que hay que concretar....Pero en el diálogo estamos tratando sobre lo que sentimos los unos respecto de los otros. Y en las artes de la negociación se dice que antes de discutir nada se ha de dialogar mucho. En periodismo, en comunicación, antes de hablar, hay que preparar el territorio para la recepción del mensaje. Sin ese trabajo previo, no se produce la transmisión que esperamos, no se concreta el contacto...

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

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

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

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

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

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

íntima.

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

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

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

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

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

Los mass media suministran información, el material con el que pensamos, pero también dan forma a nuestro proceso de pensar y aquí nos aparece un peligro relacionado con ese cambio en nuestra relación con el tiempo: estamos habituando nuestro cerebro a recibir pequeños trozos de información de manera muy rápida y eso nos lleva a perder nuestra capacidad de sostener una línea de pensamiento durante un periodo prolongado.

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

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

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

Pero la magnitud de las dificultades que compartimos nos está haciendo ver que debemos entablar estrategias comunes frente a difíciles retos que nos afectan tanto a Oriente como a

Occidente. Uno de ellos es la lucha contra los extremismos, batalla que está en buena parte conectada al modo en que nos relacionamos con los medios , cómo nos retratamos en ellos y como mostramos a los demás en su responsabilidad y/o culpa.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Todas las tradiciones de Oriente nos hablan de que la experiencia con los demás y con

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

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

Y al final, es esa emoción la que nos puede generar el cariño necesario para afrontar el camino del diálogo. La más intensa de nuestras fuerzas internas es el pensamiento y siempre antes de una palabra hubo una idea. Definitivamente, necesitamos seguir sintiendo que tenemos la opción de pensar un mundo de conversación entre diferentes". (Lola Bañón, 2008, pàg 129-131).

Annexe 3. Capítol 5: Qüestionari versió 1.0/8.0

L'objectiu d'aquest qüestionari es conèixer la teva opinió sobre les Mirades Creuades: Orient- Occident en el món del cinema i si aquest coneixement t'ajuda a tenir una visió més curiosa del món i de la seva gent. Les teves respostes son molt importants per a determinar que pensa la gent jove sobre aquest tema.

Tingues present que les teves respostes es mantindran en absoluta confidencialitat ja que només s'utilitzaran para obtenir resultats que s'analitzaran global com a procediment estadístic.

Et demanem que mostris siceritat quan expressis la teva opinió.

Centre:

Data:

1. Sexe: Home Dona

2. Edat:

3. Quina opció artística et sents més indentificat?

Cinema Música Disseny Dibuix, Pintura i Volum.

4. Quina opció artística penses que pot desenvolupar millor les teves competències i habilitats socials?

Cinema Música Disseny Dibuix, Pintura i Volum.

5. Indica el grau d'interés que et desperta el cinema.

Cap Una mica Bastant Molt

Marca quins coneixements tens sobre cinema Occidental.

Cap Una mica Bastant Molt

Marca quins coneixements tens sobre cinema Oriental.

Cap Una mica Bastant Molt

A priori, t'interessa el cinema Oriental?

Gens Una mica Bastant Molt

Quins gèneres coneixes amb més profunditat? (puntua del 1 al 4)

Drama Terror Comèdia Ànime

La interrelació entre persones de diverses cultures pot veure's millorada pel visionat de films de diferent procedència geogràfica.

Gens Una mica Bastant Molt

Creus que la imatge audiovisual i més en concret el cinema pot esdevenir una eina bàsica per al desenvolupament de la identitat i la construcció de valors socials.

Gens Una mica Bastant Molt

En quin grau consideres que el llenguatge audiovisual és vàlid com a eina d'expressió i de comunicació cultural.

Gens Una mica Bastant Molt

La teoria i la conceptualització del llenguatge audiovisual t'ajuden a ser més crític en l'anàlisi de la imatge.

Gens Una mica Bastant Molt

Penses que la matèria de Cultura Audiovisual pot ser una plataforma ideal en la qual es desenvolupen continguts transversals de valors i actituds?

Gens Una mica Bastant Molt

Consideres que el visionat i posterior anàlisi de cinema Oriental et pot ajudar a entendre millor els problemes i conflictes socials i culturals?

Gens Una mica Bastant Molt

Consideres tanmateix que et pot ajudar a entendre la diversitat cultural en el teu entorn?

Gens Una mica Bastant Molt

El diàleg intercultural es pot construir, fomentar i enriquir amb el visionat de cinema Oriental?

Gens Una mica Bastant Molt

El cinema millora la competència comunicativa visual i audiovisual, penses que també pot contribuir a millorar la competència social?

Gens Una mica Bastant Molt

La matèria de cultura audiovisual, pot esdevenir un marc idoni per assolir les competències socials?

Gens Una mica Bastant Molt

El coneixement del cinema Oriental et pot ajudar a emprar estratègies per conèixer, interpretar i valorar produccions i creacions provinents del continent asiàtic?

Gens Una mica Bastant Molt

Les mirades creudes entre Orient i Occident en matèria de cultura audiovisual ens pot ajudar a la valoració dels fenòmens globals, d'identitat col·lectiva i intercultural?

Gens Una mica Bastant Molt

Com definiries diàleg intercultural?

Que et suggereix el títol Mirades Creuades. Orient – Occident.

Moltes gràcies per la teva participació i fins la proper



Benvolgut/da alumne/a,

Estic portant a terme un treball de recerca a la Universitat de Barcelona i he escollit el teu centre per investigar. T'agraïria que responguessis les següents preguntes amb el màxim de fidelitat possible, ja que la teva col·laboració és molt important per a la investigació

L'objectiu d'aquest qüestionari és conèixer la teva opinió sobre les Mirades Creuades: Orient - Occident en el món del cinema i si aquest coneixement t'ajuda a tenir una visió més curiosa del món i de la seva gent. Les teves respostes són molt importants per a determinar que pensa la gent jove sobre aquest tema.

Tingues present que les teves respostes es mantindran en absoluta confidencialitat ja que només s'utilitzaran para obtenir resultats que s'analitzaran globalment com a procediment estadístic.

Et demanem que mostris sinceritat quan expressis la teva opinió.

Centre: _____

Data: _____

1. Sexe: Dona Home

2. Edat:

3. Règim Diürn Nocturn



4. Origen (on has nascut): Catalunya resta d' Espanya Altres

5. Si has marcat **ALTRES** especifica quin país _____

6. Origen dels teus pares: Catalunya resta d' Espanya Altres

7. Si has marcat **ALTRES** especifica quin país _____

8. Al llarg de la teva escolaritat has compartit aula amb companys nascuts a altres països?

Sí No

8.A. Si has contestat **SI**, especifica quins països.

9. Tens algun amic d'un altre país?

Sí No

9. A. Si has marcat **SI** especifica quines nacionalitats tenen .



10. T'agradaria anar de vacances a un altre país de cultura diferent de la teva?

Sí No

10. A. Si has marcat **SI**, valora de 0 a 10¹⁴², quin nivell de curiositat et desperten els següents països¹⁴³:

Japó

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Índia

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pakistan

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Xina

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¹⁴² 0 té valor de res; 10 té valor de molt.

¹⁴³ N.de l'a. Hem escollit aquest països en funció de la filmografia seleccionada i l'origen de la immigració més freqüent en el nostre país.



Sudàfrica

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Rússia.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Túnez

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Marroc

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Senegal

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Equador

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



10.B. Si has marcat **NO**. Digues perquè.

11. T'agradaria anar a viure " un temps" en un altre país de cultura diferent a la teva?

Sí No

11. A. Si has marcat **SI**, valora de 0 a 10¹⁴⁴, perquè ho faries

Per curiositat

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Per conèixer gent

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Per aprendre una altra llengüa¹⁴⁵

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¹⁴⁴ 0 té valor de res; 10 té valor de molt.

¹⁴⁵ Una llengüa és un dels trets identitaris d'una cultura.



Per buscar feina¹⁴⁶

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Per aventura

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Per seguir estudiant

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Per viure una "nova experiència"

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

11. B. Si has marcat **NO**. Digues perquè.

¹⁴⁶ N.de l'a. He preferit aquest concepte abans que "treballar"



12. Valora de 0 a 10¹⁴⁷, quin nivell de motivació per anar a viure “un temps” et desperta cada un d’aquests països:

Japó

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Índia

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pakistan

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Xina

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Sudàfrica

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Rússia.

¹⁴⁷ 0 té valor de res; 10 té valor de molt.



0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Túnez

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Marroc

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Senegal

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Equador

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



13. Actualment estàs cursant Batxillerat Artístic. Valora de 0 a 10¹⁴⁸ quin és l'interès que et desperta cada una d'aquestes opcions artístiques.

Cinema

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Música

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Disseny

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Dibuix, Pintura i Volum.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

14. Quins coneixements creus que tens de Cultura Audiovisual? Valora de 0 a 10.

Cultura Audiovisual

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¹⁴⁸ 0 té valor de res; 10 té valor de molt.



15. Penses que la matèria de Cultura Audiovisual pot ser una plataforma adequada per desenvolupar valors i actituds? Valora de 0 a 10¹⁴⁹.

Cultura Audiovisual

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

16. Penses que el cinema , pot esdevenir un mitjà adequat per assolir les habilitats i les comptències socials¹⁵⁰? Valora de 0 a 10.

Cinema

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

17. Marca quins coneixements tens sobre cinema Occidental. Valora de 0 a 10.

Cinema Occidental¹⁵¹

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¹⁴⁹ 0 té valor de res; 10 té valor de molt.

¹⁵⁰ N.de l'a. Vol dir com et relaciones socialment amb els teus companys, amics, família, professors...amb la gent en general.

¹⁵¹ N. De l'a. Cinema Americà i Europeu i en especial tot el que arriba a les sales comercials



18. Marca quins coneixements tens sobre cinema Oriental. Valora de 0 a 10

Cinema Oriental¹⁵²

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

19. Dels següents films marca els que coneixes:

- Matrix
- Star Wars
- Tigre y Dragón
- Wall-e
- Persepòlis
- 300
- Akira
- El dictador
- Los siete samurais
- Grease
- Psicosis
- The eye
- La casa de las dagas voladoras

- La matanza de texas
- Dos hermanas
- El padrino
- Infernal Affairs
- Infiltrados
- Slumdog Millionaire
- El viaje de Chihiro
- El niño del pijama de rallas
- Cometas en el cielo
- BattleRoyale
- Kal Ho Naa Ho
- Godzilla
- Quiero ser como Beckam

¹⁵² N. De l'a. Cinema Japonès, Coreà, indi, Pakistaní, Thailandès...i també dela països àrabas com Iràn, Marroc...



20. Indica quin nivell d'interès et despertat cada un d'aquests gèneres¹⁵³? Valora de 0 a 10.

Drama

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Terror

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Comèdia

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ànime

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Documental

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Musical

¹⁵³ N.de l'a. Hem escollit aquest gèneres perquè són els més representatius del Cinema.



0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

21. Penses¹⁵⁴ que el cinema et pot ajudar a entendre situacions de conflicte¹⁵⁵? Valora de 0 a 10.

Cinema

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

22. Penses que conèixer altres cinemes (Índi, Paquistaní, Japonès, Iraní , Filipí, Tunisià...) et pot ajudar a conèixer altres cultures? Valora de 0 a 10.

Cinema

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¹⁵⁴ N. De l'a. He escollit la paraula "pensar", ja que valoro més que la de "creure". Creure té quelcom d'acte de fe, metre que cal reivindicar la paraula pensar.

¹⁵⁵ N. De l'a. Entenem per conflicte, baralles amb els teus companys, discussions amb els teus pares, diferents punts de vista amb els amics, creences religioses, ideologia...



23. Penses que la relació entre persones de diverses cultures pot veure's millorada pel visionat de films de diferent procedència geogràfica. Valora de 0 a 10.

Interculturalitat

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

24. El diàleg entre la gent jove de diferents països es pot construir, fomentar i enriquir amb el visionat de cinema Oriental i Occidental? Valora de 0 a 10.

Diàleg Intercultural

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

25. Penses que veure i pensar el cinema millora les teves capacitats i habilitats socials envers altres cultures, països i gent. Valora de 0 a 10.

Habilitat socials

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



26. Les mirades creudes entre Orient i Occident en cinema ens pot ajudar a conèixer i entendre millor altres cultures, països i gent. Valorar de 0a 10.

Mirades Creuades: Orient – Occident

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

MOLTES GRÀCIES PER LA TEVA PARTICIPACIÓ. I FINS LA PROPERA