

El cine como herramienta de dinamización lectora a través de la biblioteca escolar

Jorge González Batlle | IES Barri Besòs (Barcelona)

Los estudios e informes realizados confirman que la incentivación de la lectura es uno de los grandes retos a los que tiene que hacer frente el actual sistema educativo. En ese sentido, el cine constituye una magnífica herramienta a la hora de abrir las puertas al mundo de los libros y la lectura en general al alumnado en tanto que formato muy próximo a sus gustos e intereses. En el presente artículo reflexionamos en torno a la relación cine-literatura, al tiempo que presentamos una experiencia llevada a cabo desde la biblioteca escolar de un centro de secundaria dentro del marco de un proyecto de dinamización lectora.

Palabras clave: educación por el cine, afición a la lectura, enseñanza secundaria.

A number of studies and reports have confirmed that encouraging students to read is one of the greatest challenges currently faced by the education system. It is worth noting that films are a great tool for opening students' eyes to the world of books and reading in general, since they often reflect their own tastes and interests. In this paper we look at the relationship between reading and film and present a study carried out in the school library at a secondary school as part of a project to promote reading.

Keywords: film education, love of reading, secondary education.

Les études et les rapports réalisés ont confirmé que la promotion de la lecture est l'un des principaux défis que doit relever le système éducatif actuel. En ce sens, le cinéma est un excellent outil afin d'ouvrir les portes du monde des livres et de la lecture aux élèves en général étant donné qu'il s'agit d'un format très proche de leurs goûts et de leurs intérêts. Dans cet article, nous réfléchissons aux relations entre le cinéma et la lecture, et présentons une expérience menée depuis la bibliothèque d'une école secondaire dans le cadre d'un projet de dynamisation de la lecture.

Mots-clés : Éducation par le cinéma, Intérêt pour la lecture, Enseignement secondaire

El presente artículo se basa en una experiencia didáctica llevada a cabo en un instituto de secundaria de Badalona (Barcelona) en el marco de un proyecto de dinamización lectora desde la biblioteca escolar, que a su vez sirvió de punto de partida para la realización de una tesis doctoral.¹

La experiencia que aquí presentamos consistió en ofrecer durante tres cursos académicos (en concreto, del 2007-2008 al 2009-2010) un ciclo de proyecciones los miércoles por la tarde (fuera, por tanto, del horario lectivo) en las instalaciones de la biblioteca del centro, como una intervención más del ambicioso proyecto de dinamización lectora, y cultural, impulsado desde dicho equipamiento. Todo ello desde la firme convicción de que el centro tenía que apostar por el fomento de la lectura en todos los niveles con la finalidad de contrarrestar el elevado índice de resistencia lectora presente entre el alumnado² y, al mismo tiempo, aprovechar todo el potencial educativo de la lectura en cualquiera de sus formatos y soportes. Obviamente, dentro de estos últimos el cine ocupa un lugar privilegiado que, sin embargo, muchas veces es relegado o, simplemente, ignorado por parte de los docentes.

¿Cine y lectura? Por más que en un principio puedan parecer disciplinas totalmente independientes entre sí (más allá del hecho que desde siempre la literatura ha sido una de las fuentes de inspiración más importantes del séptimo arte), lo cierto es que el cine y la literatura tienen muchos puntos en común en tanto que lenguajes perfectamente complementarios entre sí, tal como nos recuerda Romea (2001):³

El cine se ha nutrido, desde sus orígenes, de todo aquello que ha sido literaturizado, es susceptible de literaturizarse o por lo menos es verbalizable, si no consigue la categoría estética que le permita ser considerado literatura con mayúsculas. Por otra parte, la literatura contemporánea recoge, a su vez, en obras de diversos géneros, elementos potenciados por el cinematógrafo desde el punto de vista formal: secuenciación del tiempo, incorporación de elementos plásticos, organización narrativa, etc.

En esa misma línea, pero ya desde un enfoque eminentemente docente, Amo Sánchez-Fortún y Saiz Valcárcel (2004) destacan toda una serie de usos didácticos de los medios audiovisuales en relación con la literatura, sin duda lo bastante relevantes⁴ como para no permitirnos

1. *La lectura a secundària: un cas pràctic de dinamització lectora a través de la biblioteca de centre*, leída en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona en junio de 2010 (consultable en <http://tdx.cat/handle/10803/1304>).

2. Para conocer el perfil lector de los alumnos del centro, se pasó una encuesta sobre hábitos de lectura a un total de 24 alumnos de 4.º de ESO. De acuerdo con las categorías de lectores que propone Mireia Manresa (*Les obres literàries completes a Secundària: del lector a la programació*, licencia de estudios, 2006, <http://phobos.xtec.es/sgfprp/resum.php?codi=1115>), en función del número de libros leídos, un 96% de los alumnos encuestados (23 de 24) pertenecen a la categoría de «lectores débiles» (de 0 a 4 libros al año), con tan sólo un ridículo 4% de «lectores medios» (de 5 a 9 libros al año) y ningún caso de «lector fuerte» (más de 10 libros al año). Unas estadísticas desoladoras, inferiores a la media nacional, pero que, sin embargo, no hacen sino confirmar los más que discretos resultados de los últimos informes PISA en relación con la competencia lectora de nuestros alumnos.

3. En el mismo libro se ofrece una visión muy práctica del potencial educativo del cine y su relación con la literatura.

4. «Es un lugar común reconocer la funcionalidad constructivista y participativa del lector en el discurso literario, ya que facilita la activación de los conocimientos previos y favorece la construcción de significados. En cambio, hablar del interés de los documentos audiovisuales ha significado divagar acerca de un deprecador de imágenes fascinado, indefenso y condicionado por un modelo de recepción absolutamente pasiva. El gran dilema viene cuando somos conscientes de que esta forma de «leer» un mensaje audiovisual determina en gran medida el propio proceso de recepción del texto literario y, por consiguiente, el desarrollo individual de la competencia literaria. De ahí la importancia que tiene el que, en una concepción de un modelo de educación literaria, se deba incluir la formación de un lector/productor massmediático crítico, cooperativo y autónomo. En este sentido, el aprendizaje de los códigos audiovisuales y la participación activa del alumnado de cualquier nivel educativo no sólo favorecen la creatividad y un grado mayor de autonomía en la confección de productos multimedia, sino que también facilitan la interiorización de estrategias de recepción lectora, al propiciar un cambio gradual en la propia naturaleza del receptor» (Amo Sánchez-Fortún y Saiz Valcárcel, 2004: 102).

el lujo de pasarlos por alto en un contexto de desafección hacia la letra impresa como el que por desgracia preside el actual panorama educativo. En concreto:

1. Motivan al alumnado al vincular una actividad escolar con actividades de su contexto cotidiano.
2. Permiten analizar la obra literaria desde una perspectiva diferente, en la que el alumno, en tanto que cocreador textual, establece una complicidad con el autor de la versión original.
3. Propician el aprendizaje de los lenguajes literario y audiovisual, además del proceso de transcodificación.
4. Remiten de forma necesaria al intertexto del lector, de modo que los diferentes lenguajes audiovisuales actúan como una especie de puente cognitivo que facilita la asimilación de los nuevos conocimientos.
5. Favorecen la actividad cooperativa, a la vez que los alumnos con una competencia lectora menos desarrollada reciben una especie de comprensión «vicaria» por parte del resto de sus compañeros («architectura») que les ayuda a la hora de establecer su interacción con el texto en cuestión.
6. Permiten comprobar el nivel de comprensión de los aspectos tanto explícitos como implícitos del texto, de modo que lo que Iser denomina «lugares de indeterminación», es decir, todo aquello que no se dice, se concreta en el nivel audiovisual. Dicho en otras palabras, la percepción, que es la manera en que codificamos el universo audiovisual, complementa la representación propia del mundo literario.

Pero las relaciones entre ambas manifestaciones culturales no se limitan ni mucho menos a toda una serie de aspectos de tipo formal o temático, sino que además el cine puede (y, en nuestra modesta opinión, debería) convertirse en una puerta privilegiada de entrada al mundo de los libros como un reclamo, en un caso como el nuestro, donde el público potencial, adolescente, tiene una cultura eminentemente audiovisual. Éste es precisamente uno de los rasgos definitorios del lector adolescente actual, al que algunos han dado en llamar «lector posmoderno», y que sin duda debe mucho a la influencia ejercida por Internet, que ha modificado y reconstruido la dimensión lectora de la llamada «generación de la Red» (Cebrián, 2000) o *Google generation*.⁵ Y lo ha hecho propiciando una reformulación a fondo de las habilidades lectores, pasando de la lectura lineal y secuencial propia de los libros a la lectura aleatoria, esquemática e hipertextual a la carta basada en los hipervínculos, donde se integran el lenguaje escrito, las imágenes y los sonidos. En ese sentido, reivindicamos una vez más el importante papel que puede desempeñar el cine a la hora de abrir las puertas al mundo de la lectura a nuestro alumnado. Ese fue, al menos, el objetivo a la hora de diseñar el ciclo de proyecciones desde la biblioteca escolar del centro objeto de nuestro estudio.

En efecto, cuando se organizaba una proyección (en su gran mayoría películas, intercaladas de vez en cuando con algún documental o alguna salida cultural, los miércoles por la tarde, en horario extraescolar, y sin coste alguno para los asistentes), a los alumnos que asistían se les remitía siempre que era posible a una

5. *Information behaviour of the researcher of the future*, UCL (enero de 2008), p. 7 (www.slideshare.net/stmarksgreen/information-behavior-of-the-researcher-of-the-future).

serie de lecturas relacionadas con el tema en cuestión, que en muchos casos se adquirirían de forma expresa, de modo que pasaban a formar parte del fondo de la biblioteca. A título ilustrativo, en el cuadro 1 desglosamos las películas proyectadas en el segundo año, con sus correspondientes lecturas relacionadas.

De ese modo, a los alumnos que después de ver la película tenían ganas de profundizar sobre el tema se les ofrecía la posibilidad de hacerlo, poniendo a su disposición lecturas complementarias (a veces, la propia versión literaria original de la película en cuestión) lo bastante atractivas, que además se comentaban brevemente justo antes de la proyección y se dejaban sobre una mesa durante toda la sesión, de manera que quien quisiera pudiera hojearlas y cogerlas en préstamo una vez finalizada la película. En definitiva, el objetivo del ciclo de proyecciones era doble: por un lado, aprovechar la motivación inicial incentivada por la propia película para que los alumnos leyeran por iniciativa propia, libres de las constricciones académicas, y, por otro, romper con la idea (muy extendida entre los alumnos del centro) de la biblioteca como un espacio válido tan sólo para imprimir trabajos y consultar Internet. Asimismo, se invitaba a los asistentes a que volcasen sus reflexiones sobre la película y las lecturas relacionadas en una entrada del blog de la biblioteca creada expresamente para la ocasión, a pesar de que, a la hora de la verdad, los alumnos que lo hicieron por iniciativa propia fueron muy pocos durante los tres cursos en que se llevó a cabo el ciclo de proyecciones. En cambio, mucho más numerosos fueron los casos de alumnos que volcaron su comentario seducidos por la perspectiva de ganar algún punto en la nota del trimestre después de

que un profesor los convenciera de las virtudes de la película en cuestión.

Este último punto nos lleva a hablar del tema de la motivación de los alumnos asistentes al ciclo de proyecciones. A pesar de que en el momento de poner en marcha el ciclo las expectativas por lo que respecta a la respuesta por parte de los alumnos eran altas y se confiaba en que el número de asistentes sería considerable, siempre y cuando los títulos escogidos fueran lo bastante atractivos, a las pocas semanas de funcionamiento quedó claro el sentido pragmático de la mayoría de los alumnos del centro: para hacer el esfuerzo (se ve que inconmensurable) de volver al instituto un miércoles por la tarde justo después de haber comido, no bastaba con que la película fuera entretenida, sino que tenía que haber un incentivo académico de por medio; si no era éste el caso, ¿por qué no bajarse la película con eMule y verla tranquilamente en casa? En un principio, el responsable de la biblioteca se mostró un tanto reticente a la hora de ceder en lo que veía como una simple concesión por parte de los profesores al espíritu demasiado interesado de los alumnos, pero en seguida se hizo evidente que, si no había dicho incentivo académico, los alumnos no acudían a las sesiones. Y como, en última instancia, lo que interesaba es que fueran a la biblioteca, vieran la película y conocieran las lecturas relacionadas con ella, ¿qué problema había en recurrir al arte de la seducción? Al fin y al cabo, nadie nace habiendo aprendido a leer *Madame Bovary* ni a deleitarse con la banda sonora de *El jardinero fiel*.

En ese sentido, es preciso señalar que la implicación del profesorado fue determinante a la hora de conseguir que los alumnos asistieran de manera más o menos regular a las proyecciones. Sin su apoyo al ciclo (como, de hecho,

Cuadro 1. Películas proyectadas y lecturas relacionadas

PELÍCULAS	LECTURAS RELACIONADAS
<i>1492: La conquista del paraíso</i>	• <i>El camino de El Dorado</i> , de Ú. Pietri.
<i>La Misión</i>	• <i>El Dorado</i> , de R.L. Stevenson. • <i>Anaconda</i> , de H. Quiroga. • <i>Cuentos</i> , de J. Cortázar. • <i>El corazón de las tinieblas</i> , de J. Conrad.
<i>Juana la Loca</i>	• <i>El capitán Alariste</i> , de A. Pérez Reverte.
<i>Gattaca</i> <i>La isla</i>	• <i>1984 y Rebelión en la granja</i> , de G. Orwell. • <i>Un mundo feliz</i> , de A. Huxley. • <i>Yo, robot</i> , de I. Asimov.
<i>American History X</i> <i>La vida es bella</i> <i>Senderos de gloria</i>	• <i>El diario de Anna Frank</i> . • <i>El niño con el pijama de rayas</i> , de J. Boyne. • <i>El violín d'Auschwitz</i> , de M.À. Anglada. • <i>La ladrona de libros</i> , de M. Zusak.
<i>Shakespeare in love</i>	• <i>Romeo y Julieta</i> , de Shakespeare.
<i>El patriota</i>	• <i>El último mohicano</i> , de J.F. Cooper. • <i>Familia sin nombre</i> , de J. Verne.
<i>Juno</i> <i>El tercer hombre</i>	• <i>Rebeldes</i> , de S. Hinton. • <i>El tercer hombre</i> , de G. Greene.
<i>El club de los poetas muertos</i>	• Diferentes antologías de poesía.
<i>La lengua de las mariposas</i>	• <i>Luna de lobos</i> , de J. Llamazares. • <i>Los girasoles ciegos</i> , de A. Méndez. • <i>El lápiz del carpintero</i> y <i>La lengua de las mariposas</i> , de M. Rivas.
<i>El señor de las moscas</i>	• <i>El señor de las moscas</i> , de W. Golding.
<i>Tierra</i> <i>El día de mañana</i>	• Selección de artículos de <i>Le Monde Diplomatique</i> y monográficos sobre el cambio climático.
<i>Las cenizas de Ángela</i>	• <i>Las cenizas de Ángela</i> , de F. McCourt.

al resto del proyecto de dinamización) y su paciente y discreta labor de promoción de las películas, los resultados difícilmente habrían sido los mismos. De hecho, el programa del ciclo a lo largo de los tres cursos refleja muy bien esta progresiva implicación del profesorado: si en el primer curso casi la totalidad de las películas las escogió el responsable de la biblioteca, en el tercero faltaron miércoles para programar todas las peticiones realizadas por los profesores de departamentos tan diferentes como Sociales, Lenguas, Ciencias experimentales o Filosofía, y que, en definitiva, encontraron en las sesiones de cine de los miércoles por la tarde en la biblioteca del centro una herramienta educativa tan práctica como atractiva para los alumnos.

De hecho, el contenido del programa del ciclo en lo que se refiere a la tipología de las actividades escogidas también muestra una evolución que no es sino consecuencia de la experiencia adquirida a lo largo de los tres cursos de implementación del proyecto, así como de la adecuación a los intereses y los gustos de sus destinatarios, los alumnos. Así, si en el primer año, sobre un total de 29 actividades, había 19 proyecciones de películas, 9 salidas culturales, 4 documentales y 1 conferencia, en el segundo se programaron, sobre el mismo total de actividades, 24 películas, 4 salidas y 1 documental, mientras que en el tercero se ofertaron 30 películas y una única salida, lo que hace un total de 31 actividades. Como se desprende de estas cifras, el número de películas creció de manera inversamente proporcional al de los documentales y las salidas. La explicación es bien sencilla: si en el primer curso de implantación del ciclo lo que se pretendía era combinar

diferentes formatos para diversificar la oferta de actividades (y comprobar así la respuesta tanto por parte de los alumnos como de los propios profesores), el análisis de las cifras de asistentes al final de la temporada dejó bien claro que el formato más atractivo, con diferencia, era el de los largometrajes, razón por la cual el número de éstos aumentó en el segundo curso en detrimento de las salidas culturales (4) y los documentales (1). En el tercer curso se optó directamente por suprimir estos últimos (que en los dos cursos anteriores habían tenido un promedio de un único alumno asistente) y dejar tan sólo la salida del World Press Photo, con diferencia la que mejor acogida había tenido hasta entonces,⁶ en favor de las películas, hecho al que contribuyó también el elevado número de peticiones realizadas por los profesores, tal como ya hemos comentado con anterioridad.

Las estadísticas por lo que respecta al número de asistentes confirman el acierto de toda esta serie de reajustes de programación, así como la progresiva implantación en la vida cultural del centro del ciclo de proyecciones de los miércoles por la tarde ofertado desde la biblioteca escolar. Así, el promedio de asistentes a las actividades del ciclo en el tercer curso de vida del proyecto fue de 9,45 alumnos, casi tres puntos por encima de la media registrada en el primer curso (que fue, concretamente, de 6,72 alumnos) y cerca de un punto y medio de incremento con respecto al segundo curso (8,27 asistentes). Los préstamos de libros asociados a las películas, en cambio, ofrecieron unos resultados mucho más discretos (prácticamente nulos en los dos primeros cursos), si bien en el tercer

6. No obstante, salidas como el Saló Estudia o las exposiciones de indudable interés cultural se publicitaron igualmente por medio de carteles a pesar de no recogerse en el programa.

curso empezaron a repuntar algo. Éste es, sin duda, uno de los aspectos donde, de haber tenido continuidad el proyecto, cabría haber incidido de manera más directa, ya que no en vano el ciclo de proyecciones se inscribía en un proyecto de dinamización lectora. Por otro lado, a estas cifras se tendrían que añadir, además, los resultados de la acción dinamizadora «indirecta» llevada a cabo por la propia labor de promoción del ciclo, es decir, todos aquellos alumnos que, por un motivo u otro (coincidencia con otras actividades extraescolares o simple pereza), no asistieron a las sesiones pero que, en cambio, se bajaron cómodamente la película en casa, tal vez acompañados de sus amigos.

En cualquier caso, creemos que se trata, sin duda alguna, de unas cifras muy interesantes que confirman la utilidad de un ciclo de proyecciones de estas características y que, de haber continuado,⁷ a buen seguro habría consolidado la tendencia en positivo por lo que respecta al número de asistentes registrado en el tercer curso, así como al total de préstamos de libros promocionados conjuntamente con las películas.

Conclusiones

A partir de los resultados de la experiencia que acabamos de presentar, queda demostrado que el cine es, y debe ser, una valiosísima herramienta que los docentes tenemos a nuestra disposición a la hora de conseguir que nuestros alumnos entren en el apasionante mundo de

la lectura. En ese sentido, conviene superar la creencia tan extendida según la cual el cine y la literatura son disciplinas que discurren por cauces dispares e irreconciliables entre sí: más allá de sus evidentes diferencias, es indudable que guardan muchos puntos en común (desde aspectos formales hasta referentes o fuentes, por citar tan sólo algunos).

Desde el punto de vista de las aplicaciones didácticas, el cine (al igual que el resto de los medios audiovisuales) ofrece todo un abanico de posibilidades lo suficientemente relevantes como para que no sean ignoradas por parte de los docentes en un contexto educativo en el que, por desgracia, la resistencia lectora está al orden del día. Y es que el cine no sólo motiva al alumnado, al ser un formato muy próximo a sus gustos e intereses, sino que además le permite abordar las obras literarias desde una perspectiva diferente, intertextual, cooperativa, creativa, autónoma y crítica.

Entendemos que esta experiencia, que obviamente parte de un contexto específico como es el del centro de secundaria donde se llevó a cabo el proyecto, se puede llevar a la práctica, sin embargo, en cualquier centro de enseñanza, ya sea de secundaria o de primaria. Lo único que hace falta es una buena dosis de optimismo y el firme convencimiento de que el cine y la lectura tienen, con sus particularidades obvias, un potencial educativo tan grande como complementario entre sí.

7. La razón por la que el ciclo de proyecciones, y con él el resto del programa de dinamización lectora del que formaba parte, no continuó es sencillamente que la persona que lo diseñó y llevó a la práctica cambió de centro. Por otro lado, los recortes tanto en horas de descarga lectiva como en recursos económicos también contribuyeron a que no tuviera continuidad.

Referencias bibliográficas

- AMAR RODRÍGUEZ, V.M. (2004). *Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo*. Huelva: Grupo Comunicar.
- AMBRÓS, A.; BREU, R. (2007). *El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.
- AMO SÁNCHEZ-FORTÚN, J.M. DE; SAIZ VALCÁRCEL, J. (2004). «Los textos audiovisuales en la educación literaria». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 35, pp. 102-118.
- BUSQUETS, O. (1994). *Literatura i cinema: dues narratives. Crèdit variable. ESO*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- CEBRIÁN, J.L. (2000). *La Red*. Madrid: Suma de Letras.
- COLL, M.; SELVA, M.; SOLÀ, A. (1997). *El cinema a l'ensenyament*. Barcelona: Claret.
- FERNÁNDEZ IBÁÑEZ, J.J.; DUASO, M.S. (1982). *El cine en el aula*. Madrid: Narcea.
- LLUCH, G. (2009). *De la televisión y el cine a la lectura*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- PRATS, L. (2005). *Cine para educar*. Barcelona: Belacqua.
- PUJALS, G.; ROMEA, C. (2001). «Una película, una lectura de texto. Análisis de la recepción de El perro del hortelano». En: PUJALS, G.; ROMEA, C. (coords.). *Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas*. Barcelona: ICE UB (Cuadernos de Educación, 34).
- ROMEA, C. (1998). «La narración audiovisual». En: MENDOZA, A. (coord.). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL / ICE UB / Horsori.
- (2001). «¿Qué une y qué separa al cine y a la literatura?». En: PUJALS, G.; ROMEA, C. (coords.). *Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas*. Barcelona: ICE UB (Cuadernos de Educación, 34).