

# la dramatització i el teatre a l'educació secundària

RECURSOS DIDÀCTICS PER A LA INTEGRACIÓ ESCOLAR  
I EL CONEIXEMENT DE LA LENGUA I LA CULTURA CATALANES

ELISENDA PUIG I SALVADOR

CURS DE LA LLICÈNCIA: 2002-2003

CENTRE DE TREBALL: IES ISAAC ALBÉNIZ. BADALONA.

ESPECIALITAT: LENGUA CATALANA I LITERATURA.

**SUPERVISOR DEL TREBALL: DR. JULI PALOU I SANGRÀ**

## ÍNDEX

		Pàgina
<b>1.</b>	<b>INTRODUCCIÓ GENERAL AL TREBALL</b>	<b>8</b>
<b>2.</b>	<b>PRESENTACIÓ DEL TEMA. CONTEXTUALITZACIÓ</b>	<b>9</b>
<b>2.1</b>	<b>INTEGRACIÓ DE L'ALUMNAT A L'AULA I APRENTATGE DEL CATALÀ</b>	<b>10</b>
<b>2.2</b>	<b>EXPERIÈNCIA EN EL TEMA. TREBALL PREVI</b>	<b>12</b>
	<b>2.2.1 EVOLUCIÓ-PREPARACIÓ</b> <b>2.2.1.1 FESTIVAL DE TEATRE</b> <b>2.2.1.2 TEATRE I ENSENYAMENT A EUROPA</b> <b>2.2.1.3 TALLERS INTERNACIONALS DE PEDAGOGIA I TEATRE (SITGES)</b> <b>2.2.1.4 AMPLIACIÓ DE CONEIXEMENTS</b> <b>2.2.1.5 CONNEXIONS DE TREBALL A NIVELL DE CATALUNYA, DE L'ESTAT ESPANYOL I A NIVELL INTERNACIONAL</b>	
	<b>2.2.2 FORMACIÓ</b> <b>2.2.2.1 CURSOS IMPARTITS</b> <b>2.2.2.2 PUBLICACIONS</b> <b>2.2.2.3 EXPERIÈNCIES A L'AULA</b>	
<b>2.3</b>	<b>OBJECTIUS DEL TREBALL</b>	<b>14</b>
<b>2.4</b>	<b>REALITZACIÓ DEL TREBALL</b>	<b>15</b>
	<b>2.4.1 TEMPORITZACIÓ: FASES I CALENDARI</b> <b>2.4.2 PREPARACIÓ DE LES ACTIVITATS DEL CURS</b> <b>2.4.3 REDACCIÓ DEL TREBALL. ELABORACIÓ D'UN VIDEO I DE MATERIAL D'ÚS PER A L'AULA.</b>	

<b>3.</b>	<b>EL DRAMA I L'ENSENYAMENT. DRAMA I CURRÍCULUM</b>	<b>17</b>
<b>3.1</b>	ELS TERMES: DRAMA, "DRAMA IN EDUCATION", DRAMATITZACIÓ, TEATRE, TEATRE A L'ENSENYAMENT, JOCS, EXERCICIS DE DRAMA	<b>17</b>
<b>3.2</b>	PROPÒSITS DEL DRAMA	<b>18</b>
<b>3.3</b>	DRAMA I CURRÍCULUM	<b>19</b>
<b>3.4</b>	ORIENTACIONS DERIVADES D'UNA PROPOSTA CURRICULAR	<b>23</b>
	<b>3.4.1</b> Introducció <b>3.4.2</b> El Drama i els seus objectius <b>3.4.3</b> Educació Infantil <b>3.4.4</b> Educació Primària <b>3.4.5</b> Educació Secundària <b>3.4.6</b> Català per a adults <b>3.4.7</b> El Drama per a futurs mestres <b>3.4.8</b> Consideracions	
<b>3.5</b>	CRITERIS PER A L'ELABORACIÓ I DESENVOLUPAMENT DE LES ACTIVITATS	<b>30</b>
	<b>3.5.1</b> PUNT DE PARTIDA: EXPERIÈNCIA PERSONAL I SOCIAL. <b>3.5.2</b> FONTS MATERIALS <b>3.5.3</b> ASSIMILACIÓ DE LES PROPOSTES	
<b>3.6</b>	ESTRUCTURA TEATRAL. DESCRIPCIÓ DE LES TÈCNiques MÉS USUALS QUE S'UTILITZEN EN DE DRAMA	<b>31</b>
<b>3.7</b>	EL PAPER DEL DRAMA A L'ENSENYAMENT-APRENENTATGE DE LES LLENGÜES. L'APRENENTATGE DEL CATALÀ.	<b>34</b>

<b>4.</b>	<b>EXPERIÈNCIES DIDÀCTIQUES RELACIONADES AMB LA INTEGRACIÓ I L'APRENTAGE DE LENGÜES A TRAVÉS DEL DRAMA</b>	<b>39</b>
<b>4.1</b>	<b>EL DRAMA I EL TEATRE A L'ENSENYAMENT ALS PAÏSOS NÒRDICS: DINAMARCA, FINLÀNDIA, NORUEGA, SUÈCIA</b>	<b>40</b>
<b>4.2</b>	<b>EXPERIÈNCIES A GÖTEBORG (SUÈCIA). VISITA I TREBALL A LES ESCOLES: Emma Huset, Almgårdens Förskola, Hammarkullen Kulturskola i Kungsbacka Kulturskola</b>	<b>42</b>
<b>4.2.1.</b>	<b>ENSENYAMENT PRIMARI: Escola Emma Huset</b> A. Característiques de l'escola i del barri 'Hammarkullen B. L'alumnat d'Emma Huset C. Els objectius principals de l'escola D. La llengua sueca i els nens procedents d'altres països. E. L'ús del Drama a l'escola F. Una escola-casa que funciona	<b>44</b>
<b>4.2.2</b>	<b>ENSENYAMENT ESPECIAL: Escola per a autistes Almgårdens Förskola</b>	<b>48</b>
<b>4.2.3</b>	<b>ACTIVITATS EXTRAESCOLARS: Hammarkullen Kulturskola</b>	<b>49</b>
<b>4.2.4</b>	<b>INSTITUT D'ENSENYAMENT SECUNDARI: Kungsbacka Kulturskola</b>	<b>49</b>
<b>4.3</b>	<b>EL DRAMA I EL TEATRE EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR D'IRLANDA</b>	<b>50</b>
<b>4.3.1</b>	<b>TRINITY COLLEGE. Entrevista amb Carmel O'Sullivan</b> A. Educació Primària B. Educació Secundària C. Educació especial D. Teatre E. Estudis Universitaris per a futurs mestres	<b>50</b>
<b>4.3.2</b>	<b>PRIMARY SCHOOL CURRICULUM (CURACLAM NA BUNSCOILE). DRAMA ARTS EDUCATION. Government Publications</b>	<b>52</b>
<b>4.3.3</b>	<b>PRIMARY SCHOOL CURRICULUM (CURACLAM NA BUNSCOILE). ENGLISH LANGUAGE. Government Publications</b>	<b>58</b>
<b>4.3.4</b>	<b>GUIDELINES ON TRAVELLER EDUCATION IN PRIMARY SCHOOLS. Department of Education and Science. Government Publications</b>	<b>61</b>

<b>4.4</b>	NAYD (National Association for Youth Drama). Entrevista a Eilis Mullan	<b>62</b>
<b>4.5</b>	EXPERIÈNCIES A IRLANDA. ST. PATRICK GIRLS SCHOOL. Classe de Drama amb Deirdre O'Dwyer i les seves alumnes de Primària.	<b>65</b>
<b>4.6</b>	ESCOLES ALTERNATIVES AL CANADÀ	<b>68</b>
	<b>4.6.1.</b> École Buissonière	
	<b>4.6.2.</b> École Soleil de l'Aube Exemples de treball	
<b>5.</b>	<b>EL DRAMA I LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT</b>	<b>71</b>
<b>5.1</b>	TROBADA RADE-3. MADRID 15, 16 I 17 DE NOVEMBRE DE 2002.	<b>72</b>
	<b>5.1.1</b> TALLERS	<b>72</b>
	<b>5.1.1.1</b> DEL JOC DRAMÀTIC A L'EXPRESSIÓ ESCRITA. AMPARO ALABAU <b>5.1.1.2</b> POESIA DE LA IMATGE. JOSEP MARIA FONT <b>5.1.1.3</b> EXPRESSIÓ I PROCÉS CREADOR. TOMÁS MOTOS	
<b>5.2</b>	ADEI (ASSOCIATION FOR DRAMA IN EDUCATION IN IRELAND).	<b>76</b>
	<b>5.2.1</b> TALLER: "Using Drama to Explore Literary Text". Trinity College. Dublín	
<b>5.3</b>	14 <sup>th</sup> WORLD CONGRESS "DRAMA IN EDUCATION". 11 <sup>TH</sup> TO 17 <sup>TH</sup> APRIL. Burg Schaining ( Stadtschaining ). Àustria. "Drama and Theatre in a multilingual and multicultural Society"	<b>83</b>
	<b>5.3.1</b> Descripció del Congrés i del professorat participant	
	<b>5.3.2</b> Les conferències i els tallers	
	<b>5.3.2.1</b> Chrissie Poulter	<b>84</b>
	<b>5.3.2.2</b> John Somers	<b>89</b>
	<b>5.3.2.3</b> Kathleen Berry	<b>95</b>
	<b>5.3.2.4</b> Kathleen Gallagher	<b>97</b>

<b>6.</b>	<b>TREBALL DE CAMP. EXPERIÈNCIES DE DRAMA AMB UN GRUP DE L'IES I. ALBÉNIZ</b>	<b>101</b>
<b>6.1</b>	<b>CAPITÀ COUSTEAU</b>	<b>102</b>
	<b>6.1.1.</b> Objectius <b>6.1.2.</b> Descripció de l'activitat	
<b>6.2</b>	<b>L'OCA DE LA VERITAT</b>	<b>103</b>
	<b>6.2.1.</b> Objectius <b>6.2.2.</b> Descripció de l'activitat	
<b>6.3</b>	<b>GERNIKA</b>	<b>105</b>
	<b>6.3.1.</b> Objectius <b>6.3.2.</b> Descripció de l'activitat	
<b>6.4</b>	<b>Ús de la llengua i conclusions de l'experiència</b>	<b>106</b>
<b>7.</b>	<b>MATERIAL DIDÀCTIC INÈDIT</b>	<b>108</b>
<b>7.1</b>	<b>TEMES PER TREBALLAR A L'AULA</b>	
	L'oca de la veritat	<b>109</b>
	La carta viatgera	<b>120</b>
	Prejudicis	<b>141</b>
	Gernika	<b>149</b>
	Kiel oni diras en...?	<b>154</b>
	El món que m'envolta	<b>161</b>
	Objectes misteriosos	<b>164</b>
<b>7.2</b>	<b>ALTRES MATERIALS PER A ÚS DEL PROFESSORAT (VÍDEO)</b>	<b>169</b>
<b>8.</b>	<b>CONCLUSIONS GENERALS</b>	<b>170</b>
<b>9.</b>	<b>BIBLIOGRAFIA GENERAL</b>	<b>171</b>
<b>10.</b>	<b>ADRECES D'INTERNET</b>	<b>176</b>

## **AGRAÏMENTS:**

Juli Palou, Rosa Boixaderas, alumnes de Primer d'Eso de l'IES Isaac Albéniz, Susanne Östling, Hugo de Souza, Anita Molin, Annika Halvarsson, Maria Ottosson, Inger de Souza, Monica Andersson, Åsa Peterson, Staffan Smith, Maribel Parcerisas, Jordi Moral, Deirdre O'Dwyer, Carmel O'Sullivan, Eilis Mullan, Bill Bain, Judith Ackroyd.

IES Isaac Albéniz, Escola Emma Huset, Escola de Cultura d'Hammarkullen, Almgårdens Förskola, Institut de Secundària de Kungsbacka, Kungsbacka Kulturskola, Trinity College, St. Patrick Girls School, Servei de Mitjans Audiovisuals del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.



## 1. INTRODUCCIÓ GENERAL AL TREBALL

Quan vaig optar a la llicència d'Estudis 2002-2003, la meua proposta per al treball de recerca tenia com a objectiu final l'elaboració de material d'ús pràctic -basat en tècniques de Drama- que fos útil per a la integració al grup-classe d'alumnat amb dificultats de comportament i aprenentatge i alhora per aprendre el català. Prèviament a aquesta elaboració, tenia prevista la recerca de material i experiències sobre el tema, així com un treball pràctic amb un grup de primer d'ESO de l'IES Albéniz.

A més de la recerca bibliogràfica, la comprovació d'experiències que avalessin el meu projecte i m'ajudessin a la seva consecució, no tan sols ha estat sobre paper, sinó que ha pogut ser, en part, comprovada en directe.

D'entre les activitats que he realitzat al llarg de l'any, n'hi ha hagut que han contribuït definitivament a l'elaboració del treball i que queden àmpliament explicades en els apartats corresponents:

La visita i la col·laboració a les classes de Drama a les escoles de Göteborg (Suècia) i de Dublín; els contactes i entrevistes al Trinity College de Dublín i l'assistència a un taller de Drama a la mateixa Universitat; l'assistència a Burg Schlaining (Àustria) a un congrés internacional de Drama i Educació així com també l'assistència als tallers de RADE 3 a Madrid. Totes aquestes experiències han estat molt profitoses perquè, a més d'haver-me aportat informació i ampliació de coneixements sobre el tema objecte d'estudi, m'han servit per ratificar-me en la utilitat del Drama per a l'aprenentatge de la llengua i per a la integració de l'alumnat a l'aula.

Així doncs, el plantejament originari del treball no s'ha modificat, sinó que s'ha ampliat a mesura que l'assoliment de contactes, visites i projectes concertats al llarg de l'any -alguns dels quals encara no s'havien convocat quan vaig optar a la llicència (taller de Drama al Trinity College) o en desconeixia la seva existència en aquell moment (congrés de Burg Schlaining)- es feien realitat.

Pel que fa a l'organització del treball, a l'índex queden ben diferenciats els 10 apartats que el conformen:

1. Introducció General
2. Presentació del tema. Contextualització
3. Drama i Ensenyament. Drama i Currículum
4. Experiències didàctiques relacionades amb la integració i l'aprenentatge de llengües a través del Drama
5. El Drama i la formació del professorat
6. Treball de camp. Experiències de drama amb un grup de l'IES Albéniz
7. Material didàctic inèdit
8. Conclusions generals
9. Bibliografia general
10. Adreces d'Internet

Cal destacar que el treball aporta una vessant informativa i d'investigació sobre el tema d'estudi i una vessant de creació de material didàctic per a l'aula.

## PRESENTACIÓ DEL TEMA. CONTEXTUALITZACIÓ

Fa molt de temps que treballo a l'IES Isaac Albéniz de Badalona. El centre acull alumnes de l'ESO des de fa 7 cursos i aquest fet ha comportat canvis diversos en el funcionament de l'Institut. L'arribada d'alumnat de dotze anys ha comportat des de l'adaptació del professorat i de l'alumnat habitual del centre a la nova situació fins a qüestions d'infraestructura de l'edifici que no s'havien plantejat mai. D'altra banda, l'increment de nois i noies arribats recentment a Catalunya també ha estat important a l'IES. Un tant per cent baix d'alumnes que hem tingut al llarg d'aquests anys ha estat prou "difícil" com per esgotar i espantar el professorat bastant o totalment inexpert en aquest tipus d'alumnat tan jove, amb problemes de comportament, amb problemes d'adaptació, amb mancances d'aprenentatge i, a vegades, fins i tot violents. Per sort, com ja s'ha dit, són pocs els alumnes d'aquestes característiques que hi ha al centre, però sovint suficients per complicar el funcionament del grup-classe i per fer desesperar a més d'un professor o professora.

Aquesta problemàtica no és exclusiva del nostre centre. Al llarg d'aquests darrers anys s'ha fet evident en el si de l'educació -tant Primària com Secundària- un augment de les dificultats per part de mestres i professors a l'hora de comunicar i fer aprendre als seus alumnes els coneixements exigits pel Currículum. Així mateix, és ben sabuda també la manca de motivació per aprendre amb què arriba part de l'alumnat a les aules, l'increment de les actituds rebels i els problemes seriosos de disciplina que hi ha en alguns centres. D'altra banda, aquells qui ens dediquem a l'ensenyament del català ens trobem, a més, amb la dificultat afegida de transmetre una llengua i una realitat submergida en una complexa situació social i política.

No entrarem a desenvolupar amb aprofundiment les causes socials que estan provocant aquests desajustaments de la conducta dels nostres alumnes, seria tema d'un altre treball i per cert bastant extens. Tampoc no analitzarem la problemàtica derivada de l'aplicació de la LOGSE i del seu contingut, ni en l'estat actual de la llengua catalana. Siguin quins siguin els motius que estan provocant malestar a les aules i siguin quins siguin els motius que fan difícil l'ensenyament del català en algunes zones, es tracta de trobar recursos i sortides per millorar el funcionament dels nostres centres.

És evident que no és possible trobar solucions-miracle i que l'esforç que ha de fer el professorat per adaptar-se a les noves problemàtiques que ens arriben als instituts no és gens fàcil, ja que ens enfrontem a tot un trencaclosques social: immigració, desestructuració familiar, alumnat divers i variat als centres d'educació públics, l'ús minoritari del català en molts barris...i evidentment amb la falta de formació adequada del professorat per absorbir-ho tot i tirar endavant la nova situació.

Justament, l'interès per trobar noves vies d'ensenyament-aprenentatge em va dur, fa anys, a esbrinar, els beneficis del Teatre i del Drama a l'Educació. Aquesta recerca i el treball posterior (vegeu apartat **2.2**) va ser el punt de partida que, pas a pas, m'ha portat fins a l'elaboració d'aquest treball.

## 2. 1. INTEGRACIÓ DE L'ALUMNAT A L'AULA I APRENTATGE DEL CATALÀ

Tal com ja he apuntat a la introducció, a l'actualitat els conflictes que tenim a les aules són complexos i diversos, però podríem destacar-ne alguns que afecten especialment el bon funcionament de les classes: Els de comportament i integració a l'aula, derivats de situacions de desestructuració familiar i situacions socials diverses (immigració, marginació, expectatives personals i socials...) i els d'aprenentatge, sovint conseqüència dels anteriors, encara que hi pot haver casos particulars de dificultat d'aprenentatge d'altres tipus.

A causa de situacions familiars difícils, motivades per raons diverses i tan sols analitzables cas per cas, ens trobem amb un percentatge elevat d'alumnat amb problemes de comportament que distorsionen el funcionament general dels centres educatius. Molts d'aquests alumnes reben ajuda per part dels psicopedagogs i psicòlegs corresponents, però malgrat tot sovint no s'aconsegueix que la seva actitud pugui ser comparada a les dels altres estudiants considerats adaptats als paràmetres educatius actuals.

Darrerament, l'arribada de nois i noies provinents de cultures molt diferents a la nostra als nostres centres és cada vegada més usual. La seva integració és més fàcil si es tracta d'alumnat prèviament escolaritzat en els seus països d'origen i amb coneixements d'una llengua romànica (especialment pel que fa a l'aprenentatge del català), si no és així, la seva integració és més complicada. Però, sigui quina sigui la preparació de l'alumnat nouvingut, ens trobem amb la problemàtica de com integrar-los dins la ja complexa diversitat d'alumnat.

D'altra banda, és obvi que la marginació i la manca d'expectatives personals i socials d'algunes famílies provoca desajustaments de relació i de conducta dels alumnes afectats amb els seus companys/es .

La proposta per al treball present, *LA DRAMATITZACIÓ I EL TEATRE A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA, recursos didàctics per a la integració escolar i el coneixement de la llengua i la cultura catalanes*, està relacionada amb un dels temes preferents proposats pel Departament d'Ensenyament per a dur treballs de recerca, Necessitats Educatives Específiques. Els alumnes amb necessitats educatives específiques (és a dir, amb dificultats d'adaptació i d'aprenentatge) necessiten una adaptació curricular que els ajudi a paliar les seves deficiències de comportament i d'aprenentatge i que els estimuli, també, a aprendre el català i a integrar-se a la nostra societat.

Malgrat tot, és necessari recalcar que, tal com queda explicat al llarg del treball, el Drama (la Dramatització) no tan sols és útil per a alumnes amb dificultats d'adaptació i d'aprenentatge, sinó per a tot l'alumnat en general. Per tant, el material proposat a l'apartat 7 d'aquest treball, és aplicable i útil per a tots els nivells d'ESO i per a alumnes que no presentin dificultats ni d'adaptació ni d'aprenentatge.

Gran part de les dificultats d'aprenentatge d'alguns alumnes són conseqüència dels aspectes abans esmentats, encara que hi ha qüestions particulars d'altres tipus. A vegades, les dificultats vénen senzillament de la seva negativa sistemàtica a aprendre, com a resposta rebel a les seves situacions personals o com a actitud de rebel·lia pre-adolescent.

Això fa que a les classes de català ens trobem, d'una banda amb problemes de comportament (habituals també a les classes d'altres matèries), però també amb els derivats de desarrelament o de manca d'identitat que comporten un desinterès per l'aprenentatge de la llengua i de la cultura catalanes. A més, les llengües pateixen una desvalorització respecte a les altres matèries i la llengua catalana té poc prestigi.

Es parla sovint, i en molts casos es duu a terme, d'una adaptació curricular que pugui fer possible la motivació d'aquests tipus d'alumnes per a l'aprenentatge i per a l'adaptació escolar i social. Es busquen solucions diverses, totes elles interessants, que comprenen des de tàctiques més o menys intuïtives, desenvolupades pel professorat a base d'experiència, a solucions més dràstiques com la de derivar els alumnes més conflictius a les unitats educatives especials.

En el treball present es proposa la Dramatització (el Drama) com a eina de treball, com un recurs pedagògic que facilita la integració escolar i social de l'alumnat amb necessitats educatives específiques, i de l'alumnat en general i que, alhora, els ajuda a aprendre el català.

Tenint en compte que la integració escolar i social de tots els ciutadans i ciutadanes, amb independència de la seva llengua, cultura, condició social i origen, és un dels reptes cabdals del sistema educatiu català, les estratègies metodològiques i els recursos didàctics que proposa el Drama són eines bàsiques per a l'assoliment d'aquests objectius.

## 2.2 EXPERIÈNCIA EN EL TEMA. TREBALL PREVI

Sense entrar aquí a fer un currículum de les meves activitats professionals, parlaré d'una manera breu i concisa d'aquelles experiències que m'han anat portant cap al terreny del **Drama** i a creure fermament en les seves possibilitats pedagògic-educatives.

### 2.2.1 EVOLUCIÓ-PREPARACIÓ

#### 2.2.1.1 Festival de teatre

Des de l'any 1986, en què, juntament amb altres professors vam tirar endavant - amb la col.laboració del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya- el "**FESTIVAL DE TEATRE DE L'ENSENYAMENT SECUNDARI PÚBLIC DE CATALUNYA**", el meu interès pel vessant educatiu del teatre a l'ensenyament ha anat en augment. En aquell moment, teníem clar entre tots que la tasca referent al teatre de molts/es professors en els centres de secundària era importantíssima, que era necessari que sortís a la llum pública i que traspassés l'àmbit dels centres escolars. Va ser una vivència més que extraordinària a la qual vaig participar molt activament durant 5 edicions.

#### 2.2.1.2 Teatre i ensenyament a Europa

Arran d'aquella experiència, juntament amb dos professors més, vam realitzar el treball "**Teatre i Ensenyament a Europa**" al llarg del curs 1991-92, amb el suport de l'ICE de la Universitat Central de Barcelona. Aquell treball ens va obrir les portes d'un aspecte que era desconegut per a nosaltres: vam descobrir que a molts països d'Europa, a més de teatre, als centres escolars es feia Drama. El "Drama in education" ens va corroborar que hi havia un vincle molt estret entre ensenyament i teatre i que havíem d'ampliar més els nostres coneixements sobre el tema.

#### 2.2.1.3 Tallers Internacionals de Pedagogia i Teatre (Sitges)

Fruit, doncs, d'aquella investigació i amb la certesa que era important d'introduir el tema del nostre treball a Catalunya, vam organitzar els "**Tallers Internacionals de Pedagogia i Teatre a Sitges: "Drama in Education"**" amb el suport de l'ICE de la Universitat Central de Barcelona i amb la col.laboració de l'Institut del Teatre de Barcelona en les seves 4 edicions: 1993, 1994, 1995 i 1996.

#### 2.2.1.4 Ampliació de coneixements

Paral.lelament, i a títol personal, he ampliat els meus coneixements sobre el Drama en cursos a l'estranger -Txèquia, Eslovàquia, Irlanda (Dublín, Cork) Noruega, Àustria, - a més dels cursos de direcció escènica de grups de teatre a Bup, Cou i FP realitzats a l'Institut del Teatre de Terrassa el 1989 i 1990.

### **2.2.1.5 Connexions de treball a nivell de Catalunya, de l'Estat Espanyol i a nivell internacional**

\* El 26 d'octubre de 1996 es va constituir a Barcelona l'associació de caràcter no lucratiu **Drac Drama**, de la qual sóc presidenta, amb la finalitat d'impulsar la difusió i la investigació del Drama en les pràctiques educatives i d'animació sòcio-cultural i la d'organitzar-ne trobades i curssets.

\* Alhora, **Drac Drama** forma part d'una xarxa estatal, **Rade 3**, que organitza cursos i trobades d'intercanvi i a la qual estem molt vinculats, sobretot a través de la revista de teatre, expressió i Drama, **Ñaque** (Ciudad Real).

\* Així mateix, tant **Drac Drama** com **Rade 3** estan connectades a **IDEA** (International Drama and Expression Association) i **AITA/IATA** (Associació Internacional de Teatre Amateur) a través de les quals tenim accés a trobades i cursos internacionals.

## **2.2.2 FORMACIÓ**

### **2.2.2.1 Cursos impartits**

Aquesta preparació m'ha portat a impartir diversos cursos per a professorat. Concretament per a:

- L'ICE de la Universitat Central (1 curs, setembre de 1996).
- Col·legi de Doctors i Llicenciats de Catalunya (3 cursos d'hivern i 3 cursos de l'Escola d'Estiu, al llarg dels anys 1997, 1998, 1999).
- L'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona (2 cursos d'hivern, anys 1998, 1999)
- "XXIII Escuela de verano de Madrid" (1 curs de l'Escola d'Estiu de 1998).
- \*CEP d'Inca. 1998 i CEFIRE de Torrent (València), 2000
- l'Aula de Teatre de Lleida (juny de 1999)
- Universitat Catalana d'Estiu de Prada (1999, 2000, 2001, 2002, 2003)
- 22<sup>a</sup> Escola d'Estiu del Maresme (juliol 2001)
- Professora de dramatització a la Facultat de Formació del Professorat (Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura), curs 2001-2002

### **2.2.2.2 Publicacions**

També cal esmentar, a part de diversos articles, els dos llibres fets també en col·laboració amb S. Mc Guinness i F. Vernet, que resumeixen la nostra trajectòria professional d'aquests darrers anys:

**"DRAMA. TÈCNIQUES TEATRALS PER A L'ENSENYAMENT" i "TUTORIA: QUÈ FEM?"** inclosos a la bibliografia del present projecte.

### **2.2.2.3. Experiències a l'aula.**

La utilització de les tècniques de drama m'ha servit molt al llarg dels darrers anys. En ocasions per aconseguir l'interès d'adults per a les classes de llengua catalana. Aquest ha estat el cas de cursos de reciclatge de català per a professorat, ja que a vegades és difícil que un grup de persones amb nivells de català molt diferents (o nivell zero), amb poc estímul per a les classes i amb el cansament de tot el dia responguin amb una actitud positiva a allò que proposes.

Entre d'altres experiències, cal destacar el resultat que va ser valorat com a molt bo pels alumnes d'un mòdul-2 del curs acadèmic 94/95 i en d'altres de posteriors.

En diversos moments, i a petites dosis, també he utilitzat el Drama en les meves classes de llengua i literatura a l'institut .

Durant el curs 1999-2000, l'experiència amb un Primer d'ESO complicat per la seva diversitat i problemàtica particulars dels seus alumnes i pel baix nivell de la llengua catalana exigia un plantejament especial per tirar endavant el grup. A partir del segon trimestre vaig introduir tècniques de Drama a les classes de català, amb l'ajut de la psicopedagoga. La valoració va ser positiva, ja que va contribuir a cohesionar el grup-classe, a millorar el comportament a nivell individual dels nois i noies del grup i també per aprendre el català. Així mateix, cal destacar que l'experiència va resultar interessant des del punt de vista interdisciplinari, ja que hi van col.laborar altres àrees com música, gimnàstica, plàstica i tecnologia.

Posteriorment, el curs 2000-2001 i 2001-2002 va continuar l'experiència amb el mateix grup i els resultats van continuar essent positius.

## **2.3 OBJECTIUS DEL TREBALL**

- Recercar la bibliografia més recent sobre Drama, especialment relacionada amb el seu ús per a la integració a l'aula i per a l'ensenyament-aprenentatge de llengües.
- Indagar sobre experiències recents relacionades amb la integració i amb l'aprenentatge de llengües a partir dels recursos de Drama.
- Analitzar els resultats obtinguts en aquestes experiències.
- Recollir i redactar la informació obtinguda.
- Dur a terme un treball pràctic amb un grup de primer d'ESO de l'IES Albéniz.
- Elaborar propostes que preparin l'alumne a aconseguir avenços en dos vessants: el personal i el social.
- Preparar activitats destinades a què els alumnes amb dificultats tant a nivell personal com social s'integrin al grup-classe.

- Elaborar material d'ús pràctic -basat en tècniques de Drama- amb la finalitat que a les hores de català d'ESO, els professors, puguin usar-lo per tal d'aconseguir que les hores de català serveixin per ensenyar la nostra llengua als alumnes de Secundària i que, a més, siguin hores dedicades a la cohesió i bon funcionament del grup classe i a la integració de l'alumnat a les aules i a la nostra societat.

## **2.4. REALITZACIÓ DEL TREBALL.**

### **2.4.1 TEMPORITZACIÓ: FASES I CALENDARI**

La idea originària del projecte preveia unes fases molt clares -pel que fa a l'ordre cronològic- per al seu desenvolupament: en la primera fase, havia programat la recerca bibliogràfica i d'experiències, en la segona el treball pràctic a l'IES I. Albéniz i en la tercera l'elaboració del material per a l'aula. La realitat, però, tal com era previsible, ha estat que aquestes fases s'han dut a terme en un altre ordre ateses les activitats, relacionats amb el treball, que s'han anat programant a partir del setembre de 2002. Podríem dir que, de fet, les diferents etapes o fases del treball s'han solapat en certs moments, s'han desenvolupat paral·lelament en d'altres, o senzillament han anat evolucionant al llarg del curs.

Hem de parlar, doncs, d'un programa de treball marcat bàsicament per les activitats -totes elles explicades al llarg del treball- realitzades a:

Göteborg (del 30 de setembre al 4 d'octubre de 2002), Madrid (15,16,17 de novembre de 2002), Dublín (de l'1 al 8 de març de 2003) i Burg Schaining, Àustria (de l'11 al 17 d'abril de 2003)

### **2.4.2 PREPARACIÓ DE LES ACTIVITATS DEL CURS**

La part més laboriosa de l'organització del treball ha estat la preparació dels viatges i de les activitats corresponents.

Els contactes per a les entrevistes i les visites a les escoles (via correu postal, correu electrònic, telèfon) han estat possibles gràcies al treball previ (vegeu apartat **2.2**). És a dir, m'hauria estat impossible de fer tot el que he fet aquest curs si prèviament, i al llarg de molts anys, no hagués fet una sèrie de cursos de Drama en d'altres països ni hagués entrat en contacte amb pedagogs i pedagogues de Drama de diversos llocs que m'han ajudat a contactar amb altres professors i professores i que m'han obert no tan sols les portes de les escoles, sinó també de casa seva.

Pel que fa al Congrés de Burg Schaining, va ser també gràcies a professors de Dublín que em vaig assabentar de la seva existència, ja que malgrat estar coordinat amb el suport d'una organització internacional a la qual estic vinculada, és tanta la informació -i a vegades desinformació- que hi ha a internet que, juntament amb la poca difusió que se n'havia fet per problemes econòmics i d'organització interna del comitè local, no m'hauria estat possible d'anar-hi.



### **2.4.3 REDACCIÓ DEL TREBALL. ELABORACIÓ D'UN VÍDEO I DE MATERIAL D'ÚS PER A L'AULA.**

La redacció de les activitats dutes a terme a Göteborg, Madrid, Dublín i Burg Schaining, s'ha alternat al llarg del curs amb l'elaboració del material per a l'aula i amb la recollida i ampliació de bibliografia, així com també amb les experiències pràctiques amb el grup d'alumnes de l'IES Albéniz, d'on sóc professora. A més, i també paral·lelament a d'altres activitats, he efectuat l'edició d'un vídeo en el qual es recullen les experiències de Göteborg.

D'altra banda, les pautes del treball han estat també comentades i organitzades a partir de les diverses reunions amb el supervisor del treball, el Dr. Juli Palou, tal com va quedar explicat a les dues reunions de seguiment celebrades al Departament d'Ensenyament.

### 3. EI DRAMA I L'ENSENYAMENT. DRAMA I CURRÍCULUM

#### 3.1. ELS TERMES: DRAMA, "DRAMA IN EDUCATION", DRAMATITZACIÓ, TEATRE, TEATRE A L'ENSENYAMENT, JOCS, EXERCICIS DE DRAMA.

Al llarg d'aquest treball s'utilitzen una sèrie de termes que cal concretar per evitar confusions:

- **DRAMA, "DRAMA IN EDUCATION"**

A nivell internacional s'utilitza el terme **Drama** (partint de l'etimologia grega del mot, *dráma*, derivat de *drán*, fer) i més concretament es parla de "**Drama in education**", per designar la idea d'ús i aprofitament de les tècniques teatrals (parateatrals o derivades de l'exercici teatral) a més d'altres formes d'expressió (música, dansa, pintura, expressió corporal, expressió oral, expressió escrita...) a l'àmbit educatiu.

- **DRAMATITZACIÓ**

Quan parlem de Dramatització ens referim a una escenificació, preparada amb un temps molt limitat, a partir d'un tema sorgit a l'aula arran del treball d'un text, d'un material visual-plàstic o bé d'una exposició d'idees de l'alumnat.

- **TEATRE, TEATRE A L'ENSENYAMENT**

Si ens referim a Teatre i/o Teatre a l'Ensenyament, volem dir que els alumnes estan treballant per preparar una obra de Teatre amb la finalitat de fer-ne una representació davant d'un públic.

Tant l'un com l'altre, el Drama com el Teatre, són dues eines de treball molt efectives en el camp de l'ensenyament, que poden ser complementàries.

El Drama es diferencia del Teatre bàsicament en els seus objectius. Així com el Teatre no té sentit sense públic, és a dir, que el principal objectiu dels actors i les actrius és sortir a l'escenari, el Drama no persegueix el producte final -entès com una representació-, sinó que en treballa el procés.

Part de les activitats que s'utilitzen en Drama deriven de tècniques que provenen del Teatre, podríem dir que són estratègies teatrals que s'usen per a d'altres objectius que els pròpiament teatrals. D'altra banda, cal tenir en compte que el Drama pot ser un camí d'aprenentatge cap al Teatre.

- **JOCS, EXERCICIS DE DRAMA**

Sovint es confonen els Jocs, especialment utilitzats per a l'ensenyament d'idiomes o en d'altres assignatures, amb els Exercicis de Drama.

Els Jocs resulten molt efectius si s'usen en moments puntuals, ja sigui per fer més amè l'aprenentatge d'un contingut determinat, com per iniciar una classe, o

bé relaxar una situació tensa d'un grup, etc. Però en general, el seus objectius no van més enllà d'un propòsit concret.

Quan parlem d'exercicis de Drama, volem indicar que la finalitat de l'activitat que es proposa va més enllà del que aparentment ens aporta l'exercici. És a dir, tots els exercicis que es fan en Drama, en principi, van coordinats i persegueixen un objectiu final global. Potser aquest objectiu no el capten els alumnes, almenys d'una manera immediata, però el professor/la professora ha de tenir molt clars els objectius finals de la sessió. De manera que si, per exemple, el que es vol aconseguir és que tots els participants parlin els uns amb els altres, la sèrie d'exercicis que es proposaran tindran tots aquest objectiu comú, malgrat que vistos des de fora puguin semblar una bateria de "jocs" divertits.

Per tal que els alumnes s'adonin que una classe de Drama no és tan sols una classe per anar a jugar i divertir-se, en Drama sempre es parla d'*exercicis* i mai no es parla de *jocs*.

En el treball present s'utilitza Drama en l'accepció descrita en el primer punt, ja que és així com s'usa en àmbits internacionals i també perquè els dos termes Drama-Dramatització es fan servir de manera clarament diferenciada al llarg del treball.

És cert però que, molt sovint, quan es presenta un taller o un curs de Drama, s'acostuma a dir-ne Dramatització del Drama, ja que, habitualment, la paraula Drama provoca les típiques bromes sobre "el drama de l'educació" i similars o bé es relaciona amb el gènere teatral designat pel mateix nom. El fet que s'identifiqui "drama" a un fet tràgic, o al Teatre de similars connotacions, dificulta l'ús de l'accepció del mot en el sentit que s'utilitzarà en el treball present. Aquest fet explica també el títol del treball.

### **3.2 PROPÒSITS DEL DRAMA**

El Drama és un mètode de treball útil per a tots els nivells de formació de la persona (nens o adults, a qualsevol edat), actiu, dinàmic, eclèctic, en contínua evolució i que recull les aportacions més recents de la pedagogia. Les seves aplicacions són molt àmplies, ja que és adaptable a cada situació, finalitat, edat i temàtica.

El Drama adapta per als seus objectius proposats que deriven del teatre, de la psicologia (psicodrama), de la pedagogia (educació activa), de la sociologia (treball en grup) i incorpora diverses formes d'expressió (música, mímica, expressió corporal, dibuix...) en el seu treball.

El Drama es fonamenta en la idea que, partint dels coneixements, vivències i centres d'interès de l'alumnat, podem desenvolupar un procés creatiu que els condueixi a l'aprenentatge, tant de temes concrets com d'actituds i de creixement personal.

Les sessions es desenvolupen a partir d'aquests punts d'inici, se n'amplien els seus continguts i es propicia la seva comprensió i assimilació.

Sigui quina sigui l'edat dels implicats en el procés i sigui quin sigui el seu nivell intel·lectual, aquest camí d'aprenentatge és possible i els porta cap a un aprofundiment en els seus coneixements i en les seves actituds i alhora cap a una implicació positiva amb el seu grup-classe o amb el grup de treball.

L'experiència d'aprenentatge que proposa el Drama rau a reconèixer i construir connexions entre la ficció i els esdeveniments reals, que la pròpia ficció ajuda a dibuixar. Les tècniques que s'utilitzen fan possible aquest procés d'assimilació en traslladar l'aprenentatge de la ficció cap a la realitat. D'aquesta manera, la situació fictícia treballada és assimilada pels alumnes, de manera que allò que es resol en la ficció acaba influint més tard en la realitat.

Els objectius bàsics que persegueix el Drama són:

- Desenvolupar els aspectes: intel·lectual, emocional i creatiu dels participants.
- Oferir propostes per explorar temes, aprofundir idees, aclarir aportacions personals.
- Conduir els participants en el procés d'assimilació dels temes i de la seva interiorització.
- Captar l'interès i la imaginació del grup.
- Cohesionar el grup.
- Promoure l'empatia cap a idees, sentiments, actituds i formes de viure diferents de les pròpies.
- Tractar obertament temes que preocupin als participants, desenvolupant-los amb les tècniques de Drama com a vehicle per experimentar i comunicar sentiments.
- Motivar el desig d'obtenir més informació.
- Experimentar en la ficció els temes o situacions que es volen tractar i resoldre en la realitat de manera que, un cop digerits en la ficció, puguin ser traslladats a la vida real.
- Treballar i desenvolupar l'expressió corporal, l'expressió oral i escrita i l'expressió artística en general.

### **3.3 DRAMA I CURRÍCULUM**

Quan es parla de Drama a l'Educació, s'han de distingir dues línies diferents quant a la seva aplicació:

- A. Com a recurs d'ensenyament-d'aprenentatge de qualsevol matèria.** Per exemple, per introduir l'alumnat en un tema d'història.
- B. Entès com una matèria més dins del Currículum.** De manera que a l'hora de Drama s'aprofundeixen temes d'interès per a l'alumnat, es treballa la dinàmica de grup i el creixement personal.

La majoria de països l'utilitzen tant en una línia com en una altra. Per exemple a Irlanda, Gran Bretanya, Txèquia, o Suècia.

Hi ha diversos països que han integrat el Drama al seu Currículum o bé estan en vies de fer-ho. Actualment, El Canadà, Els EEUU, Austràlia i La gran Bretanya són països capdavanters en el tema, però n'hi ha molts altres arreu del món que han iniciat aquest camí, fins i tot a països com Uganda o L'Argentina.

En general, a Europa, es dóna més importància al Drama a Primària que a Secundària. Si bé el Drama no està contemplat com a assignatura dins del Disseny Curricular en la majoria de països, sí que es creu en la seva importància com a eina de treball o com a mètode pedagògic. A països com: Gran Bretanya, Irlanda, Txèquia o Noruega el Drama ja és oficial i obligatori en el Currículum de Primària,

ho serà aviat a Secundària i es present a la Universitat. A d'altres, com Alemanya, Àustria, Polònia o Grècia han començat fa temps el seu camí per aconseguir-ho. En el cas de Grècia, per posar un exemple concret, a l'actualitat hi ha 28 escoles públiques on, ja fa dos anys, s'ha introduït el Drama de forma experimental i pensen tenir-lo en compte per a la propera reforma educativa.

El professorat que imparteix Drama a països com Gran Bretanya, Irlanda o Txèquia són pedagogs de Drama amb titulació universitària específica. A d'altres països, com Grècia, els professors de Drama han cursat els seus estudis a Anglaterra, ja que en el seu país encara no existeix la titulació universitària adient.

A l'Estat Espanyol i a Catalunya, malgrat hi ha certs avenços (vegeu **2.2.1.5**) en l'acceptació i valoració de la importància del Drama per a l'Ensenyament, la seva presència és molt escassa tant a l'Educació Primària com Secundària com Universitària. Cal destacar, però, entre altres aportacions interessants, el Postgrau de *Teatre Social i intervenció socioeducativa* que s'imparteix a la Fundació Pere Tarrés a Barcelona, codirigit per Georges Laferrière i Josep M<sup>a</sup> Font, amb la col·laboració de la Universitat Ramon Llull i la Càtedra d'Expressió de la Universitat del Quebec (Mont-Real) i que ofereix l'estudi del Teatre i el Drama com a eines de comunicació i intercanvi per a la multidisciplinarietat i la interculturalitat.

D'altra banda, cal tenir en compte que, en molts països, hi ha escoles privades de Drama a les quals els alumnes assisteixen fora de l'horari escolar. Aquest fet confirma la conscienciació de la importància del Drama a l'Educació, no tan sols per part del professorat, sinó també per part de les famílies.

Les nombroses trobades internacionals amb el lema "DRAMA IN EDUCATION" corroboren la idea de la creixent transcendència i interès que està aconseguint aquest tema a Europa i arreu del món.

A La Gran Bretanya, la utilització del Drama a l'Educació no és cap idea nova. Els educadors fa gairebé un segle que n'exploren els valors i les possibilitats didàctiques.

Quan el Drama va ser introduït per primera vegada a les escoles, es va considerar una aportació educativa revolucionària, perquè semblava oposada al punt de vista més tradicional de l'ensenyament, basat exclusivament en la transmissió de coneixements i en la inculcació de normes de comportament social. Les activitats de Drama se centraven en la formació integral dels infants, i molt especialment en la singularitat de cada individu, en allò que ara en diem l'estudi de la diversitat i de la pluralitat.

Com és natural, la idea de Drama ha anat evolucionant al llarg dels anys i especialistes de diversos països han dedicat la seva professió a l'exploració dels seus recursos. El Regne Unit podria ser un bon exemple per explicar l'evolució del Drama des de les primeres dècades del segle XX (Caldwell Cook, Harriet Finley-Johnson, Peter Slade...són alguns dels pioners del tema) fins a l'actualitat (Dorothy Heathcote, Gavin Bolton, Jonathan Neelands...). L'esforç de molts estudiosos que treballen el Drama a l'Educació han fet possible que avui en dia se'l consideri una de les eines de treball més importants dins del món de la pedagogia.

Un dels meus objectius en plantejar el present treball era i és el de justificar la importància d'incloure el Drama en el currículum. Crec que les experiències comentades en l'apartat 3 (3. Experiències didàctiques) justifiquen a bastament el perquè de la seva importància, però, malgrat tot, adjunto l'article *El paper de la dramatització en el currículum*<sup>1</sup>, el qual crec que sintetitza perfectament els valors del Drama i el Teatre per a la pedagogia actual.

*“ Si el currículum és la selecció de continguts i experiències valuosos, quin és el valor que hi aporta el teatre? Per a respondre aquest interrogant, n'hi haurà prou en comprovar com els grans objectius de la pedagogia teatral són incorporats al currículum de forma explícita des de l'època de l'escola activa. Aquests, els podem concretar ara i ací en els fets següents:*

- 1. Viure el cos. L'escola, que tradicionalment havia estat l'espai del cos prohibit, del cos negat, amb la incorporació de les tècniques teatrals, el recupera i el reconeix. L'aprenentatge teatral té present l'individu complet, treballa amb el seu cos, la seua ment, les seues emocions.*
- 2. Sensopercepció. Despertar els sentits i afinar la percepció és una de les bases de l'aprenentatge teatral. Obrir-se als estímuls sensorials del món circumdant, tenir constant ment les antenes esteses per captar els missatges de l'entorn fan la persona més sensible i receptiva i ens ajuda a mirar amb ulls diferents.*
- 3. Concentració i atenció. Concentrar-se suposa dirigir tota l'energia mental cap a un sol objecte excloent els altres. Prestar atenció és compartir l'energia mental de l'escolta dirigida a un objecte concret amb altres observacions realitzades sobre altres objectes. La concentració és excloent, i l'atenció, incloent. La primera persegueix l'aprofundiment; la segona, la globalització. Les tècniques teatrals ajuden a sensibilitzar la persona en aquests dos aspectes del coneixement de la realitat.*
- 4. La comunicació. L'alumne actor ha de ser fonamentalment un comunicador. Les tècniques d'aprenentatge teatral tendeixen a desenvolupar les destreses per capacitar l'alumnat perquè donen forma als missatges, de manera que puguen arribar més fàcilment al receptor. D'altra banda, aquestes estratègies també serveixen per a sensibilitzar l'escolta activa i la mirada conscient.*
- 5. Comptabilitat entre flexibilitat i rigor. “Un dels traços comuns a l'art i a l'educació rau en l'establiment de regles. Això no obstant, no cal que les regles dominen el joc i el treball, sinó que han de permetre el seu màxim desenvolupament”*
- 6. Pensament pràctic i autònom. L'aprenentatge teatral persegueix l'expansió del pensament pràctic. (...) el pensament de l'artista és pràctic: dóna solucions concretes a problemes concrets. I aquesta és*

---

<sup>1</sup> Motos, T., Navarro, A., “El paper de la dramatització en el currículum”, dins Articles, nº 29, Barcelona, Editorial Graó, 2003

*l'estratègia que es desenvolupa en les tasques de dramatització. Dramatitza és l'espai de fer, on les idees producte de l'observació i la reflexió es plasmen en accions pràctiques, és a dir, la complexitat s'hauria de reduir a la simplicitat, atès que l'excessiva teorització (...) acaba matant les idees pràctiques.*

- 7. Desenvolupament, entrenament i control de les emocions. En les activitats de dramatització es posa en pràctica l'exploració conscient de sentiments i estats d'ànim. Estem parlant de tasques que pretenen desenvolupar l'educació emocional (Goleman, 1996) i per descomptat, també la intel·ligència intrapersonal (Gardner, 1999).*
- 8. Sentiment de grup i interacció social. L'activitat teatral generalment es porta en cap en grup. És una manifestació de la necessitat d'estar junts. Precisament, al cos d'actors format per a representar en un teatre se l'anomena companyia, i en l'àmbit del teatre d'aficionats es parla de grup de teatre. En una representació, el que faça un dels participants influirà en l'actuació dels altres, qualsevol modificació que pugui introduir algú a allò prèviament planificat indueix la resposta no prevista dels altres. La cohesió grupal i el sentit de pertinença al grup és una altra característica essencial de les tècniques teatrals. I açò portat al camp educatiu té dues grans conseqüències: la consciència que la potencialitat creadora del grup és sempre molt superior a la de l'individu, i el convenciment que el propi projecte de desenvolupament personal no es pot portar a terme si no comptem amb l'altre. En aquest cas, l'objectiu és desenvolupar aspectes de la intel·ligència interpersonal (Gardner, 1999).*
- 9. Contingut humà. El contingut del teatre gira sempre al voltant de problemes, assumptes i temes relacionats amb la comprensió de la conducta humana i de les relacions interpersonals. El motiu bàsic de tota acció dramàtica només és un: la persona en conflicte, ja sigui individual o social. Sense conflicte no hi ha teatre.*
- 10. Oralitat. Recuperació de la paraula desplaçada pels efectes perversos de la cultura de la imatge. Les tècniques dramàtiques pretenen que el subjecte expresse tot tipus de situacions, sentiments, emocions per mitjà del control respiratori, l'ús adequat dels sons i de la veu articulada. Però el desenvolupament de l'expressió oral d'una forma orgànica implica també l'expressió corporal. L'expressió oral, que és un dels objectius bàsics de l'educació en tots els nivells, es materialitza per mitjà de les activitats dramàtiques no sols amb la finalitat expressiva, sinó també comunicativa i funcional, d'ací la seua utilització com a estratègia didàctica per a l'aprenentatge de les llengües maternes i de les segones llengües.*

*A més de l'argument que el currículum pren prestats els objectius de la pedagogia teatral, cal considerar aquest altre: el llenguatge teatral, per la seua pròpia naturalesa, es constitueix com a integrador de molts llenguatges: verbal, icònic, corporal, musical. La paraula, la pren de l'idioma; els sons i el ritme, de la música; el color i la forma, de la pintura; el gest i el*

*moviment, del llenguatge corporal. I aquests signes els combina d'acord amb la sintaxi pròpia de l'esquema dramàtic. En síntesi, aquest és representat per una acció -assumpte, argument- que conté un problema -conflicte-, realitzada per uns actors que prèviament han adoptat uns papers -personatges- en un temps i un espai concrets, sobre un tema de contingut humà. Sempre es tracta de la persona, les seues relacions humanes i els seus conflictes.*

*El tercer argument consisteix a considerar el teatre com una metàfora de la vida. I en la vida tot és comunicació i el teatre és la seua manifestació creativa i humana més rica i complexa (...) És per això que la comprensió i el maneig de la complexitat dels signes teatrals prepararan l'alumnat per a comprendre un món cada vegada més complex, més imprevisible, dinàmic, plural i en constant evolució en què li ha tocat viure”*

### **3.4. ORIENTACIONS DERIVADES D'UNA PROPOSTA CURRICULAR**

Tal com ja vam destacar a l'article *Tècniques de Drama com a recurs educatiu*<sup>2</sup> la importància del Drama com a recurs educatiu rau en el fet que pot ser utilitzat per a l'ensenyament tant de matèries concretes com de valors, normes i actituds. Les idees i exemples que s'exposen a l'article -fruit de l'experiència personal- així ho demostren.

#### **3.4.1 Introducció**

*“La recerca de tècniques educatives que ens facilitin l'acostament als nostres alumnes, que facin més assequible per a ells l'aprenentatge de diverses matèries i, alhora, que ens ajudin a nosaltres, com a ensenyants a comunicar-los valors i continguts, ens ha portat a alguns i algunes de nosaltres a investigar sobre el teatre i les seves possibilitats didàctiques.*

*De sempre, hem vist en els centres d'ensenyament la presència de grups de teatre d'alumnat a hores extraescolars -per no dir a hores intempestives- i en general ha estat una activitat molt ben acollida per tota la comunitat docent. La nostra tradició teatral, popular i culte, ja és prou coneguda i aquest fet ens ha facilitat sempre la seva introducció en els centres escolars com a fet natural.*

*Ja fa anys, molts de nosaltres hem fet un pas endavant -o paral·lel- al fet de l'activitat pròpiament teatral dels nostres centres. I és així que, aprofitant l'experiència d'altres països, hem introduït, o ho hem intentat, el concepte i l'activitat de Drama. És a dir, hem volgut anar més enllà de muntar una obra de teatre que costa molts esforços a tots plegats, alumnes i professors o monitors de teatre, perquè finalment un o dos dies al llarg del curs es representi al centre davant d'un públic reduït, o bé, tenint molta sort, en algun altre centre. No és que no ens sembli important aquesta activitat, ho és i moltíssim, però sovint és una activitat mal aprofitada, no tan sols des del punt de vista de les poques representacions posteriors, sinó i molt més important que això, pel seu desaprofitament didàctic.*

*Trobaríem innombrables testimonis, tant com professorat dedica hores i hores a que surti un espectacle digne, que ens dirien com és de difícil que els alumnes s'aprenquin un paper, com és de difícil trobar suport i ajuda al centre per muntar l'activitat, quantes hores i dies de patiment hi hem esmerçat, etc...Els resultats sovint són bons i engrescadors, però no deixa*

---

2 Mc. Guinness, S., Puig, E., “Tècniques de Drama com a recurs educatiu”, a Articles, 29.



*de ser un esforç que, a vegades des del començament de curs, ens talla les ales per ensenyar a gaudir l'alumnat simplement del fet d'aprendre a expressar-nos, a perdre la por dalt d'un escenari, a compartir amb els companys i companyes tota una experiència de convivència lúdica i alhora educativa. L'obligació d'una representació a final de curs ens condiciona, i molt, el que considerem veritable objectiu didàctic de l'activitat teatral: el procés.*

*Per això, cal insistir en la necessitat d'aprofundir en el terreny del Drama, de les seves possibilitats didàctiques i de les seves tècniques com a recurs educatiu.*

*Alguns dels objectius generals de la LOGSE fan referència a la consecució del ple desenvolupament de la personalitat de l'alumne, de la formació en el respecte dels drets i llibertats fonamentals i en l'exercici de la tolerància i de la llibertat dintre dels principis democràtics de convivència, de la preparació per participar activament en la vida social i cultural, de la formació per a la pau, la cooperació i la solidaritat entre els pobles...etc.*

*Per aconseguir preparar l'alumnat per a tots aquests objectius, és evident que no n'hi ha prou en haver estudiat una carrera universitària o altres estudis teòrics. Els ensenyants necessitem, a més, una altra tipus de formació, és a dir, recursos pràctics que ens ajudin a enfrontar-nos a totes les demandes que l'alumnat actual necessita i que la societat actual exigeixen.*

*Malgrat que, en molts moments, hem treballat en condicions adverses, gran part del professorat ha fet un esforç considerable per trobar línies de treball i per ampliar els seus coneixements i habilitats en diversos camps.*

*Una d'aquestes línies de treball ha estat, com ja hem esmentat abans, la del Drama.*

### **3.4.2 El drama i els seus objectius**

*El Drama és essencialment un treball de procés, promou socialització, contacte i comunicació i habilitat per negociar. Funciona a partir de l'experiència i el coneixement que l'alumne té del món que el rodeja, partint de la idea que l'alumne té coses a oferir i que no tan sols s'està a l'aula per rebre informació. Resumidament, inculca als alumnes l'aprenentatge a base d'identificar-se en diversos papers i situacions fictícies per, a partir d'aquesta identificació, explorar relacions, esdeveniments, teories, idees...El paper del professorat com a guia, provocador i suport en aquest procés és molt important. Sense la seva intervenció, els alumnes tan sols es perden en el seu món imaginari, "juguen" a diferents papers: emigrants en un país que no els accepta, treballadors en una fàbrica o joves en un centre d'acollida...El paper del professor és el de proporcionar-los oportunitats per aprendre dins del món fictici que han creat, de manera que ells puguin reflexionar, discutir, qüestionar-se, planificar, negociar...sobre el que els passa als seus personatges en la situació creada. És a dir, a través de les activitats de Drama, podem intentar cobrir molts dels objectius que creiem fonamentals per al desenvolupament personal de l'alumnat.*

*La nostra intenció en aquest article és exposar la pròpia experiència en els nostres àmbits de treball –a Infantil, Primària, Secundària, Formació del Professorat- i compartir l'entusiasme per allò que nosaltres considerem un camí molt interessant per a l'ensenyament. Tenim moltes experiències en*

*comú i encara que treballem en llocs ben diferents i amb alumnat també ben diferent, utilitzem les mateixes tècniques i compartim una filosofia similar respecte a la manera d'entendre l'ensenyament i el Drama.*

### **3.4.3. Educació Infantil**

*La línia de treball per al més petits parteix del fet que els nens arriben a l'escola als tres anys amb una predisposició clara per identificar-se amb diferents móns imaginaris, és a dir, per jugar. En la majoria de parvularis hi ha àrees de joc que reproduïxen per exemple: la botiga, la cuina, l'autobús, l'hospital etc. i que ajuden els nens a entrar en aquests móns ficticis. Els nens s'ho passen molt bé adoptant diferents papers: de mare, de pare, de profe...i saben dialogar i moure's perfectament dins del paper que han triat. Utilitzen símbols, transformant objectes per tal de crear nous significats. Per exemple: una caps de cartró és un taulell i el nen agafa el paper de botiguer. La intervenció de l'adult en aquest joc pot encaminar les possibilitats per aprendre si s'hi introdueix i s'hi "compromet" i per això, una de les estratègies més utilitzades per a aquestes edats, és la de teacher in rol. L'activitat d'anar a comprar, per exemple, té moltes possibilitats per al desenvolupament del llenguatge: fent llistes de compres, comprant i venent, interacció social...i també per a les matemàtiques: ús de la moneda, sumar, restar...El professor, treballant en rol, pot enfocar l'aprenentatge provocant i estimulant i si els nens veuen que l'adult es pren seriosament el joc com ells, es més probable que responguin als suggeriments.*

*L'habilitat del professorat és saber com intervenir, amb un objectiu determinat, per treure més partit de la situació, sense intentar "actuar", més aviat adoptant actituds que enganxin els nens i els estimulin. Per als alumnes és divertit i per a la professora és una estratègia educativa molt important perquè els alumnes estan motivats i receptius.*

*Amb els nens petits, aquest tipus d'activitat es pot introduir a qualsevol hora del dia, perquè no estan sotmesos a un horari estricte i estan tot el dia amb el seu professor o professora.*

### **3.4.4 Educació Primària**

*Els objectius que ens proposem aconseguir amb l'alumnat de Primària són bàsicament: parlar amb confiança en contextos determinats adaptant la llengua a l'audiència i al propòsit; escoltar, entendre i respondre apropiadament els altres; fer preguntes rellevants per tal de clarificar, ampliar i desenvolupar idees; treballar en grup; apreciar valors bàsics que regeixen la vida i la convivència humana...És a dir, aconseguir gran part dels objectius descrits a la LOGSE per a l'educació Primària -objectius que, evidentment, també tenim en compte per a Infantil i Secundària-.*

*Cal destacar que, si bé a la LOGSE (Capítol II, article 14) s'assenyala com a àrea obligatòria, de caràcter global i integrador, l'àrea d'educació artística per a l'educació primària, no hi ha cap referència a la consecució d'objectius derivats de les activitats de Drama i/o teatre en els objectius proposats (Capítol II, Article 13). En canvi, en altres currículums, com per exemple el English National Curriculum for Language especifiquen com a objectiu que els alumnes siguin capaços de participar activament en les activitats de Drama, d'assimilar-les i d'avaluar la seva contribució i la dels altres a les sessions d'aquesta matèria.*

*Els temes escollits per acomplir els objectius abans esmentats poden ser a partir dels interessos particulars del grup o bé sobre matèria que estan*

*treballant en una altra àrea -per exemple: història d'Egipte o protecció de la natura- que ens ofereixi possibilitats per aprendre a través del Drama.*

*Les llegendes i contes tradicionals aporten un contextos ja construïts a partir del quals podem explorar comportaments humans i trobar sortides diferents a diverses situacions. Molts d'aquests contes tenen temes que es poden treballar a qualsevol edat. Però hem de tenir present que, quan treballem amb contes o llegendes, si senzillament els representen, els alumnes es queden a la superfície del significat del conte i és difícil enganxar-los per tal que s'hi impliquin emocionalment. De manera que es tracta de treballar usant com a base el conte, per exemple el de La Caputxeta vermella, però aprofundint en un tema que ells puguin identificar i fer-lo seu.*

*Per exemple, per treballar sobre Per què no fem cas a les advertències dels pares, amb nens i nenes de 8 o 9 anys, podríem seguir els passos següents:*

- 1. Parlar amb ells sobre si els seus pares els diuen alguna vegada les coses que no han de fer. És una manera de començar perquè tots puguin participar.*
- 2. Agafar el conte en el moment en què la mare de la Caputxeta li dóna consells abans de marxar de casa. Els alumnes seuran en cercle. Al mig hi col·locarem una cadira buida que representi la Caputxeta. Tots en el rol de mare aniran dient un rera l'altre les advertències que s'imaginen que la mare li fa.*
- 3. Per parelles, improvisen la conversa mare-Caputxeta. De manera que, a diferència de quan els seus pares els fan advertències, ells també hi diuen la seva.*
- 4. Després els preguntarem per què creuen que la Caputxeta no fa cas de les advertències de la seva mare i es posa a parlar amb el llop. Algunes respostes poden ser: que ell era molt llest, que ella era molt entremaliada, que ho havia oblidat...*
- 5. Utilitzant la tècnica del fòrum Teatre amb dos voluntaris, veiem l'escena en el bosc. Així podem explorar les possibilitats dels dos personatges per entendre el per què ella es va posar a parlar amb el llop.*
- 6. Per acabar la sessió, els alumnes prepararan en grups una "portada", utilitzant la tècnica de la imatge congelada d'un llibre inspirada en el treball que hem fet i compartim les idees que hi han expressat.*

### **3.4.5 Educació Secundària**

*Pel que fa a la Secundària a Catalunya, la presència del Drama al llarg dels dos cicles d'ESO –com de fet a Infantil i Primària- depèn sempre d'elements aliens a l'interès didàctic que el tema pugui suscitar: matèries considerades preferents, disponibilitat horària i interès personal d'algun professor o professora per impartir-lo. Habitualment, si es dona el cas, acostumen a fer-se crèdits de teatre amb l'objectiu d'una representació per Sant Jordi o per final de curs, però rarament es contempla l'interès del Drama.*

*Per tant, sempre que es possible utilitzem el Drama com a recurs didàctic per a les classes de llengua i literatura i també per a les hores de tutoria, però rarament aconseguim fer un crèdit tal com seria de desitjar.*

*Cal recordar, per continuar amb l'exemple del currículum anglès, que en el seu cas, els alumnes tenen un crèdit de Drama a l'any durant el primer cicle d'ESO i al segon cicle els alumnes escullen entre diverses matèries per fer els exàmens formals de IGCSE (International General Certificate of Secondary Education) i el Drama és una d'aquestes opcions (dues hores setmanals cada any). Al llarg de primer cicle l'objectiu és que aprenguin habilitats per expressar-se: expressió corporal, tècniques d'improvisació, creació i desenvolupament de personatges...i també uns objectius de caràcter social: saber treballar de grup, saber escoltar i parlar, tenir confiança en si mateixos, etc. Mentre que el contingut per al segon cicle es basa més en habilitats pròpiament teatrals, és a dir, treball d'actor-actriu, direcció, escenografia, etc.*

*Tant en el cas de fer un crèdit de Drama, com en el cas d'usar-lo solament com a recurs dins les classes de llengua o bé a les de tutoria, els temes que treballem són aquells que als alumnes, com a adolescents, els poden interessar més: injustícia, solidaritat, relació pares-fills, amicitat o amor. Alguns d'aquests temes, que a vegades són difícils d'enfocar a les classes de tutoria, perquè acostumen a opinar sempre els mateixos alumnes i els altres no se senten còmodes per parlar, es poden tractar amb més facilitat utilitzant el Drama. La dinàmica de les classes de Drama -els alumnes asseguts en cercle, per exemple- resulta més participativa i facilita que tothom hi participi. A més, els alumnes poden explorar les seves frustracions i sentiments en situacions fictícies que els donen tranquil·litat i seguretat pel fet que no estem tractant directament d'ells.*

*El Drama ens resulta també especialment útil per a grups complicats per la diversitat i problemàtica dels seus alumnes que, a més, tenien un nivell baix de llengua. L'ús de tècniques de Drama contribueix a cohesionar el grup-classe, a millorar el comportament a nivell individual dels nois i noies del grup i també a aprendre llengua. Sovint, també resulta interessant des del punt de vista interdisciplinari, ja que permet la implicació d'altres àrees com música, plàstica, gimnàstica i tecnologia per a experiències puntuals.*

*Per a aconseguir els objectius esmentats és especialment destacable el paper d'exercicis per afavorir la concentració: per exemple els de creació de sons i ritmes. També els exercicis de moviment i expressió que contribueixen a relaxar l'ambient crispant d'algunes classes.*

*Els contes, com ja hem comentat a l'apartat de Primària, ofereixen moltes possibilitats didàctiques que també utilitzem a Secundària i, per posar un*

*exemple, a partir de la Caputxeta, Blancaneu, El Flautista d'Hamelin, La Bella Dorment i El Gat amb Botes podem desenvolupar diverses sessions. Per exemple, per entendre i fixar l'estructura del conte podem seguir els passos següents:*

- 1. Els donarem una pila de làmines barrejades i sense text de tots els contes esmentats. Hauran de destriar els diferents contes i ordenar les seqüències cronològicament.  
Aquest exercici sembla molt fàcil d'entrada, però els resulta bastant complicat, especialment l'ordenació de contes menys coneguts com per exemple El Gat amb Botes.*
- 2. Després treballarem separatament conte per conte.  
Cada alumne agafarà una làmina i drets i en fila es disposaran de manera que les seqüències del conte es vegin ben ordenades.*
- 3. Llavors comentarem i discutirem -sovint hi ha diverses opinions- l'estructura del conte i els alumnes es dividiran en tres grups seguint aquesta estructura.*
- 4. A partir d'aquí podem seguir diversos camins. Per exemple, podem proposar que cada grup escrigui, respectivament, i amb un màxim de tres o quatre línies, tres idees per a possibles introduccions, tres nusos i tres desenllaços del conte diferents dels que coneixem. Després unirem les diverses propostes agafant aleatòriament una introducció, un nus i un desenllaç i cada grup haurà d'escenificar un dels contes resultants.*

*També, i per entrar en temes que els interessin especialment com a adolescents, com és ara l'amistat o l'amor, partim del fil argumental d'aquests contes per plantejar fets i situacions que han de solucionar, utilitzant la cadira calenta o el fòrum teatre com a tècniques. Per exemple, podem asseure la Blancaneu a la cadira calenta cinc anys després del seu matrimoni i preguntar-li sobre la relació amb el seu marit i la vida a palau. La tècnica de la cadira calenta és també molt útil a les classes de literatura per tal d'aprofundir, per exemple, en el coneixement dels personatges d'una novel·la o fins i tot per investigar la vida d'un autor.*

### **3.4.6 Català per a adults**

*L'experiència de l'ús del Drama per a les classes de llengua catalana per a adults és també molt positiva. El Drama ha estat fonamental per aconseguir l'interès d'adults per a les classes de reciclatge de català, ja que sovint és difícil que un grup de persones amb nivells de català diferents i amb el cansament de tot el dia responguin amb una actitud positiva a allò que se'ls proposa.*

*En aquests casos, bàsicament, es tracta de crear situacions que afavoreixin l'ús de la llengua parlada, de manera que procurem que l'alumnat canviï sovint de rol i que es trobi en situacions diverses (al mercat, a la perruqueria, a la cua del cinema...) per tal d'afavorir el monòleg i el diàleg. Utilitzem molt la pluja d'idees, la tècnica de la cadira calenta, així com petites improvisacions, narració dramatitzada (vegeu p. ), creació de textos i creació a partir de textos (notícies, poemes, contes...), i exercicis diversos que, de manera divertida, proporcionin a l'alumnat la seguretat necessària*

*per a usar la llengua. La temàtica a partir de la qual treballem és diversa i respon a les necessitats i interessos del grup.*

*Resulta especialment interessant treballar a partir de records i vivències personals de l'alumnat. Per exemple, cada alumne ha de preparar una sessió explicant algun record de com vivia en el seu lloc d'origen o quan era infant i a partir de la seva exposició dramatitzen entre tots una anècdota que li resulti emotiva per algun fet especial.*

### **3.4.7 El Drama per a futurs mestres**

*Darrerament, l'interès pel Drama en el camp de la docència per a futurs mestres comença a ser un fet i, encara que no forma part del currículum de matèries obligatòries com seria de desitjar, sovint forma part de les assignatures de lliure elecció.*

*El Drama resulta especialment atractiu per als estudiants de Magisteri, que cerquen recursos pràctics de treball que els ajudin a portar una classe. L'experiència els és molt positiva perquè comproven, a partir de la implicació personal que experimenten al llarg del curs a les classes de Drama, les possibilitats que aquest recurs didàctic els ofereix per poder utilitzar-lo en el seu futur professional.*

*La programació es desenvolupa a partir de propostes temàtiques relacionades amb el món dels infants i dels adolescents, com poden ser: problemes d'adaptació i immigració, l'agressivitat a l'escola, el respecte al nostre entorn, la didàctica de la llengua i la literatura a l'aula, etc. El punt de partida de les àrees temàtiques és sempre l'experiència personal i s'utilitzen fonts materials diverses: música, objectes, textos, etc.*

*Els procediments poden ser molt variats: improvisació, dramatització, treball en rol, expressió corporal, tècniques d'expressió oral i escrita, imatge congelada, fòrum teatre, etc.*

*Per introduir el tema de la visió del món dels adults per part dels infants i viceversa, per exemple, plantejem el tema "tornar a ser infants". Els alumnes es divideixen en dos grups, segons "creadors" i "creats" i mentre uns es deixen manipular com si fossin boles de fang que han d'adquirir forma i moviment de cos d'infant, els altres fan la feina d'escultors i vivificadors dels seus cossos. Després introduïm exercicis d'expressió corporal per harmonitzar els seus moviments i posteriorment la sessió es dedica a trobar formes simples d'expressió mímica i oral a partir de petites improvisacions.*

### **3.4.8 Consideracions**

*La nostra experiència de l'ús del Drama a tots els nivells educatius ha estat molt positiva i hem rebut respostes encoratjadores també de part del professorat que ha assistit als tallers de Drama que els hem impartit.*

*Podríem explicar molts exemples d'experiències a l'aula en què les tècniques de Drama ens han facilitat: trencar el gel amb grups variats, apropar-nos als alumnes, donar l'oportunitat de participar a les classes -i d'una manera positiva- a tot l'alumnat de grups amb gran diversitat, donar confiança als qui més la necessiten per poder expressar-se amb facilitat...i obrir un camí atractiu i divertit per aprendre matèries diverses.*

*L'alumnat assisteix a les classes amb ganes, s'ho passa bé, aprèn i ve amb la idea de treballar en grup i tot el que això significa.*

*I després de tot el que hem dit, ens preguntem una sèrie de coses: per què el Drama no forma part d'un Currículum educatiu que pretén ser innovador pel que fa a maneres d'ensenyar i que propugna que els interessos de l'alumnat han de ser el punt de partida del nostre treball? Per què el Drama no forma part del Currículum obligatori a la Llicenciatura de Pedagogia i a Magisteri? Per què no s'introdueix el Drama a l'Institut del Teatre -de manera que la simbiosi teatre-drama-educació es consolidi- si molts actors i actrius acaben fent classes de teatre a escoles i instituts?"*

### **3.5 CRITERIS PER A L'ELABORACIÓ I DESENVOLUPAMENT DE LES ACTIVITATS.**

#### **3.5.1 PUNT DE PARTIDA: EXPERIÈNCIA PERSONAL I SOCIAL.**

Tota activitat de Drama ha de tenir el seu punt de partida en la pròpia experiència dels participants o en aquelles coses que coneixen mínimament. Aquestes experiències no necessàriament han d'haver estat viscudes en carn pròpia, pot ser que les hagin viscut a través d'un amic o d'un familiar o que els les hagin explicat, de manera que ja formen part del seu coneixement del món que els envolta. Per exemple, si el tema de la sessió és la convivència amb els veïns, partirem dels conflictes o no conflictes que ells hagin tingut amb els seus veïns, o bé del cas que va passar en el seu veïnat, o del que li va passar a la seva mare amb una veïna, etc.

La idea bàsica és que el professor o professora han d'anar recollint i relacionant els coneixements que tenen els alumnes del tema concret que vol plantejar i a partir d'aquesta base construir la sessió. Per tant, han d'intentar donar el mínim d'informació possible per tal que els participants treguin el màxim profit de les aportacions individuals, després dedueixin i creïn com a grup idees i propostes i en treguin conclusions.

#### **3.5.2 FONTS MATERIALS**

Les fonts materials per iniciar el tema poden ser diverses, per exemple:

- \* Les experiències que expliquen els participants
- \* Un article de diari
- \* Un concepte, per exemple: "llibertat"
- \* Un manuscrit
- \* Un mapa
- \* Una història
- \* Una fotografia
- \* Una pintura
- \* Un poema
- \* Un objecte associat a l'experiència
- \* Música i sons

...



El material s'escull pensant en la capacitat dels alumnes i en l'habilitat del professor/professora per conduir-los intel·lectualment i emocionalment cap al tema d'estudi. Aquesta selecció és decisiva per al desenvolupament de l'activitat de Drama i per aconseguir conduir el potencial de l'alumnat cap als objectius finals.

### **3.5.3 ASSIMILACIÓ DE LES PROPOSTES.**

Per tal que hi hagi una resposta a partir del plantejament inicial, s'ha de crear una connexió imaginativa i divertida entre les paraules, les imatges i els sentiments per representar l'experiència proposada.

Els participants han de sentir que els és fàcil d'arribar als altres, de comunicar pensaments i sentiments i actuar usant paraules, dibuixos, mímica etc. Com que el Drama -i el Teatre- són activitats socials, els grups han d'aconseguir ajuntar les respostes individuals i treballar una resposta incrementada com a grup. És a dir, un dels aspectes més interessants del treball de Drama és la de compactar el grup, aconseguir respostes com a grup. El punt de partida ha de suggerir als participants possibles respostes i els professors han de triar entre diverses tècniques per tal que ells les puguin dur a terme, segons la manera que el grup trobi d'expressar-se. Per exemple, si el grup té una resposta més d'expressió corporal que escrita o parlada, triarà exercicis de mímica, imatges congelades (Vegeu apartats **3.5**, **3.6**), etc. i intentarà estendre l'activitat a partir d'exercicis de tipus verbal que la vagin ampliant i arrodonint.

## **3.6 ESTRUCTURA TEATRAL. DESCRIPCIÓ DE LES TÈCNiques MÉS USUALS**

### **QUE S'UTILITZEN EN DRAMA**

Les tècniques que s'utilitzen, majoritàriament de naturalesa teatral, permeten que els participants puguin utilitzar-les de forma immediata, de manera que les seves respostes al punt de partida proposat poden ser ràpides.

Certes tècniques -que s'expliquen a continuació- permeten més aquesta resposta immediata que altres: Cadira calenta, Fòrum teatre, Veus en el cap, etc. D'altres requereixen al grup parlar i posar-se d'acord: Imatges congelades, Diaris personals, Cartes, Missatges, etc.

Les estratègies i tècniques que el professor o professora utilitzen per a la sessió defineixen la forma de l'activitat de Drama i li van donant una estructura teatral determinada.

Hi ha tècniques o estratègies que tendeixen a emfasitzar o produir símbols. La importància dels símbols consisteix en la seva capacitat d'anar generant i aprofundint significats a mesura que l'activitat de Drama es desenvolupa i també en la seva capacitat com a punts de referència que lliguen els diversos estadis del desenvolupament de la sessió (aquest és el cas, per exemple, de les *imatges congelades*).

D'altra banda, hi ha algunes tècniques que ajuden a crear una ambientació propícia. Així com en d'altres formes d'art, l'atmosfera associada a una escena de l'activitat de Drama és un factor important per generar respostes. La construcció d'una atmosfera apropiada construeix credibilitat i produeix sentiments, de manera que possibilita que l'acció sigui experimentada en un sentit real per part dels participants (aquest és el cas, per exemple de la *banda sonora*).

Algunes de les tècniques més usuals<sup>3</sup> que s'utilitzen a les classes de Drama tenen un nom concret, com ara les de la següent llista, però, n'hi ha moltes d'altres (variacions, modificacions o combinacions d'aquestes o bé creacions pròpies de cada professor i cada grup) que no s'identifiquen amb un nom concret o bé en reben un d'inventat en el moment que es creen:

- **Cadira calenta:** consisteix a asseure el personatge que ens interessa investigar -un alumne o un professor en rol- en una cadira. La resta del grup té l'oportunitat de preguntar-li coses sobre diversos aspectes de la seva vida: com és la seva família, on viu, quina edat té, què opina d'alguns temes, les seves aspiracions per al futur, què li fa por... De manera que qui s'asseu a la cadira ha d'anar creant el personatge, basant-se en els seus coneixements, si es tracta d'un personatge real, o bé inventant-se les característiques d'un personatge fictici.
- **Pluja d'idees:** és una tècnica per recollir idees de tots els alumnes. Es tracta que exposin la seva opinió sobre un tema. Totes les idees són anotades -a la pissarra o bé en un paper o cartolina- i posteriorment seran comentades i utilitzades per al desenvolupament de la sessió de Drama.
- **Imatge congelada:** es tracta de la creació d'una idea a través de l'expressió corporal estàtica. És a dir, com si fos una fotografia. És molt útil per cristal·litzar o sintetitzar un concepte sense usar la paraula.
- **Professor/a en rol:** el professor s'implica amb la resta del grup i adopta un paper determinat amb la intenció de provocar i activar situacions que aportin al grup més possibilitats per aprendre. Aquest paper pot ser: un paper de "poder", per exemple de rei, amb la qual cosa dirigeix d'una manera fàcil el grup; un paper del mateix estatus que els alumnes, per exemple de treballador en una fàbrica, o bé un paper de personatge "dèbil" per potenciar que el grup prengui determinacions, per exemple el paper d'un nen immigrant que acaba d'arribar a l'escola.
- **Tot el grup en rol:** tots els participants actuen segons un rol que han decidit prèviament. Pot tractar-se d'un rol improvisat o bé d'un rol preparat amb cert temps. Per exemple, si es tracta de escenificar un mercat i tots els participants estan en rol, cadascun farà un paper que hagi escollit o que hagin escollit tots ells en grup: peixater, carnissera, comprador, pagesa, etc. i actuarà segons aquest rol.
- **Fòrum teatre:** tot el grup seu en cercle. Es proposa una improvisació que comencen, per exemple, dos alumnes. A mesura que avança la improvisació, la resta del grup pot intervenir aturant l'acció, ja sigui fent observacions o bé canviant els personatges i integrant-se ells mateixos a la història
- **Narració dramatitzada:** el professor o bé un alumne van explicant una història i els altres la van representant.

---

<sup>3</sup> Per a més informació de tècniques concretes, consulteu el llibre de Jonathan Neelands *Structuring Drama Work*. Vegeu referència a l'apartat de bibliografia.

- **La manta de l'expert:** El nom d'aquesta tècnica indica que tots els participants són experts en alguna cosa al llarg de la sessió, de la mateixa manera que un jutge es col·loca una capa per indicar que és un expert en el seu tema. Els participants esdevenen especialistes, per exemple: metges, arquitectes, treballadores socials, etc. D'aquesta manera, la responsabilitat es trasllada del professor cap als alumnes. Per exemple, el professor en el rol de director d'una comunitat d'ajuda als drogoaddictes demana ajuda a especialistes en el tema perquè és conscient que la publicitat anti-drogues no té repercussió entre els joves. Llavors els alumnes escullen un paper relacionat amb la problemàtica: psicòlegs, metges, treballadors socials, mestres, etc. i el professor els demana de fer una nova publicitat.
- **Banda sonora:** Tots els participants o alguns d'ells, de manera improvisada, posen "música" (amb veus, amb instruments improvisats) a una escena.
- **Rituals:** s'utilitza sovint per analitzar el papers i els codis socials que sotmeten la voluntat individual a un grup cultural. Per exemple, per iniciar el treball sobre el tema de la violència al carrer i analitzar quins són els mòbils de les rivalitats entre grups de joves, els alumnes, en grups, poden pensar rituals d'iniciació per entrar en el seu grup. La discussió sobre la similitud i les diferències entre els rituals creats pot encetar el tema d'una manera molt interessant.

A les classes de Drama s'utilitzen també altres recursos combinats:

l'escriptura o lectura (diaris, cartes, missatges, periòdics...), la mímica, les màscares i els titelles (fabricació i utilització), la música (també la creada pels participants), la imatge (fotografia, dibuix, cinema, vídeo, pintura), el dibuix i la pintura, el maquillatge i el vestuari...i tots aquells recursos que els participants i els professors són capaços de construir, imaginar, utilitzar, incorporar i integrar al treball de Drama.

### 3. 7. EL PAPER DEL DRAMA EN L'ENSENYAMENT-APRENTATGE DE LES LLENGÜES. L'APRENTATGE DEL CATALÀ.

Un dels usos més freqüents del Drama és a l'àmbit d'ensenyament-aprenentatge de llengües. Tenint en compte que la llengua s'aprèn en acció, és a dir usant-la, el Drama ens ofereix un munt de possibilitats en aquest sentit.

Sovint, els estudiants de llengües es queixen del fet que a l'aula aprenen molta llengua escrita i poca llengua oral. De fet, és molt habitual que algú que porta anys aprenent anglès, per exemple, sigui incapaç d'articular una paraula quan surt a l'estranger i ha d'usar aquesta llengua. Ja fa anys que els llibres de text d'aprenentatge de segones llengües han evolucionat favorablement i la majoria inclouen exercicis i jocs per procurar la pràctica oral a l'aula. Aquesta evolució positiva és destacable en els mètodes d'ensenyament d'anglès, per posar un exemple que la majoria de professors i professores coneixen per experiència. I és així perquè, tal com s'ha comentat a l'apartat 3.3, justament a la Gran Bretanya hi ha una tradició molt important d'ús dels recursos de Drama a l'Ensenyament. L'ampli camp de possibilitats que ens pot aportar el Drama, però, normalment, queda reduït a jocs (vegeu apartat 3.1 ).

El treball amb jocs (o el que s'anomena activitats d'*ensenyament de la llengua situacional*) evidentment és profitós, alhora que divertit, de manera que les classes d'idiomes resulten molt més amenes que si tan sols s'insisteix en gramàtica, ortografia i llengua escrita. Malgrat tot, no cal oblidar que podem aprofitar molt més els recursos de Drama. Si fem un repàs a la bibliografia sobre Drama i llengua que s'ha publicat en els darrers anys (consulteu apartat 9), ens adonarem de la gran quantitat de llibres que enfoquen el tema, perquè, tal com ja s'ha dit, aprendre llengua no només és aprendre un munt d'exercicis gramaticals -la qual cosa ens porta cap a l'aprenentatge d'una llengua "morta"- sinó aprendre a usar-la i viure-la en circumstàncies diverses. És a dir, els estudiants aprenen holíستicament, globalment, no a través d'habilitats isolades.

Judith Ackroyd i Urszula Clark, en el seu article "***You don't know you're learning but you are***"<sup>4</sup> comencen amb una cita d'una alumna de la Universitat Charles de Praga que estava realitzant el segon curs (de tres) del "Fast Track", programa de formació per a futurs professors d'anglès, en el qual les autores van introduir activitats de Drama i en van treure una sèrie de conclusions:

*" Crec que és millor, perquè si només seus i escrius amb el llibre t'avorreixes fàcilment...però quan estàs treballant amb aquest tipus de Drama, d'alguna manera no t'adones que estàs aprenent, però ho estàs fent...Realment m'agrada molt (el Drama)."*

La idea que el Drama amb totes les seves variants i estratègies (improvisacions, activitats en rol...) pot ser de gran ajuda per a l'aprenentatge de llengües fa temps que diversos autors la defensen. Gavin Bolton, conegut professor anglès expert en Drama, acostuma a dir que l'avantatge del Drama és "the exposure" (l'exposició), perquè és llengua "exposada" més que llengua estudiada i aquest fet proporciona habilitat i confiança als participants-parlants.

---

<sup>4</sup> article publicat per la University College de Northampton

La qüestió, doncs, és crear un context fictici en el qual per força s'hagi d'usar la llengua. Però aquesta situació ha de tenir una funció determinada, s'ha de crear el conflicte que creï la necessitat d'usar la llengua, de manera que el parlant senti que realment la necessita per obtenir alguna cosa, una cosa "feta amb la llengua".

L'experiència que Judith Ackoyd i Urszula Clark expliquen de Praga és molt interessant, perquè realment demostra, tal com era el seu objectiu, que la llengua "exposada" a través del Drama va ser determinant per a l'avenç de l'anglès de l'alumnat del "Fast Track".

Es tractava d'aconseguir que aprenguessin el contingut de dues unitats del llibre "The Complete Certificate in Advanced English Course" de Sally Dalzell. Els continguts eren els següents:

	Unitat 2: Feeling (sensació, sentiment)	Unitat 3: sound (so)
Gramàtica	Adjectius compostos; Temps verbals: "past i present tense" Revisió	Frases de comparació i causals
Pronunciació	Lectura i accentuació	Lectura i accentuació: ritme
Vocabulari	Descriure sentiments	Rimar paraules

Judith Ackoyd i Urszula Clark comenten a l'article que encara que cada unitat del llibre de text està relacionada amb els temes principals "Feeling & Sound", els temes usats dins de cada un són molt diferents i generalment descontextualitzats, sense una relació òbvia dels uns amb els altres. Per exemple, a la unitat "Feeling", es presenta als estudiants en una fotografia en blanc i negre on es veu una palmera vinclant-se al vent. L'activitat que acompanya la fotografia demana als alumnes que escriguin quin sentiment els desperta aquella imatge. Malgrat que la fotografia, per ella mateixa, ja és un autèntic text, l'activitat no té cap relació amb cap altra de la unitat i, a més, no hi ha res que acapari l'atenció dels estudiants cap a la fotografia. En altres paraules, malgrat la seva autenticitat, no està contextualitzada, ni de lloc, ni de posició ni de circumstància.

Les autores van decidir crear un context dramàtic per ensenyar els continguts lingüístics de les unitats, de manera que fos possible d'integrar la llengua escrita i la llengua oral. En lloc d'una fotografia com a estímul per al debat o l'escriptura, l'estímul havia de ser la interacció amb idees. Tal com els mateixos estudiants van dir després, la interacció estava centrada en alguna cosa que els importava i que podia relacionar-se amb situacions de les seves pròpies vides.

La situació de Drama que van crear es deia "The Office". La sessió va començar amb la professora en el rol de Hanka, una secretària a qui se li planteja un dilema entre el seu nòvio i el seu director a la feina. La situació immediatament va atrapar els estudiants, perquè hi havia un dilema per resoldre i, a més, perquè se'ls va donar una informació, però no la suficient per respondre les qüestions inevitables que es deriven del monòleg amb el qual va començar la sessió.

Asseguts en cercle, els estudiants van escoltar el monòleg de la Hanka, asseguda també en el cercle. La Hanka explicava que li agradava molt el seu treball, que quan anava a l'escola tothom deia que només serviria per despatxar en un supermercat, però que ella havia aconseguit treballar en un despatx i això la feia sentir molt orgullosa d'ella mateixa. Considerava que havia tingut la sort de trobar un director - el sr. Fitzpatrick, una mica més gran que ella- d'aquells que realment s'interessen per tu. El seu nòvio, en John, també era considerat un bon cap a la seva empresa. Comentava que un dia que tot li sortia malament, el sr. Fitzpatrick li havia posat el braç a l'espatlla i li havia dit que no es preocupés, que tot sortiria bé... Un dia, en tornar de Singapore li havia regalat una bufanda... I aquest era el dilema: havia d'acceptar el regal o l'havia de tornar? Si l'acceptava, com s'ho prendria en John? Però, d'altra banda no volia fer enfadar el sr. Fitzpatrick, etc.

A més d'aquests dos personatges, en el monòleg es parla de la senyoreta Metcalf que sembla ser l'única a qui no agrada el sr. Fitzpatrick.

Bé, el monòleg deixa diversos punts d'intriga sobre la relació de la protagonista amb el seu nòvio i amb el director del despatx i sobre la relació de la senyoreta Metcalf i el sr. Fitzpatrick.

Els alumnes estaven motivats per intentar trobar sortides a la situació de la Hanka i, evidentment s'haurien d'esforçar per parlar en anglès. Després del monòleg, es va col·locar una bufanda sobre una cadira al centre del cercle i es va demanar als estudiants que anessin sortint d'un a un, sense cap ordre establert, agafessin la bufanda i diguessin què li passava pel cap a la Hanka. La professora va oferir primer un exemple: "Li torno la bufanda perquè no vull ferir l'home que estimo". Aquesta era una manera de practicar les frases causals. Els alumnes de mica en mica, afegien més i més text a les frases inicials, perquè havien de dir alguna cosa més que el company o companya que els havia precedit. D'aquesta manera van començar a implicar-se en la història i a exterioritzar els coneixements que tenien de l'anglès i que potser ni sabien que tenien. Per exemple, deien textos com aquest:

*"No sé què hauria de fer. Ja ho sé. Li regalaré a la meva mare. A ella li agradarà molt. És tan bonica! No la hi vull tornar perquè li regalaré a la meva mare. Ella estarà tan contenta!"*

Una altra de les activitats que es van realitzar va ser la de demanar als estudiants que escrivissin paraules compostes que descrivissin l'aparença del sr. Fitzpatrick. Des del punt de vista del Drama, els estudiants anaven creant el caràcter del director. Des del punt de vista de la llengua, estaven aprenent els noms compostos ("briefcase", cartera, "bow-tie", corbata de llaç...) i les diferències entre aquests noms i altres noms i adjectius. Com a deures per a casa, se'ls va demanar que escrivissin, en el rol de Hanka, un fragment del seu diari que reflectís els esdeveniments del dia.

Si s'analitzen aquests escrits és evident que el fet d'estar involucrats en la situació plantejada pel Drama va ser un estímul per escriure, a més de parlar. I també queda demostrat que la pràctica oral de les frases causals, per exemple, s'havia transferit als textos. Així mateix, els textos reflecteixen la pràctica dels verbs en present i passat quan descriuen les activitats i pensaments de Hanka i dels noms i adjectius compostos, etc.

Abans de començar les sessions de Drama, es va fer un test als estudiants sobre els exercicis del llibre de text. Al final de l'experiència de 15 dies se'ls va fer un test similar. Després es van comparar l'un i l'altre i els resultats -amb tant per cent d'encerts- van ser els següents:

1. Exercici tancat per examinar la precisió de temps verbals i preposicions:

Test nº1 : 31%

Test nº2 : 50%

2. Identificació de noms compostos:

Test nº1 : 0%

Test nº2 : 100%

3. Identificació de frases causals:

Test nº1: 29%

Test nº2: 71%

4. Construcció de frases causals:

Test nº1: 29%

Test nº2: 86%

5. Identificació de frases comparatives:

Test nº1: 14%

Test nº2: 86%

Malgrat les imprecisions que tot test pot comportar -comenten les autores- és evident que l'ús del Drama va funcionar. A més, cal recordar que la llengua oral també en va sortir molt beneficiada, ja que fins i tot, els alumnes eren capaços de diferenciar i d'usar els diferents registres de la llengua en els contextos adequats (registre formal quan parlaven, en el rol de Hanka, amb Mr. Fitzpatrick o informal quan es dirigien als amics) i de llegir en veu alta els seus propis textos.

El comentari d'una de les alumnes és prou eloqüent:

*“Com que no et pots equivocar en les teves respostes ni en les teves opinions, perquè no són ni correctes ni incorrectes...és la manera que tinguis ganes de dir alguna cosa...desitges participar i no tens por de dir res, perquè potser en algunes lliçons de gramàtica o de llenguatge, si no estàs segura no vols participar...Crec que la història, o la situació, implica tant la gent que no els importa si s'equivoquen, i senzillament, parlen...”*

Com a conclusió de l'article, Judith Ackoyd i Urszula Clark comenten que l'experiència demostra amb escreix els beneficis del drama en l'ensenyament-aprenentatge de les llengües. D'altra banda, diuen, és evident que l'alumnat s'ho va passar molt bé. Paral·lelament a l'experiència que elles feien, hi havia un altra grup d'alumnes que van estudiar els mateixos temes que ja hem citat amb el llibre de text abans anomenat. Aquest grup no va fer el test nº1, per tant no es pot establir una comparació del tipus abans-i-després, però sí que van fer el test nº2 i els resultats van ser molt dolents comparats amb els dels alumnes de J.A i U.C.

*“L'activitat de Drama, clarament aporta motivació alhora que un context per a l'aprenentatge de la llengua que és infinitament més estimulant que una pregunta acompanyada d'una fotografia en un llibre de text”.* J. Ackoyd i U. Clark

Aquest darrer comentari de les autores sintetitza la importància que pot tenir el drama a l'ensenyament-aprenentatge de llengües. I, per descomptat a l'ensenyament-aprenentatge del català.

La realitat actual de la llengua catalana, en algunes zones del seu àmbit lingüístic, tendeix a ser la d'aquelles llengües europees en una situació diglòssica similar a la de la nostra llengua, com per exemple el gaèlic. A Irlanda, el retrocés de l'ús del gaèlic a l'est, i especialment a Dublín, és molt significatiu en els darrers anys i, malgrat que s'estudia a l'escola (no tant, però, com el català), el seu ús s'acosta perillosament a un ús folklòric i reduït a l'àmbit familiar.

Si es vol evitar que l'aprenentatge del català sigui un simple acompliment legal i que el seu ús com a llengua vehicular a l'escola es vagi debilitant, les classes de català han de ser especialment atractives i enfocades cap a un aprenentatge actiu de la llengua. És en aquest sentit que el Drama pot ser un recurs eficaç a l'aula, ajudant els nostres alumnes no tan sols a aprendre i usar la llengua, sinó, a més, a relacionar-la amb el seu context cultural i a acceptar-la com una llengua vàlida de comunicació social.



#### **4. EXPERIÈNCIES DIDÀCTIQUES RELACIONADES AMB LA INTEGRACIÓ I L'APRENTATGE DE LENGÜES A TRAVÉS DEL DRAMA**

Tal com vaig dissenyar en el pla de treball per al desenvolupament del projecte, part del meu objectiu era la recerca bibliogràfica i d'experiències relacionades amb el tema objecte del meu treball: **INTEGRACIÓ I APRENTATGE DE LENGUA A TRAVÉS DEL DRAMA.**

Quant a la recerca bibliogràfica, a l'apartat 9 hi ha les referències dels llibres de més interès per a la consecució del projecte.

Pel que fa a experiències didàctiques recents que puguin aportar dades interessants al meu treball i que justifiquin la seva hipòtesi-base, és a dir que demostrin el paper protagonista que el Drama pot tenir en la pedagogia actual, hi ha nombrosos exemples que en part queden recollits en la bibliografia citada. Però la majoria d'aquestes experiències són fruit del treball dia a dia de molts professors i professores que creuen, utilitzen i investiguen sobre Drama i que, malauradament, no deixen constància escrita -o potser ho fan, però no els ho publiquen- del material que elaboren amb els alumnes, ni dels avenços que aconsegueixen a l'aula.

Hauríem, doncs, de seguir i resseguir les mil i una experiències que s'estan fent en aquest camp i fer-ne una comprovació *in situ*.

Al llarg d'anys de recerca i de treball sobre el tema que exposo, he anat establint contactes amb diversos països i amb nombrosos pedagogs i pedagogues del món del Drama i l'Educació. Em resultaria relativament senzill de poder fer un estudi de camp ampli en d'altres països, però necessitaria més temps i més recursos econòmics dels que dispo. Enguany, però, al llarg d'aquest curs 2002-2003, he tingut l'oportunitat d'investigar *in situ* la situació del Drama a l'Educació a Suècia i a Irlanda i també de recollir informació sobre altres països.

La meua investigació ha estat molt interessant i profitosa i l'explico a bastament en aquest apartat del treball. Cal recalcar, però, que les experiències que s'hi recullen són de diversa índole, des d'una entrevista a una professora de Drama d'Irlanda, a la descripció d'una sessió de Drama amb nens de Primària a Hammarkullen o bé amb nens autistes a Gärdsten. És tracta, doncs, d'una presentació singular i variada, perquè les experiències han estat diverses i sempre en funció dels contactes i les oportunitats que se m'han ofert de coincidir amb professors i professores o d'introduir-me a les aules de diferents centres escolars.

## 4.1. EI DRAMA I EL TEATRE A L'ENSENYAMENT ALS PAÏSOS NÒRDICS

Als països nòrdics hi ha hagut als darrers anys un interès cada cop més evident pel tema del Drama i el Teatre a l'Ensenyament. L'any 2001, per exemple, Bergen, Noruega, va acollir el 4<sup>th</sup> *World Congress of Drama/Theatre and Education*, organitzat per IDEA (International Drama/Theatre and Education Association), amb l'assistència de més de mil professors i professores d'arreu del món. Va ser una ocasió única per constatar l'alt nivell de preparació i d'entusiasme del professorat de Noruega i dels altres països nòrdics i de comprovar els avanços que s'estan fent en el camp de l'ensenyament, el Drama i el Teatre. La situació d'aquests països pel que fa a aquest tema és la següent:

### DINAMARCA

El Drama i el Teatre a l'Educació s'utilitzen a: Pre-escolar; Primària; Secundària; a les Universitats Populars<sup>5</sup>; a les activitats de temps de lleure (per a totes les edats); a l'Educació d'Habilitats Socials; també en activitats relacionades amb teràpia. A més, el Drama s'utilitza com a base i preparació per a la formació teatral de futurs actors i actrius, de teatre per a nens i joves i en el teatre amateur en general.

Hi ha, però, dificultats per ser especialista en Drama. Els cursos de post-grau i els programes d'estudi de la Facultat de Formació del Professorat han començat recentment a incloure el Drama en els seus currículums. Actualment és possible obtenir un diploma de post-grau en Drama en un any.

Les Universitats de Copenhagen (Departament de Teatre) i Aarhus (Departament de Dramatúrgia) ofereixen cursos de Drama i Educació.

### FINLÀNDIA

FIDEA (Finnish Drama and Education Association) va començar a funcionar l'any 1972. De llavors ençà l'associació ha treballat per reunir professors i actors que tenen l'interès comú del Drama, el Teatre i l'Educació. Malgrat tot, el Drama no és encara matèria curricular de l'escola.

A Primària i Secundària el Drama s'utilitza bàsicament per a l'ensenyament de la llengua materna i altres matèries o bé com a activitat curricular transversal. Sovint, el Drama a l'escola depèn de l'interès personal d'algun professor o professora.

Des de fa uns 12 anys, el Drama ha esdevingut matèria optativa a l'Escola Secundària Superior, on principalment es fa treball d'interpretació.

Els cursos de Drama per a professors van començar a la Universitat de Jyväskylä (Helsinki) l'any 1985. A partir d'aleshores es va introduir també a Oulu i a Abo Akademi University.

Actualment hi ha dues universitats a Finlàndia on es pot fer el post-grau de "Drama in Education": Jyväskylä (on s'imparteix en llengua finesa) i Abo Akademi University (en llengua sueca).

---

<sup>5</sup> Les "Folkhögskola" o Universitats Populars són molt importants als països nòrdics. N'hi ha a cada barri. S'hi imparteixen cursos de tota mena. Hi pot anar tothom qui vulgui i la qualitat d'ensenyament és molt bona. No s'hi obtenen, però, titulacions oficials.

## NORUEGA

A Noruega, el Drama Journal, els “Colleges of Teacher Training” (Formació del Professorat) i la Universitat de Trondheim han dedicat, des dels anys setanta del segle XX, esforços importants en el camp del Drama i l'Educació. Potser a diferència dels altres països nòrdics, a Noruega el suport oficial al Drama ha anat creixent considerablement. Aquest fet queda reflectit en la Reforma per a l'Escola Primària (1997), la Reforma per a l'Escola Secundària (1994) i en l'augment de professionals del Drama en 15-20 Universitats del Professorat al llarg dels anys noranta. Des de 1990 Noruega compta amb una xarxa d'educadors de Drama d'ensenyament superior, “Drama Network”, que possibilita l'intercanvi d'experiències sobre Drama i educació i que estimula l'estudi i l'interès pel tema.

Actualment, doncs, Noruega és capdavantera en els països nòrdics pel que fa a la introducció del Drama a l'educació.

## SUÈCIA

A la tardor de l'any 2000 va passar una cosa inusual a Suècia: es van presentar tres tesis doctorals en Drama i Educació en un mes:

1. Viveka Rasmusson, del Departament de Literatura Comparada de la Universitat de Lund, va presentar la tesis: *Art or Pedagogics? The Struggle over the Subjects as Reflected in the Nordic Journal Drama 1965-1995*.
2. Mia Marie Forsberg Sternudd, del Departament d'Educació de la Universitat d'Uppsala, va defensar la tesis: *Educational Drama as a Means of Fostering Democratic Values? Four Perspectives in Educational Drama –Educational Drama in Four Curricula*.
3. Istvan Pusztai, del Departament de “Theatre Science” de la Universitat d'Stockholm, va presentar la tesis: *“Stanislavski-variations. Exercices for Actors Training Employed as Didactic Instruments in Drama in Education.”*

Aquest fet va demostrar l'interès creixent pel tema en un país on des dels anys seixanta el Drama és present a les escoles.

Una altra cosa important és que potser la propera reforma educativa tindrà en compte el Drama en el currículum d'una manera més compromesa -això estava molt clar l'any 2001, però ara sembla que no tant-. Malgrat tot, l'interès pel Drama dels pedagogs més avançats és evident i s'utilitza com a recurs pedagògic en moltes escoles i també és present a Secundària. Actualment s'estudia també a la facultat de Formació del professorat i a les “Folkhögskola”.

Les experiències que exposo a l'apartat 4.2 d'aquest treball corroboren la importància que està adquirint el Drama a l'ensenyament a Suècia.

#### **4. 2 EXPERIÈNCIES A GÖTEBORG I KUNGSBACKA (SUÈCIA). VISITA I TREBALL A LES ESCOLES:** Emma Huset, Almgårdens Förskola,

Hammarkullen Kulturskola i Kungsbacka Kulturskola

La visita i el treball a quatre escoles de Suècia que s'explica a continuació, es va fer segons el calendari d'activitats següent:

#### **DILLUNS, 30 DE SETEMBRE**

Barri Hammarkullen ( Göteborg). Escola Emma Huset.

##### **8.30-10h**

Presentació dels mestres de l'escola i visita de les instal·lacions. Intercanvi d'experiències amb Susanne Östling (*Dramapedagoga*) i Hugo de Souza (*Fritidspedagog*). Planificació de les activitats a les quals assistiré al llarg de la setmana.

##### **10-11h**

Classe de Drama amb un grup de 14 alumnes de tercer curs (9 anys). Pedagogs: Susanne Östling i Hugo de Souza.

##### **12-13h**

Classe de gimnàstica amb quart i cinquè amb els mateixos pedagogs abans citats.

##### **13-14h.**

Classe de gimnàstica amb un grup en el qual hi ha nens que havíem vist en el primer dels grups. Els mateixos pedagogs abans citats.

#### **DIMARTS, 1 D'OCTUBRE**

##### **11-12h**

Discussions pedagògiques sobre l'ús i la importància del Drama a l'escola i planificació de les properes activitats amb Susanne i Hugo.

##### **12-13h**

Teatre amb nenes de quart i sisè. *Dramapedagoga*: Anita Molin.

Assaig amb un grup de nenes que han escrit una obreta de teatre sobre els problemes de violència del barri.

##### **13-14h**

Representació de l'obra abans citada per a uns 30 alumnes de l'escola.



**16-17,30**

Escola de Cultura d'Hammarkulen: activitats de Drama per a nens de diferents escoles d'Hammarkullen. *Dramapedagogues*: Annika Halvarsson i Maria Ottosson

**DIMECRES, 2 D'OCTUBRE**

**9h. -11.30h**

Barri de Gärdsten (Göteborg). Visita i sessió de Drama a l'escola per a autistes Almgårdens förskola. Pedagogues: Maria Ottosson (*Dramapedagoga*) i Inger de Souza (*fritidspedagoga*)

**12h.**

Classe de Drama a Emma Huset. Drama amb un grup de nens d'entre 6 i 7 anys (els més petits de l'escola). Drama-pedagoga: Susanne Östling.

**DIJOUS, 3 D'OCTUBRE**

**10h.**

Discussió i planificació de les properes activitats amb Susanne i Hugo.

**11h. 14h.**

Amb el grup d'alumnes més grans de la casa: sessió d'elaboració de màscares.

**DIVENDRES, 4 D'OCTUBRE**

**9h.-12h.**

Visita a l'Institut d'Ensenyament Secundari Kungsbacka Kulturskola, a Kungsbacka, uns 30 km. de Göteborg.

## 4. 2.1 ENSENYAMENT PRIMARI: Escola Emma Huset

### A. Característiques de l'escola i del barri d'Hamarkullen

Emma Huset (La casa d'Emma) és una escola pública d'Ensenyament Primari, de caire experimental, ubicada en un barri dels afores de Göteborg on viuen unes 7.500 persones, la majoria immigrants (un 80%). L'escola no segueix el funcionament habitual de les altres escoles. Els mestres que hi treballen formen part d'un col·lectiu de renovació pedagògica que lluita per aconseguir una escola que proposi alternatives diferents a les que ofereixen la majoria de les escoles del barri, perquè consideren que l'alumnat Hamarkullen -així com els de molts altres barris i d'altres escoles del país- té unes característiques (vegeu **4.2.1 B**) que requereixen un tipus d'escola adequada a les seves necessitats i perquè creuen, també, que l'escola actual s'ha d'obrir a les aportacions més recents de la pedagogia.

Els propis mestres defineixen Emma Huset com una escola *d'activitat integrada*. L'ensenyament de les matèries del currículum oficial, com matemàtiques, història, llengua, etc., s'hi fa a partir de diverses formes d'expressió: Drama, jocs, música, escriptura i lectura creatives, treball de contes, art (dibuix i plàstica...). Aquestes activitats són la base de l'ensenyament de l'escola, la filosofia essencial de la qual és el desenvolupament personal de l'alumnat i el seu comportament en societat.

Emma Huset està dividida en dues seccions simètriques. A cada secció hi ha 76 alumnes. Hi treballen 20 professionals de diferents especialitats: mestres de pre-escolar (*förskolärare*), mestres d'escola Primària (*lärare*), mestres d'activitats post-escolars (*fritidspedagogs*) i mestres de Drama (*Dramapedagogs*). Treballen en grup en igualtat de condicions, de manera que les seves diferents especialitats combinades donen com a resultat unes activitats pedagògiques molt efectives.

Els dilluns planifiquen de manera conjunta la feina de la setmana. Treballen habitualment per parelles amb grups de màxim 20 alumnes, encara que la majoria de grups són de 14 o 15 i fins i tot n'hi ha de 7, llavors normalment amb un sol pedagog.

Fan grups flexibles, barregen edats i nivells, de manera que la cohesió de grup no és tan sols a nivell de grups-classe, sinó a nivell de tot l'alumnat i del professorat de l'escola. També és flexible l'organització horària de les matèries, que pot ser modificada quan calgui si convé acabar de manera prioritària algun treball o es considera que s'ha d'aprofundir en algun tema que requereix més hores de les previstes.

L'horari escolar comença per a alguns a les 6,30h. -si la família no els pot atendre- per a d'altres a les 7.30h. Esmorzen a l'escola. A les 11h dinen i a les 12.30 fan un refrigeri. Acaben a les 2, però s'hi poden quedar fins a les 17h o les 18h si no poden o no volen atendre'ls a casa. De manera que, com indica el nom de l'escola, Emma Huset és una veritable casa per a molts dels alumnes que hi assisteixen. Una casa oberta i acollidora, amb tot de racons amb sofàs i tauletes, com segurament molts d'ells no havien conegut mai. No és d'estranyar, doncs, que els nens hi vagin contents i que l'ambient que s'hi viu sigui de pau i tranquil·litat.

## **B. L'alumnat d'Emma Huset**

A l'escola hi ha alumnes, d'entre els 6 i els 11-12 anys, procedents majoritàriament de Somàlia, Xile, Bolívia, Albània i altres zones dels Balcans (d'ètnia gitana) i Suècia (una minoria).

Els problemes més freqüents que es detecten entre l'alumnat de l'escola deriven de:

- La convivència en el barri, sovint conflictiva pel fet que s'hi aglutinen famílies procedents de països i cultures molt diversos encara no integrades a la societat sueca.
- Problemes familiars motivats bàsicament per la separació dels pares, l'atur i el desarrelament, que provoquen la poca atenció cap als fills.

S'ha de dir que hi ha sovint pares sense feina, però hem de tenir en compte que a Suècia és fàcil viure de l'assistència estatal. Sovint molts d'ells i elles l'única activitat que fan -en el cas dels immigrants- és assistir a les classes de suec que s'imparteixen al barri.

Els problemes més complicats, però, els tenen les nenes de Somàlia. Els seus pares acostumen a ser integristes convençuts i no els deixen fer segons quines coses, per exemple, els diuen que no han de parlar amb els mestres. També aconsegueixen certificats per tal que no les facin dutxar a l'escola quan acaben les classes de gimnàstica o Drama i han fet exercici (dutxar-se és obligatori després d'aquestes classes), argumentant que la seva religió els prohibeix d'exhibir el cos. Les nenes assisteixen a l'escola amb un vestuari -faldilles i vestits enfarfegats i mocadors llargs que els cobreixen cap coll i espatlles- que sovint els impedeix de fer el que els altres fan i que les fa sentir encara més fora del grup. I, el que és més greu, és que a vegades algunes nenes desapareixen una temporada i quan tornen els mestres s'adonen que la família els ha practicat l'ablació. Comença llavors un calvari per a tots: denúncies, enfrontaments amb els pares i el suport a les nenes.

## **C. Els objectius principals de l'escola**

Els objectius principals dels pedagogs d'Emma Huset se centren, fonamentalment, en el desenvolupament personal de l'alumnat, en el seu comportament a la societat i en l'adquisició d'un bon nivell d'ús de la llengua sueca i, per tant, la majoria d'activitats que es desenvolupen a l'escola van dirigides a aconseguir aquests objectius. En un segon pla -sense que això vulgui dir que no es considera important- hi ha el coneixement de les altres matèries del currículum.

La majoria de nens i nenes d'Hammarkullen viuen immersos en una sèrie de dificultats -familiars i socials, a les quals ja hem fet referència a l'apartat 4.2 d'aquest treball- que només l'escola pot ajudar a superar. Quan surtin d'Emma Huset hauran de ser uns ciutadans suecs arrelats al barri on viuen, amb un comportament de respecte i solidaritat cap als altres i, evidentment, hauran de parlar la llengua sueca com qualsevol altre ciutadà nascut a qualsevol altre barri del país (i aquest objectiu no només contempla el cas dels nens immigrants, sinó també els de llengua materna sueca, ja que l'escola intenta que parlin amb molta més correcció i propietat de la que ho fan).



## **D. La llengua sueca i els nens procedents d'altres països**

Per introduir la llengua sueca als nens acabats d'arribar a Suècia, els reuneixen en grups petits i treballen utilitzant recursos de Drama (exercicis d'expressió corporal, de mímica i llenguatge i molts jocs), a més de material per treballar la llengua oral i escrita a partir del nivell de coneixement zero (extret de llibres i exercicis elaborats pels mateixos professors), per tal que aprenguin el vocabulari i les expressions bàsiques.

Fa anys creien en la idea que primer els havien d'assegurar o ensenyar la llengua materna perquè aprenguessin bé una segona llengua. El govern invertia molts diners en aquest fet. Ara tenen clar que no cal fer-ho així, que els nens poden perfectament aprendre el suec i altres llengües alhora, sense passar per les seves llengües d'origen. Només en el cas que la família insisteixi molt, els ofereixen classes de la llengua que demanin. És a dir, que tothom té dret a rebre classes de la seva llengua, però la tàctica actual del govern és la de no oferir-les i intentar estalviar-se-les i tan sols concedir aquest dret en el cas que els demandants ho exigeixin. De manera que la llengua sueca és la llengua indiscutible de relació a l'escola i que malgrat que es podria donar el cas que alguns nens utilitzessin entre ells, per exemple, el castellà, llengua materna de molts, el suec és la llengua comuna entre l'alumnat.

És probable que aquest canvi d'actitud pel que fa a les llengües maternes es basi tan sols en una qüestió econòmica. El cert és que, en els darrers anys, Suècia ha rebut una allau considerable d'immigració i el govern està retallant molts dels avantatges socio-econòmics que feien que aquell país fos considerat un paradís, no tan sols per la llibertat amb què s'hi vivia, comparativament amb d'altres llocs, sinó també per les facilitats que oferia a tothom que s'hi volgués instal·lar.

Actualment, Suècia no gaudeix del nivell econòmic que -gràcies, en part, a la no participació a la Segona Guerra Mundial- ha gaudit els darrers seixanta anys, i s'enfronta a la recessió econòmica i a l'allau d'immigració com altres països d'Europa.

## **E. L'ús del Drama a l'escola**

El Drama és un dels recursos pedagògics més utilitzats a l'escola, ja que justament persegueix com a objectius principals:

- Compactar el grup
- Motivar l'alumnat a obtenir més informació
- Ajudar-los a expressar-se amb fluïdesa
- Oferir propostes als participants per explorar temes, aprofundir idees, aclarir aportacions personals...

Per tant, hi ha coincidències clares entre els objectius de l'escola i els del Drama, o, dit d'una altra manera, és evident que el Drama ofereix eines de treball molt variades que ens ajuden àmpliament en el terreny educatiu.

És difícil de comptabilitzar les hores de Drama que fan els alumnes d'Emma Huset, perquè a més de les hores fixes que hi dediquen a la setmana (3 per grup), com ja he dit abans, els horaris dels grups es modifiquen puntualment si hi ha un treball que convé continuar. D'altra banda, també es treballa amb Drama a les hores de gimnàstica així com en d'altres assignatures (llengua, per exemple). Per tant, el

Drama en aquesta escola no s'entén tan sols com una matèria més dins del currículum escolar, sinó també com un recurs d'aprenentatge d'altres matèries.

## **F. Una escola-casa que funciona**

El model d'Emma Huset és el model que podríem dir d'escola-casa, una línia d'escola que afavoreix la integració del seu alumnat variadíssim i que aconsegueix fer de l'escola un lloc atractiu i acollidor per als alumnes.

L'ambient d'aquesta escola, la relació alumnat-professorat i la manera d'enfocar la pedagogia, recorda experiències com les de les escoles de Reggio Emilia<sup>1</sup> (vegeu nota al final del document), en les quals té moltes similituds, entre d'altres propostes educatives, Emma Huset.

Hi ha una manera d'entendre què és una escola que es capta només d'entrar-hi. El mobiliari, més semblant al d'una casa que al d'una escola tradicional, i la distribució de l'espai en racons polivalents on l'alumnat circula lliurement i s'hi sent de gust, és una bona entrada a Emma Huset.

La importància de l'espai de treball, l'estètica -senzilla, però acollidora- d'aquest espai, el treball en grup, la prioritat dels interessos dels alumnes abans que els dels professors, la integració de l'alumnat al seu barri i al país, la formació humanista per sobre de l'aprenentatge de dades i conceptes... són alguns dels punts destacables de l'ideari de l'escola. I les eines per aconseguir la pràctica d'aquest ideari són eclèctiques i variades, però es basen sempre en aquelles que potencien el desenvolupament personal de l'individu i que "estiren" el fil de la seva educació a partir del que és el nen/a i de les seves possibilitats i ritmes d'aprenentatge. És lògic, doncs, que l'escola treballi tant amb les formes d'expressió artístiques i, especialment, amb la línia del Drama.

D'entrada el que més sorprèn d'Emma Huset és que han aconseguit -fora de moments lògics d'atabalament- que l'escola funcioni d'una manera harmònica (i sense crits!!) que és envejable.

Però, potser el que és més atractiu del centre és la "simplificació" en el funcionament. El dinar, per exemple, plat únic i molt senzill, se'l serveixen els propis alumnes i s'asseuen amb qui volen, en qualsevol de les tauletes repartides per l'escola. Els mestres seuen també repartits entre ells, parlant amb tranquil·litat, i no és estrany de veure que els nens han preferit tancar els llums i encendre espelmes per dinar de manera més relaxada o que després de dinar els trobis, amb la mestra, asseguts a terra fent-se massatges entre ells per continuar després el treball de la tarda. La casa d'Emma funciona i per a mi ha estat un plaer comprovar-ho.

#### 4.2.2 ENSENYAMENT ESPECIAL: Escola per a autistes Almgårdens förskola

Almgårdens förskola està situada al Barri de GÄRDSTEN. Es tracta d'una escola per a nens autistes adherida físicament a una escola bressol per a nens sense dificultats, però que té un espai propi bastant gran i separat de l'escola bressol.

Actualment, a Almgårdens hi ha 4 nens autistes i 4 pedagogues. Aquest és un luxe que segurament pocs països es poden permetre, però que de moment a Suècia és possible, malgrat que, com hem dit anteriorment, actualment el país comença a tenir dificultats econòmiques. De fet és una demostració evident que a Suècia l'ensenyament, l'educació en general i l'atenció als nens es considera important.

Inger de Souza és una *fritidspedagoga* que treballa fa temps a Almgårdens Förskola i s'encarregà d'ensenyar-me-la i d'explicar-me'n el funcionament.

Dels 4 nens només 1 és de Suècia, els altres són de: Somàlia, Etiòpia i Xile.

El treball es fa de manera molt pautaada i repetitiva. Avancen poc, però avancen, excepte un d'ells que té greus problemes, perquè hem de pensar que l'autisme va acompanyat d'altres deficiències, i a més va entrar tard (ara té 5 anys) a l'escola. Quan més tard comencen pitjor, perquè la seva "recuperació" (no es pot parlar de curació, perquè de moment no existeix) és més difícil.

Les pedagogues m'explicaren com s'organitza el treball dia a dia i quines són les dificultats de cada nen. De fet han de preparar material específic per a cadascun, perquè cada un d'ells és un món diferent. Per posar un exemple, un dels nens no entén les imatges. De manera que quan al matí, abans que arribin, els posen al seu armari la seqüència d'imatges que il·lustren les activitats que faran al llarg del dia - una imatge d'una poma, si toca poma per esmorzar, o una imatge d'un joc determinat que faran, etc- a ell li han de penjar, seguint l'exemple donat, una poma o un joc miniatura en relleu per tal que ho entengui.

Per a la meua visita, van explicar-los el dia abans que aquell dia hi hauria algú diferent a l'escola i vam penjar el meu nom al costat dels altres. No hi va haver cap problema perquè assistís a la reunió, prèvia a les activitats, que fan cada dia, conjuntament, alumnes i pedagogues.

També vaig poder assistir a algunes de les sessions que feien per separat cada nen amb la seva pedagoga. Em va sorprendre molt l'organització i el dinamisme de les activitats que feien amb ells. Els exercicis eren curts, variats, àgils i ràpids i les pedagogues estaven totalment abocades a intentar captar l'atenció dels nens: agafant-los la cara per ensenyar-los que han de mirar als ulls dels altres quan parlen, agafant-los les mans, acaronent-los...i amb una dolçor i una paciència de santes.

El meu objectiu, però, era el d'assistir a una sessió de Drama amb aquests nens.

Maria Ottosson, una *Dramapedagoga* que ja coneixia del dia anterior, assisteix a l'escola per fer-los les sessions de Drama. De fet, aquella era la primera del curs i no sabíem com aniria.

La sessió va ser difícil. Érem 5 adultes i 3 nens. Un d'ells va entrar bastant en el joc, però els altres dos desconnectaven sovint del que fèiem i les pedagogues els havien d'intentar concentrar contínuament.

En acabar la sessió, vam parlar entre nosaltres de com havia anat. Per ser el primer cop, van considerar que molt bé. Tot i que als nens autistes els costa molt l'abstracció, necessiten fotos, objectes o coses per identificar, creuen que el Drama els podrà ajudar molt.

#### **4.2.3 ACTIVITATS EXTRAESCOLARS: Hammarkullen Kulturskola**

L'Escola de Cultura de Göteborg ofereix activitats de Drama per a nens de diferents escoles al barri d'Hammarkullen.

Aquestes classes es fan a hores extraescolars, una hora i mitja dos cops per setmana. Els alumnes han de pagar una matrícula, però molt baixa. Hi ha alumnes de diferents escoles, també d'Emma Huset. De moment són al voltant d'uns 20, però n'esperen més.

L'objectiu d'aquesta activitat és la de facilitar el contacte entre nois/es -d'edats barrejades- per cohesionar l'ambient del barri, alhora que millorar les diverses problemàtiques que aquests nois/es tenen, ja sigui de comportament o d'aprenentatge. Per exemple, hi ha unes nenes de l'escola Emmahuset que tenen dificultats d'aprenentatge, especialment de la llengua sueca, perquè són sud-americanes. Sembla que es troben molt bé al taller (feia cinc dies que hi anaven) i com que són espontànies, participatives i desimboltes, els altres alumnes les comencen a considerar. Això fa que pugi la seva autoestima i de retruc sembla que han millorat molt a l'escola.

Les *Dramapedagogues* que porten el taller són Annika Halvarsson i Maria Ottosson, ajudades per una pedagoga en pràctiques, Linda. Totes tres consideren importantíssima aquesta activitat. Creuen que el Drama és fonamental per a aconseguir la plena integració d'aquests joves al barri i al país i comproven dia a dia com la comunicació entre l'alumnat de diversos centres en aquestes classes extraescolars millora notablement i, per tant, que la cohesió de barri també millora.

#### **4.2.4 INSTITUT D'ENSENYAMENT SECUNDARI: Kungsbacka Kulturskola**

Kungsbacka és a uns 30 km. de Göteborg. A l'institut s'hi fa batxillerat artístic i algunes de les classes es fan a la Kulturskola, molt a prop de l'institut de Secundària.

Els alumnes de teatre del nivell equivalent al nostre segon de batxillerat dediquen moltes hores a la preparació i assaig de l'obra que hauran de presentar a finals del segon trimestre. Tenen un petit teatre on treballen, però hi ha altres espais enormes i ben equipats que poden utilitzar. En el mateix edifici hi ha aules de música, de so i aules polivalents. La planta baixa és una gran biblioteca on també poden dinar-hi comprant el menjar a la cantina de l'edifici. De fet utilitzen un espai que està concebut com un gran centre de cultura i que els ofereix tot allò que necessiten per muntar un espectacle.

En aquest cas estem parlant d'alumnes que, al nivell d'estudis que estan, treballen tots aquells aspectes que considerem necessaris per ser un bon actor o una bona actriu. No estem parlant, doncs, d'alumnes de Drama, sinó de Teatre, encara que han fet Drama en els cursos precedents.

### **4.3 EL DRAMA I EL TEATRE EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR D'IRLANDA**

Així com a Suècia, també a Irlanda s'ha accentuat en els darrers anys l'interès pel Drama i el Teatre a l'Ensenyament. A l'entrevista, la Dra. O'Sullivan ho confirma plenament:

#### **4.3.1. TRINITY COLLEGE. Entrevista amb Carmel O'Sullivan**

La Dra. Carmel O'Sullivan treballa al Education Department en el Trinity College de Dublín. Concretament, és la responsable de la secció de Drama in Education. Des que fa uns anys va tornar a Irlanda, després d'haver treballat a Anglaterra amb Cecily O'Neill i altres experts en Drama, ha estat una de les impulsores del Drama a Irlanda.

A més, està absolutament involucrada en el treball internacional en el camp del Drama i el Teatre a l'Educació i forma part del comitè executiu de IDEA (International Drama, Theatre and Education Association).

També ha organitzat l'associació nacional irlandesa de Drama i Educació (ADEI)

O'Sullivan m'informà de la situació del Drama a Irlanda a l'Educació Primària, a la Secundària i a la Universitat (Vegeu apartats **4.3.2**, **4.3.3**, **4.3.4** per a més informació sobre el Currículum de Primària), així com també de l'ús de les llengües anglesa i gaèlica als diversos nivells educatius:

#### **A. Educació Primària**

A Irlanda l'Educació Primària és obligatòria. Pots escollir entre l'escola pública, National Schools, o bé l'escola privada. L'escola privada no és gens cara.

Llengua: Poden escollir una escola que faci tot l'ensenyament en gaèlic. N'hi ha força, especialment al centre i l'oest del país. Si en un poble volen tenir una escola íntegrament en gaèlic, a vegades, el que fan és començar-la pagant una mestra amb els seus propis recursos. Un cop arrencada, plantegen la situació al govern i així forcen l'obertura de l'escola.

El gaèlic és present a totes les altres escoles com a assignatura (una hora al dia).

Drama: El Drama forma part del Currículum des del 1999.

També és important destacar el treball dels Clubs de Drama, on es desenvolupa aquesta activitat fora de l'horari escolar.

#### **B. Educació Secundària**

L'Educació Secundària (obligatòria fins als 16 anys) és gratuïta si assisteixes a les Secondary Schools (o Secondary Level Schools). A la privada evidentment paguen, però poc.

Llengua: El gaèlic no és obligatori per als estrangers. Per als irlandesos és obligatori assistir a les classes de gaèlic, però no cal que se n'examinin. Llavors els instituts tenen el problema d'organitzar activitats paral·leles per als estrangers mentre la resta d'alumnat assisteix a classe de llengua gaèlica.

D'altra banda, hi ha algunes escoles de Secundària que, a petició dels propis alumnes, tenen una o dues línies que fan totes les matèries en gaèlic.

El professorat de Secundària ha de passar obligatòriament uns exàmens orals de gaèlic que sembla ser que són molt fàcils. Hi ha diversos nivells d'aquests exàmens (similars als nivells de reciclatge de català que tenim nosaltres).

La majoria d'Universitats exigeixen el gaèlic per als exàmens d'accés. Aquest no és el cas, però, del Trinity College.

Drama: De moment no és obligatori a Secundària, però és possible que formi part del Currículum d'aquí a 5 o 6 anys. De moment, majoritàriament, és una activitat fora de l'horari escolar que depèn de la voluntat dels professors, els quals, sovint, l'utilitzen com a metodologia a l'aula.

Una qüestió interessant darrerament és que el Drama ha estat inclòs als exàmens de final de la Secundària per a aquells que no volen, o no poden perquè tenen males notes, accedir a la Universitat i volen fer estudis pràctics per aprendre un ofici. Hi ha 2 tipus d'exàmens: el Leaving Certificate applied i Leaving Certificate Vocational Programme

### **C. Educació especial**

S'està duent a terme un programa pilot per incloure el Drama en el Currículum d'Educació Especial. Creuen que el nou Currículum, que contempla els tres nivells *d'Especial Needs* en què divideixen les necessitats d'aquest alumnat, s'aprovarà aviat. Malgrat tot, al Currículum de Drama, hi fan referència (vegeu pàgina 55).

### **D. Teatre**

Aquells qui volen estudiar Teatre, per ser-ne professionals, han d'anar a la School of Drama. En el Currículum per a Primària queda ben clara la distinció entre Drama i Teatre i les aportacions diferents de cada disciplina per a la formació dels infants i dels adults.

### **E. Estudis Universitaris per a futurs mestres**

Moltes Universitats d'Irlanda tenen en aquest moment l'opció de Drama a l'Educació com a assignatura.

Al Trinity College, els futurs mestres de Primària tenen 1 hora de Drama a la setmana durant els tres anys d'estudis, la qual cosa representa moltes hores de Drama al llarg de la carrera.

També es pot fer un Post-Graduat en "Drama in Education" en el Educational Department que consta de 4 mòduls.

Així mateix, és possible de fer un Master de "Drama in Education" que consta de 2 mòduls (un d'investigació i un d'Advanced Drama and Theatre) i una tesi (de 40.000 mots).

Una de les novetats del Departament d'Educació d'aquesta Universitat, i en concret de la Division of in-service education, és la possibilitat de fer un *Postgraduate*

*Diploma/Master of studies in Drama in education* durant 2 anys al llarg de 2 setmanes del més de juliol, amb un seguiment posterior durant el curs (amb tutors *on line*). És a dir, ofereixen als mestres en actiu la possibilitat de continuar estudiant, a més d'obrir les portes a possibles estudiants estrangers. Si es treballa molt, el Postgrau es pot fer en dos anys, però veient el programa, és possible que se'n necessitin més, per això es contempla una durada flexible dels estudis.

#### 4.3.2 PRIMARY SCHOOL CURRICULUM (CURACLAM NA BUNSCOILE).

##### DRAMA ARTS EDUCATION. Government Publications

El govern irlandès publica des de l'any 1999 el Currículum oficial de Drama per a l'Escola Primària<sup>6</sup>, de la mateixa manera que es publiquen cada any els Currículums corresponents a qualsevol altra matèria. El contingut del Currículum pròpiament dit forma un llibre independent -**CURRÍCULUM DRAMA**- de la guia per als professors -**TEACHER GUIDELINES**-.

##### **CURRÍCULUM DRAMA**

El llibre del està estructurat en : una introducció (amb dues parts: l'art a l'educació i el Drama), Classes per a infants, cursos Primer i Segon curs, cursos Tercer i Quart , cursos Cinquè i Sisè, Avaluació i Apèndix.

A la introducció del llibre hi ha una sèrie de reflexions molt interessants sobre el Drama i les seves aportacions, així com també algunes observacions sobre l'ús de les llengües anglesa i gaèlica que resumim a continuació:

- Els nens, quan juguen, se submergeixen un món de ficció que els ajuda a provar les seves hipòtesis sobre com és el món real i com deu ser tenir certes experiències. La seva tiferia i el desig de saber busca respostes a través de l'acció. Aquest procés, que ells experimenten a través del joc, és el mateix procés que utilitza el Drama per a tots els nivells i per a totes les edats.
- La tasca principal del professor de Drama és la de preservar i encoratjar aquest desig natural de ficció dels infants i estendre'l cap a altres àrees de la vida i del coneixement, perquè el Drama pot ajudar en l'acompliment de les necessitats cognitives i afectives dels infants i també pot contribuir al seu futur desenvolupament personal, social, emocional i intel·lectual.
- Acostumem a relacionar Drama amb "performance", vestuari, escenes, escenari, guió, assaig, veu, representació i talent interpretatiu. Aquest tipus de Drama<sup>7</sup> és molt interessant perquè pot ajudar els infants a tenir autoconfiança, a parlar en públic i a sortir a l'escenari, però, tanmateix, només representa una part de la riquesa d'aprenentatge i desenvolupament personal que ens pot oferir el Drama. Aquest Currículum no pretén estendre's en una exposició sobre les aportacions del Drama, sinó emfasitzar els beneficis del procés per explorar la vida a través de la creativitat. El Drama utilitzat en aquest sentit s'anomena "Classroom Drama" o "Process Drama".
- El camp d'exploració del Drama és tan ampli com el de la pròpia vida.

---

<sup>6</sup> Drama. Primary School Curriculum (Curaclam na Bunscoile), Arts Education, Dublin Government Publications, 1999.

<sup>7</sup> Nosaltres l'anomenariem Teatre. Fan la distinció Drama =Teatre)/ Classroom Drama o Process Drama =Drama a l'Ensenyament.

Les seves zones d'investigació poden ser les derivades del contingut d'altres Currículums o bé de qualsevol aspecte de la vida que interessi i concerneixi els infants o els professors. Examinant aquests tòpics a través del Drama, involucrarem els alumnes en activitats diverses: improvisar, endinsar-se en altres vides i situacions, comunicar-se amb els altres a través d'escenes creades, comprometre's en situacions que els ofereix la vida, pensar i discutir sobre models de vida...

Totes les activitats poden ser adequades al nivell que correspongui a l'edat dels nens.

Encara que el material sembli complicat, els infants, a qualsevol dels nivells, l'entendran segons el seu propi nivell de comprensió i trobaran la manera com relacionar-s'hi.

- El Drama és una activitat global (completa), un resultat educacional que sorgeix a partir de dues fonts:
  - El coneixement i el creixement personal que adquireixen els alumnes, si els conduïm cap a una experiència creativa a través del Drama i a partir de l'anàlisi d'un aspecte determinat de la vida.
  - Les habilitats personals, les habilitats socials, i les habilitats de Drama que desenvolupen els alumnes, si s'endinsen de manera efectiva en el món del Drama i són creatius.

Aquestes habilitats són tan naturals en els nens petits com jugar i només necessiten un suport acurat, nodridor i continuat per ampliar-los i així estar al servei de l'educació dels infants. Per aconseguir-ho, primer de tot és necessari que el professorat adopti el paper de "facilitador" i actuï com un bon guia en el bosc, assenyalant les diverses possibilitats als alumnes, però deixant que siguin responsables de l'exploració i dels jocs o divertiments que se'n derivin.

## **La llengua Gaèlica i el Drama**

Pel que fa a les llengües anglesa i gaèlica, en el Currículum es diu que:

El Currículum se seguirà en Anglès en aquelles escoles en què l'Anglès sigui la llengua vehicular d'aprenentatge i en Irlandès a les escoles on ho sigui aquesta llengua. De tota manera, a cada nivell del Currículum de Primària, s'hi inclouen algunes mostres de llengua Irlandesa per tal de recordar als professors que a les escoles on l'Anglès és la llengua vehicular d'aprenentatge, l'ensenyament de l'Irlandès pot ser introduït a través del Drama per tal que els alumnes adquireixin la fluïdesa de la llengua Irlandesa i en coneguin els seus diferents registres. D'aquesta manera el Currículum de Drama complementa l'enfocament comunicatiu de l'aprenentatge de la llengua inherent al Currículum del Gaèlic.



## **El contingut de l'assignatura Drama.**

Del contingut de l'assignatura Drama, es destaca que:

Els objectius d'aprenentatge en el Currículum estan tots relacionats amb el Drama. El Drama, sigui com sigui, no pot existir sense explorar algun contingut, ja sigui simple o sofisticat. Els exemples donats en les unitats, indiquen el tipus de contingut per ser treballat a través de la ficció del Drama. El contingut de l'assignatura, tant si es treu d'altres àrees del Currículum com de la vida en general, reflectirà les necessitats, inquietuds i interessos apropiats a l'edat i a les habilitats individuals de cada nen a qualsevol curs.

## **El Currículum de Drama i la guia per al professorat**

Pel que fa als beneficis de l'aprenentatge del Drama, en el Currículum es recalca que:

Els beneficis de l'aprenentatge del Drama sorgeixen a l'aula a partir del procés de creació dels nens. El resultat de les sessions de Drama són: l'aprenentatge que va creixent en el nen a través d'aquest procés, i el propi Drama que resulta d'aquest procés. Aquest fet és especialment remarcable de cara a la guia per a professors, perquè aquests beneficis del Drama han de ser entesos com a complementaris del Currículum i alhora com a mitjans a través dels quals el professorat pot "maximitzar" els seus potencials educatius. Es recomana als professors, per tant, d'utilitzar el Currículum i la guia paral·lelament com a recursos d'ensenyament interdependents.

## **TEACHER GUIDELINES**

La guia per a professors, tota ella molt interessant, està estructurada en 6 seccions:

- El Drama en el Currículum de Primària (Què és el Drama, contribució del Drama en el desenvolupament dels infants)
- El Contingut del Drama en el Currículum (estructura bàsica i disseny del Currículum, els elements de Drama, els pre-requisits per fer Drama, les unitats)
- La planificació escolar per al Drama (planificació i organització del Currículum)
- Planificació de les classes de Drama (planificació, continguts, coordinació i integració del Drama amb altres àrees del Currículum, fent Drama en classes compostes de nens de diferents nivells acadèmics)
- Enfocaments i metodologies (amb descripció de diverses activitats)
- Apèndix

De tots aquests apartats, cal destacar-ne els següents punts:

### **2.1 La contribució del Drama al desenvolupament dels infants. El Drama:**

- Ofereix a cada infant l'oportunitat d'abordar coneixements nous i coneixements del seu propi jo mitjançant activitats i experiències imaginatives.
- Ofereix a cada infant l'oportunitat d'abordar coneixements nous d'una manera més apropiada a cada alumne.

- Crea la motivació i l'interès que pot esperonar l'infant a la recerca i a entendre que el coneixement és essencial per adaptar la realitat al món que l'envolta.
- Proveeix l'infant dels mitjans amb els quals relacionar els continguts amb els seus coneixements i experiències previs.
- Ajuda l'infant a comprendre que els coneixements que adquireix en diferents assignatures, i que aparentment semblen peces disperses, en realitat segueixen uns patrons i formen una unitat.
- Pot oferir a l'infant la possibilitat d'experimentar amb una llengua oral rica i amb els seus diferents registres lingüístics.
- Ofereix a l'infant l'experiència del Drama com a forma d'art.
- Ajuda a l'infant a assimilar i acomodar-se a un entorn "cambiable" i a acceptar l'experiència d'altres cultures.
- Facilita a l'infant el desenvolupament intel·lectual, emocional, imaginatiu i físic d'una manera actual i global.
- Fomenta en l'infant la creativitat, la inventiva, el creixement personal. L'ajuda a resoldre conflictes.
- Proporciona a l'infant, a través de la ficció, experiència i coneixement i l'ajuda a practicar les habilitats necessàries per a la vida real.
- Promou empatia amb les idees, les actituds i els sentiments dels altres.
- El contingut del Drama a l'Educació és la vida mateixa. Comprèn tota la gamma de l'experiència dels infants i totes les facetes de la seva personalitat i, com que constitueix una via única d'aprenentatge, hauria de ser una part indispensable de l'experiència dels infants a l'escola.

## 2.2 Importància del Drama per a infants amb necessitats especials:

A l'apartat del Currículum dedicat a infants amb necessitats especials, s'hi destaquen els enormes beneficis que el Drama els pot aportar per diverses raons. Es considera que els ajuda enormement en el seu desenvolupament cognitiu i afectiu, així com en el desenvolupament del llenguatge, ja que els permet millorar les habilitats expressives i aprendre vocabulari. D'altra banda, es fa referència a la dimensió física que aporta el Drama, és a dir, a l'expressió no-verbal, així com també al fet que els ajuda a la concentració.

Un altre benefici que es destaca pel que fa al Drama per a infants amb necessitats especials és el fet que es tracta d'una activitat de grup que permet d'enfocar qüestions amb el distanciament que ofereix el context de ficció. D'altra banda es considera molt important el Drama perquè pot ajudar-los a augmentar la seva autoestima, ja que els estimula a expressar-se i realitzar-se també de manera individual.

## 2.3 De quina manera el Drama pot coordinar-se i integrar-se amb altres matèries i àrees:

Un dels aspectes més interessants que destaca el Currículum de Drama és la coordinació de diverses matèries a través del Drama o el fet que el Drama pot contribuir, coordinar-se i integrar-se amb altres matèries.

A l'esquema següent <sup>8</sup>, inclòs com a exemple en llibre, queda prou clara aquesta coordinació. Es tracta d'un esquema basat en una activitat proposada per a l'aula. La sessió, elaborada a partir d'un hipotètic suggeriment de l'alumnat, desenvolupa el tema dels dòlmens. Per iniciar la sessió, el professor/a adopta el paper d'un membre de la tribu Runa i fa una lloança del cap de la tribu, Odhran, suposadament mort aquell dia. A partir d'aquí, els alumnes s'incorporen a la història com a membres de la tribu i es va desenrotllant la sessió.

Tal com s'aprecia a l'esquema, les activitats incloses en el cercle són les que es proposen per a la sessió o sessions bàsiques i les que queden fora del cercle són les considerades d'ampliació. De manera que, com a activitats principals proposades, n'hi ha de diferents matèries -matemàtiques, música, educació física, geografia, història, etc.-, totes elles desenvolupades a través del Drama. Per exemple, d'educació física (expressió corporal), de matemàtiques (problemes associats amb els dòlmens: tonatge, pes de les pedres), de música (els sorolls del treball), d'arts visuals (dibuixos dels aspectes tècnics, imatges congelades representant pintures en els dòlmens), etc.

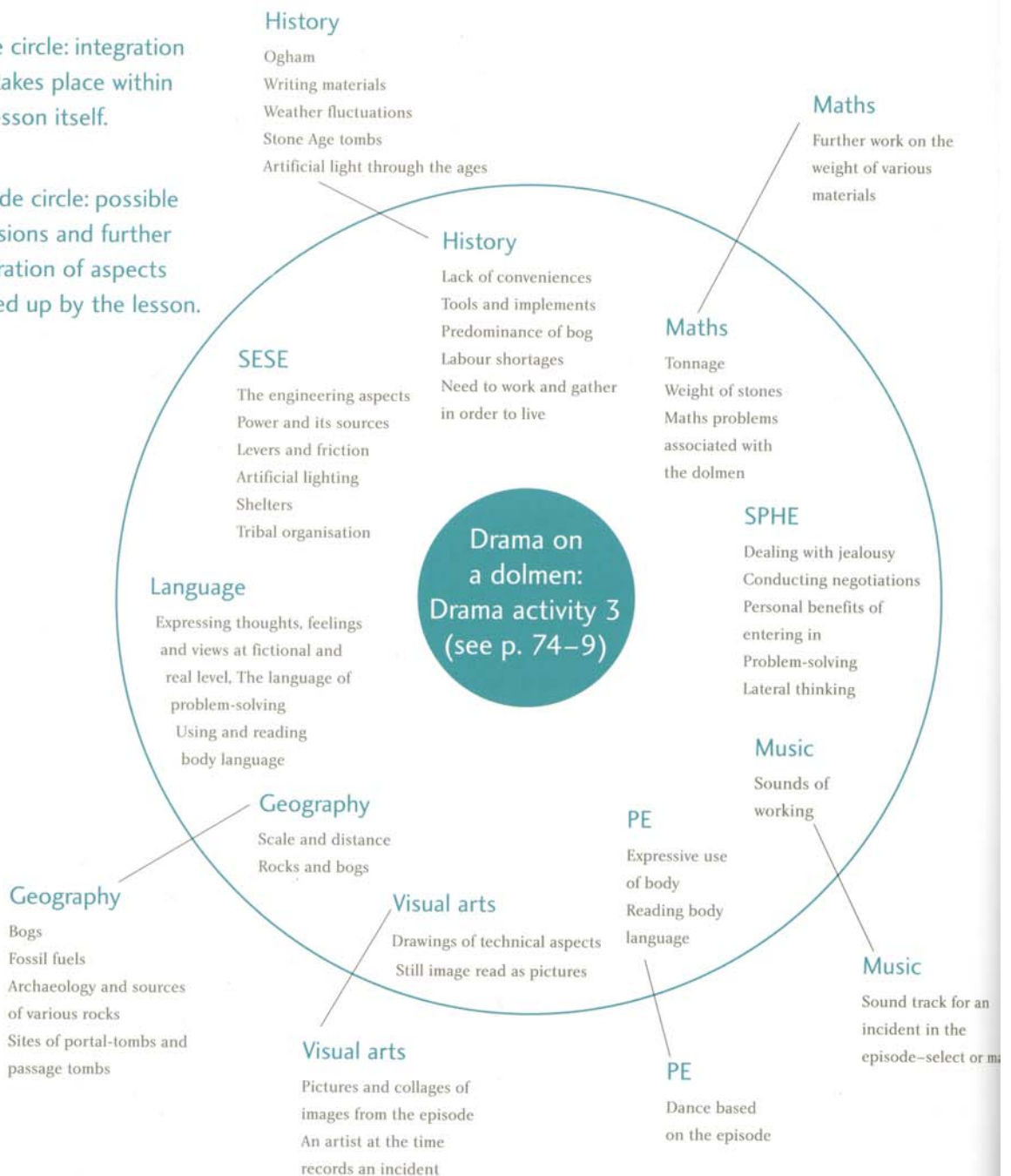
---

<sup>8</sup> Drama. Primary School Curriculum (Curaclam na Bunscoile), Arts Education, Dublin Government Publications, 1999. Pàgina 30.

# How drama activity can integrate with other subject areas

Inside circle: integration that takes place within the lesson itself.

Outside circle: possible extensions and further exploration of aspects opened up by the lesson.



#### 4.3.3 PRIMARY SCHOOL CURRICULUM (CURACLAM NA BUNSCOILE). ENGLISH LANGUAGE.

A l'apartat de "Approaches and Methodologies" del Currículum per a la Llengua Anglesa<sup>9</sup> a l'Escola Primària es fa referència al Drama com a metodologia important per a l'aprenentatge de la llengua:

##### Improvisational drama

Improvisational drama should be an essential element of oral language activity. Through drama, children can explore ideas, feelings, characters, actions and reactions in a way that frees them from the constraints of their immediate context and inhibitions.

It can also help to create the contexts in which more formal social functions can be learned and practised. It is a teaching medium which can be used in many areas of the curriculum.

***"El Drama hauria de ser un element essencial per a les activitats de la llengua oral. A través del Drama, els infants poden explorar idees, sentiments, personatges, accions i reaccions de manera que se sentin alliberats del seu context immediat i de les seves inhibicions. També pot ajudar a crear els contextos en els quals les funcions socials més formals poden ser apreses i posades en pràctica. És un mitjà per als professors que pot ser utilitzat en moltes àrees del Currículum."***

El Currículum concep un paper principal del Drama per a les activitats de llengua oral a classe, ja que com que la llengua és la base de totes les àrees del Currículum, a través del Drama els infants aprendran altres àrees, a més de la Llengua i les Arts.

D'altra banda, encara que el Drama pot ser una estratègia poderosa per ensenyar matèries diverses, en el Currículum recorden al professorat que és útil i important per ell mateix. Aquesta dimensió del Drama s'ha de tenir en compte, perquè l'aprenentatge concret d'una matèria només és una part dels beneficis que el Drama pot aportar als infants. (És a dir, que el Drama té un doble propòsit: com a estratègia per ensenyar matèries diverses i com a eina d'aprenentatge en si mateix).

---

<sup>9</sup> Language. Primary School Curriculum (Curaclam na Bunscoile), Arts Education, Dublin Government Publications, 1999.

En Currículum es destaca que el Drama té una sèrie de característiques específiques que fan que contribueixi d'una manera única al desenvolupament de l'infant. Aquestes característiques són les següents:

- **És una activitat holística.** Engloba tots els aspectes de la personalitat de l'infant: espiritual, moral, emocional, mental i física. Conduint a través del Drama tots aquests aspectes, l'infant connecta l'un amb l'altre i crea i imagina el món, de manera que el seu potencial de desenvolupament s'assenta. En la psique del l'infant es coordinen i relacionen les diferents facetes de la seva personalitat a mesura que explora i experimenta situacions i contextos imaginaris, i aleshores se li desperten perspectives noves de la seva personalitat i es va autoconeixent.
- **És una activitat amb final obert, una activitat creativa.** En una sessió de Drama es poden suggerir als infants certs contextos, situacions, personatges, conflictes, dilemes, etc. El professor/a pot motivar amb eficàcia els infants cap a una faceta en particular de l'exploració, però, essencialment, el desenvolupament ha de sorgir de la pròpia creativitat i imaginació de l'alumnat. La seva interacció amb els altres infants -a través dels papers que tenen- les actituds que adopten, i els sentiments que viuen i expressen, els poden conduir cap a noves percepcions i intuïcions, les quals, alhora, incentiven nous desenvolupaments de la situació que estan creant. La vàlua del Drama rau justament en la seva natura creativa, i de final obert. I d'aquí en deriven els seus beneficis educacionals, cognitius i afectius. Controlant i decidint com es desenvolupa una determinada experiència de Drama, els infants, no només satisfan les seves pròpies necessitats, sinó que també en treuen nous aprenentatges valuosos per a ells.
- **El Drama vist des de l'òptica de la ficció.** L'essència del Drama des de la vessant de la improvisació, rau en la dimensió imaginativa. Els infants creen noves personalitats a través de la ficció i s'hi identifiquen. Adquireixen una "nova realitat". Una dimensió de l'experiència que els és negada a la vida normal es converteix en realitzable en l'única via possible -a través de viure-la en la seva imaginació-. Aquesta experiència, aquesta "nova realitat", els posa en contacte amb idees noves, experiències emocionals diferents i coneixements nous.
- **Una recerca de coneixement.** Els infants poden adquirir nous coneixements i aprendre noves habilitats a través del Drama, per això, a l'escola pot ser utilitzat amb aquest propòsit. Més important encara, amb el Drama, els infants accedeixen a coneixements i percepcions noves, no només sobre ells mateixos, sinó sobre els altres, sobre la relació social i tot allò que genera. Aquest coneixement es pot aconseguir només a través de mètodes específics que utilitza el Drama.

Es considera també en el Currículum que cada sessió de Drama potencia el desenvolupament de la llengua. L'àmbit de la llengua i els propòsits pels quals és utilitzada variaran segons la situació particular que es vulgui explorar, però la llengua és intrínseca a qualsevol activitat de Drama.

En l'informe del Currículum, la integració del Drama amb l'Anglès està indicada en 20 o més dels seus objectius. Per a nens petits, per exemple, se suggereix l'ús del *joc de rol* per a desenvolupar l'aprenentatge actiu d'habilitats. Es recomana també l'ús de la improvisació per a desenvolupar l'habilitat de l'ús de la llengua en contextos socials com: salutacions, comiats, etc.

El Currículum també suggereix que el Drama té una afinitat especial amb activitats dirigides cap al desenvolupament cognitiu, emocional i imaginatiu. Diversos objectius recomanen l'ús del Drama, en particular aquells recursos en què els infants exploren i donen resposta a històries, ficció, poesia i altres expressions de sentiments, actituds i opinions. Tots aquests recursos poden proporcionar un context ric per a les activitats de Drama.

Pel que fa a la manera com s'han de desenvolupar els exercicis, es precisa que qualsevol dels exercicis de Drama que explorin situacions determinades, és essencial que els infants pensin i sentin per ells mateixos dins de la situació creada; imaginin i actuïn segons els personatges que siguin i expressin emocions i accions amb aprofundiment i amb convicció, ja que els mètodes d'indagació que utilitza el Drama es basen en la idea d'una relació íntima entre els rols i les situacions. Sense aquesta veritable relació, l'exercici no és versemblant i, probablement, serà menys profitós des del punt de vista de l'aprenentatge.

En el Currículum s'hi exposen, també, **exemples d'activitats de Drama** per a l'aula dirigides al desenvolupament de l'habilitat d'escoltar, de les habilitats socials i al desenvolupament cognitiu, emocional i imaginatiu dels infants:

#### **a. El Drama i el foment de l'habilitat d'escoltar.**

Exemple d'activitats per a nens petits:

- Exercici en parelles: Un dels nens/es podria actuar com si fos un animal (gat, gos...), l'altre no adopta cap paper, és a dir, fa d'ell/a mateix. Els diem que l'animal ha arribat molt mullat o potser amb una rata i, tant l'un com l'altre, hauran de reaccionar segons les ordres, els renys, una expressió de simpatia...
- Es poden formar grups. Un dels nens serà el professor i els altres reaccionaran a diferents ordres, suggeriments, etc.
- Es poden formar grups en els quals dos dels alumnes poden ser el pare i la mare dels altres...

#### **b. El Drama i el desenvolupament de les habilitats socials**

Exemple de contextos per a classes de nens de cicle mitjà:

- Tenim una visita a casa.
- Tenim una visita a classe.
- Anem a visitar l'hospital
- Anem a una casa on s'ha mort algú.

### c. Desenvolupament cognitiu, emocional i imaginatiu a través del Drama.

Els nens poden:

- Involucrar-se i representar personatges d'un conte.
- Adaptar el paper d'un personatge d'un conte a una altra situació.
- Explorar de quina manera reaccionaria el seu personatge si una determinada situació no hagués passat.
- Explorar esdeveniments històrics.
- Argumentar un cas o justificar una actitud.

...

#### 4.3.4 GUIDELINES ON TRAVELLER EDUCATION IN PRIMARY SCHOOLS. Department of Education and Science

Recentment, l'any 2002, el Departament of Education and Science ha publicat la guia *Guidelines on traveller education in primary schools*<sup>10</sup> que substitueix la de 1994 *Traveller Children in National Schools*.

Es tracta d'una guia per a aconseguir la **integració** dels Irish Travellers a l'Escola. Avui en dia els Travellers són uns 30.000, menys d'un 1% de la població total d'Irlanda. D'entre ells n'hi ha que són gitanos i d'altres que són nòmades però, actualment, la paraula políticament correcta que s'utilitza al país per a designar-los globalment és Travellers.

A la guia s'expliquen les característiques d'aquesta població que ha existit a Irlanda des del segle sisè. El nom acadèmic de la seva llengua és "Shelta", però els Travellers l'anomenen "Gammon" o "Cant".

Els problemes d'integració a l'escola dels nens i nenes Travellers són similars als que nosaltres tenim sovint amb alumnes de procedència gitana: els pares no consideren important que els seus fills vagin a l'escola perquè ells tenen una cultura de transmissió oral que consideren suficient; les noies tenen un rol molt determinat dins la família i s'acostumen a casar-se molt joves i abandonen l'escola; la resta d'alumnes els aïllen sovint i ells formen grup apart...La falta d'assistència a l'escola, en aquest cas per una manera de viure totalment nòmada, agreuja el problema.

El Departament d'Educació dedica recursos per a la integració dels Travelers a Pre-escolar, Primària i Secundària. Aquest suport inclou, entre altres ajuts: professorat especialitzat, un servei de professors que visiten les famílies i que fan de contacte amb els centres escolars i transport escolar.

El Currículum per a aquests alumnes és el mateix que per als altres, és a dir, tenen les següents matèries: Llengua (anglès i gaèlic), Matemàtiques, Socials, Arts (arts visuals, música, **Drama**), Educació Física, Educació per a la salut personal i social i Educació religiosa.

---

<sup>10</sup> *Guidelines on traveller education in primary schools*, Dublin, Department of education and science, 2002



Ara bé, a la guia es donen una sèrie de pautes per transformar aquest Currículum en un veritable Currículum Intercultural. És a dir, com aprofitar qualsevol de les matèries i temes que s'estudien a l'aula per introduir o fer referència a la història dels Travellers, la seva música, els seus contes de tradició oral o la seva llengua.

Entre altres recursos pedagògics, es destaca sovint l'ús del Drama per al treball d'història local i cultura, llengua oral o apropament intercultural (per exemple, mijançant la recreació d'històries o de poemes d'aquest poble).

#### **4.4 NAYD (National Association for Youth Drama). Entrevista amb Eilis Mullan**

Eilis Mullan ha estat la directora nacional de NAYD des del 1991.

La National Association for Youth Drama es l'organització que aplega les activitats de Drama i Teatre per a joves a Irlanda. Ells l'anomenen un organització ombrel·la ("umbrella"), és a dir a l'empara de la qual s'organitzen la major part de les activitats d'aquest camp al país.

NAYD va néixer amb la intenció de promoure i desenvolupar el Teatre i el Drama juvenils a Irlanda i per això organitza i/o participa en diversos esdeveniments:

- National Festival of Youth Theatres
- National Youth Theatre
- La participació irlandesa en el European Youth Theatre Encounter
- Cursos per a joves líders i professors relacionats amb diversos aspectes del Teatre i el Drama per a joves.
- Publica, entre altres coses, la revista **Youth Drama Ireland**, que ja ha complert el seu cinquè any de vida, la qual té com a objectius principals:
  - Difondre la informació relacionada amb el Drama i el Teatre juvenils, donant suport a les posicions polítiques de **NAYD** sobre el tema.
  - Promocionar el debat i la discussió sobre el Drama i el Teatre juvenils a nivell nacional i internacional.
  - Publicar articles -nacionals i internacionals- tant a nivell teòric com pràctic sobre el Drama i el Teatre juvenils.

Eilis Mullan va assistir al **I Taller Internacional de Pedagogia i Teatre a Sitges: "Drama in Education"**, que vam organitzar l'any 1993 un grup de professors amb el suport de l'ICE de la Universitat Central de Barcelona i amb la col·laboració de l'Institut de Teatre de Barcelona. Posteriorment va ser-ne la professora del taller-base de la tercera edició el 1995 i col·laboradora de la quarta edició el 1996.

Aquest any, Eilis es retira de la vida laboral i s'acomiada de la National Association for Youth Drama. Ha tingut la gentilesa de concedir-nos una entrevista en la qual ens explica com es va introduir al món del Teatre i del Drama i les dificultats i avantatges que hi veu a la incorporació del Drama en el Currículum escolar.

## ENTREVISTA

### **E.P.- Ellis, quan vas començar a interessar-te pel teatre?**

**E.M.-** El meu interès pel teatre va començar quan anava a l'escola, però mai no vaig sentir interès per ser actriu. Em feien molt feliç les tasques entre vestidors: il·luminació, vestuari, direcció d'escena...i, per descomptat, m'agradava anar al teatre, potser fins i tot més que anar al cinema.

### **E.P.- I quan vas començar a treballar en el camp del teatre?**

**E.M.-** Vaig treballar molt en teatre amateur a Dublín i esporàdicament i em vaig implicar en la direcció d'obres. M'agradava dirigir teatre, tant clàssic -especialment Shakespeare- com modern -Beckett, Brecht, Pinter, Tom Stoppard-.

Estava interessada a aprendre més i assistia a diversos cursets i tallers de diferents estils de teatre i de mètodes d'assaig.

Tanmateix, els actors adults de teatre amateur amb qui treballava no estaven interessats a explorar diferents maneres de treballar.

El 1981, Paddy O'Dwyer em va demanar de dirigir una obra clàssica irlandesa, *She Stoops to Conquer*, d'Oliver Goldsmith amb el Dublin Youth Theatre. Vaig dir que creia que podia fer-ho, no havia treballat mai amb gent jove. Aquesta era una obra molt difícil per a ells. Malgrat que era una comèdia, trobaven el llenguatge molt complicat i no pensaven que l'obra fos divertida! Llavors va ser quan vaig començar seriosament a utilitzar els mètodes d'assaig que havia après. De fet, havia d'ensenyar-los de què anava aquella obra i ajudar-los a construir els personatges i la història abans que poguessin començar a actuar. Treballaven durament, eren molt entusiastes i se'n sortien fins i tot millor que qualsevol dels grups d'adults amb qui havia treballat. Aquest va ser el començament de la meva llarga associació amb el Dublin Youth Theatre.

### **E.P.- Quan et vas adonar de la diferència entre Teatre i Drama?**

**E.M.-** Crec que aquella experiència amb joves em va fer adonar també de la diferència entre Teatre i Drama. Aquella manera de treballar una obra em va fer veure altres possibilitats del Drama (no tan sols muntar obres de Teatre): el Drama entès com a camí per a resoldre conflictes, una manera diferent d'aprendre. Era un nou enfocament per a mi, per tant aprofitava qualsevol oportunitat per llegir llibres sobre el tema i per assistir a cursos.

Al final de la dècada dels vuitanta, hi va haver un congrés de *Drama-in-Education* a la Universitat de Limerick al qual vaig assistir. Aquella va ser la primera vegada que vaig trobar casualment Cecily O'Neill i em vaig assabentar del seu treball i del d'altres a Anglaterra que utilitzaven el Drama com a metodologia per ensenyar a l'aula. Vaig trobar que era un àmbit molt nou i apassionant, encara que jo no era professora i ni havia tingut cap preparació per ser-ne.

**E.P.- Com vas contactar amb els Tallers Internacionals de Pedagogia i Teatre a Sitges: “Drama in Education”?**

**E.M.-** Quan va arribar a correus un fulletó de Barcelona sobre els tallers de Sitges (Crec que via IATA/AITA<sup>11</sup>), vaig pensar que podria ser interessant esbrinar pel meu compte sobre Drama i Educació en un altre país europeu. Realment em va agradar molt el curs i també l'oportunitat de trobar tanta gent amb els mateixos interessos (i els mateixos problemes!) en el Drama a l'Educació. Em vaig sorprendre molt i vaig estar encantada de ser convidada dos anys més tard a fer (com a professora) un curs similar a Sitges. Era el primer cop que feia un taller per a gent que no tenia l'anglès com a primera llengua. Això era un repte, però crec que va sortir bé perquè el Drama era el llenguatge comú.

**E.P.- Creus que la introducció del Drama en el Currículum escolar irlandès ha estat un èxit?**

**E.M.-** Al llarg dels anys he arribat a la conclusió que hi ha dos grans problemes a l'hora d'introduir el Drama al Currículum escolar com a metodologia per ensenyar: d'una banda, a menys que el professor tingui un talent bàsic pel Drama, no l'utilitzaran mai amb èxit per molta formació que rebin i, de l'altra, que les escoles són institucions molt ben estructurades i troben dificultós d'acceptar la manera de ser menys estructurada i aparentment caòtica del Drama. A més, els professors sovint pensen que perdran el control de la classe i això no els agrada.

**E.P.- Com va ser el procés previ a la introducció del Drama en el Currículum a Irlanda?**

**E.M.-** L'any 1991 vaig deixar el meu treball d'administrativa a la universitat (University College Dublin) per de Directora de la National Association for Youth Drama. A més d'organitzar un programa d'activitats per a grups de teatre juvenils (festivals, tallers, etc.), l'associació va organitzar una trobada d'un cap de setmana de Drama i Educació per a professors d'Educació Primària i Secundària que es realitza cada any. En aquell temps, hi havia grans esperances que el Drama fos introduït com a assignatura en el Currículum escolar a Irlanda i els professors estaven preocupats perquè tenien poca -o cap- preparació. Els nostres congressos es feien amb el suport del Departament d'Educació (Currículum Development Unit). També vam formar un grup de seguiment dels resultats de la formació del professorat i manteníem contactes amb funcionaris del Departament d'Educació per tirar endavant les nostres idees.

L'any 1997, vam organitzar un Congrés de Drama i Educació d'una setmana llarga a la University College Cork. En aquella fase, vam decidir també que era millor que els professors formessin la seva pròpia organització, la qual podria enfocar d'una manera més lògica les seves necessitats. Es va

---

<sup>11</sup> IATA/AITA és una associació internacional de Drama i Teatre. Per a informació sobre els tallers a què es fa referència, vegeu apartat 2.2.1.3

constituir la ADEI (Association for Drama in Education in Ireland) i la Dra. Carmel O'Sullivan del Trinity College Dublin en va ser anomenada presidenta.

Tanmateix, les coses es van moure més a poc a poc del que esperàvem i fa ben poc que el Drama ha estat introduït en el Currículum de l'Escola Primària i en part a la Secundària. La formació per al professorat, de la qual he parlat, no es durà a terme fins al 2005!

#### **E.P.- Creus que el Drama pot ajudar a la integració de l'alumnat a l'escola i que és important com a eina d'aprenentatge de llengües?**

**E.M.-** Malgrat les dificultats, encara crec que el Drama, si s'utilitza hàbilment, és una eina poderosa d'aprenentatge. És una activitat de grup que estimula la interacció social i pot desenvolupar les habilitats físiques i de llenguatge de la gent jove en un entorn propici.

#### **4.5 EXPERIÈNCIES A IRLANDA. ST. PATRICK GIRLS SCHOOL. (Cambridge Road. Ringsend. Dublin Harbour). Classe de Drama amb Deirdre O'Dwyer i les seves alumnes de Primària.**

Deirdre O'Dwyer és una mestra de Primària a l'escola St. Patrick. M'explicà el funcionament de l'escola i vaig poder estar amb ella i les seves alumnes a l'aula. Com és costum a Irlanda, l'escola està dividida en dues zones, la de noies i la de nois. Ella fa classes a la Girls School i té al seu càrrec un grup de nenes de 8 anys. St. Patrick és una National School, és a dir, una escola pública, situada a la badia de Dublín, allà on el riu Liffey arriba al mar, envoltada pels dics del port. Més enllà del barri de Ringsend, on pertany l'escola, hi ha el parc d'Irishtown, assentat sobre terres "conquerides" al mar (*reclaim land*).

Ringsend és un barri obrer, de casetes baixes i petites i també amb blocs de pisos grisos característics dels barris de suburbi de Dublín i de moltes altres ciutats d'Europa.

A l'escola no hi ha nens ni nenes immigrants. Tots els alumnes, amb alguna excepció de tant en tant, són irlandesos. No hi acostuma a haver problemes de comportament a l'escola de nenes. En canvi, comenten que tenen alguns problemes a la secció de nois. L'horari de l'escola, i de totes les escoles d'Irlanda, és de 9h a 2.30h. Fan moltes més vacances que nosaltres: tenen les vacances habituals a les escoles europees, és a dir, tres mesos a l'estiu, una setmana a finals d'octubre, uns 10 dies per Nadal, una setmana al febrer i la Setmana Santa.

Sant Patrick segueix el Currículum Oficial per a les escoles de Primària.

- Llengua: fan una hora de gaèlic cada dia, la resta de les hores es fa en anglès. Utilitzen sovint, però, vocabulari, frases i estructures en gaèlic. Per exemple, les ordres i el vocabulari més usual a l'aula són en aquesta llengua, així com també molts dels cartells de l'escola. Deirdre O'Dwyer diu que pràcticament cap alumna acostuma a parlar en gaèlic fora de l'escola.

Pel que fa a l'aprenentatge d'altres llengües, comença a partir de la Secundària, llavors poden escollir entre diverses llengües. Acostumen a escollir el francès, però cada vegada té més demanda l'espanyol, ja que està arribant força gent de Sud-Amèrica.

- Drama: Només fan 1 hora de Drama a la setmana entès com a assignatura, però

la Deirdre utilitza el Drama com a metodologia de treball molt sovint a qualsevol hora del dia i especialment per a l'aprenentatge del gaèlic.

El treball que estant fent actualment a l'hora de Drama és a partir del conte *The forest child*. Ja han fet algunes sessions i continuen treballant-lo per aprofundir més en els rols del nen, el caçador i els animals del bosc i les seves diverses actituds.



La sessió del dia 7 de març va seguir diversos passos:

- Exercici introductori a partir dels noms de les nenes: havien de dir el seu nom i afegir-hi un adjectiu que comencés per la mateixa lletra del nom. Exemple: Sinéad, *the shiny*
- Totes les alumnes en cercle: Havien d'escollir quin dels personatges del conte volien ser: el nen, el caçador, l'ós, el conill...
- A mesura que la mestra anava llegint el conte, els diversos personatges entraven i sortien d'escena i es movien d'acord amb la lectura.
- Feien grups de 4. Cada grup havia de pensar quin havia estat el pitjor dia del Nen-del-bosc i preparar una imatge congelada sobre aquest dia.
- Un rere l'altre, els grup exposaven la seva imatge congelada. Les altres alumnes comentaven detalls de la imatge i havien d'endevinar quina era la situació, què estava passant, com se sentia el nen, què pensava el caçador...
- La mestra penjava un paper d'embalar a la paret. Una de les nenes servia de model i repassaven el seu contorn amb un retolador per obtenir una silueta del seu cos.
- Totes les nenes en cercle. La silueta, estirada al mig del cercle, representava el caçador. La Deirdre anava escrivint sobre la silueta tot allò que les nenes pensaven del caçador: és cruel, és violent, vol que el nen sigui infeliç, és alt i gros...i al voltant de la silueta preguntes que li farien al caçador.
- Penjaven la silueta a la paret.
- La mestra en rol: La Deirdre adoptava *el rol* del caçador i seia a la cadira calenta. Les nenes li feien tota mena de preguntes i ella responia seguint el

paper i donant l'altra visió de la situació: un nen no pot viure entre animals tota la vida, un caçador no és un home cruel, vull el millor pel nen, un nen ha d'anar a l'escola...

- La mestra preguntava llavors què podien afegir a dins i al voltant de la silueta ara que coneixien més el caçador i escrivien les noves aportacions. Acabaven així la sessió.



## 4.6 ESCOLES ALTERNATIVES AL CANADÀ. UN EXEMPLE CLAR DE L'INTERÈS CADA VEGADA MÉS CREIXENT EN AQUELL PAÍS PER INTRODUIR L'ART I EL DRAMA A LES ESCOLES.

### 4.6.1 ÉCOLE BUISSONNIÈRE. OUTREMEONT. CANADÀ

L'École Buissonnière <sup>12</sup>, “*El despertar de les arts. Centre de formació artística integrada*” és una escola privada, no subvencionada per l'Estat, ubicada a Outremont, prop de la muntanya de Mont Royal al Canadà. El nivell socio-econòmic de l'alumnat és elevat.

Aquesta escola va ser fundada per la senyora Tremblay, mare de família, pintora i Diplomada en Belles Arts a París. Primer va començar fent un petit taller d'arts plàstiques al soterrani de casa seva. Allà s'hi reunien els seus fills, amics i coneguts. El taller va tenir tant d'èxit que van llogar uns locals i van ampliar el taller amb música, dansa i teatre. Amb l'ajut de col·laboradors entusiastes, la senyora Tremblay va preparar un programa per a nens de 3, 4 i 5 anys, que integrava l'ensenyament de les arts amb l'aprenentatge de les matèries acadèmiques. L'any 1994 va començar el nivell de Primària.

La idea de l'escola és que les arts i per descomptat el Drama constitueixen un mitjà privilegiat d'aprenentatge, perquè permeten d'accedir al coneixement de manera creativa, alhora que permeten establir llaços entre cultures i civilitzacions, a més d'ajudar al desenvolupament de la personalitat, respectant les diferents formes d'intel·ligència i les habilitats personals.

L'escola porta un nom ben atractiu. *Buissonnière* es podria traduir per “fer campana”, indicant-nos així la idea que anar a l'escola és fer campana i no a l'inrevés.

---

<sup>12</sup> Informació extreta de l'article d'Amparo Alabau “L'École Buissonnière. Hacer novillos”. Publicada a la revista Ñaque. Ciudad Real. Octubre-Novembre 2002.

#### 4.6.2 ÉCOLE ALTERNATIVE SOLEIL DE L'AUBE

L'escola Soleil de l'Aube és una escola alternativa d'Ensenyament Primari, situada prop de Mont Réal, que funciona amb el suport de l'administració, la comissió escolar i els pares.

El professorat és escollit per la comissió escolar perquè busquen un tipus de professorat que combregui amb la filosofia i la metodologia de l'escola. Si consideren que algú no s'adapta als seus propòsits, poden demanar-ne el seu trasllat a un altre centre i l'administració els el concedeix.

Els pares participen sovint de les classes, col·laboren en les sortides escolars i fins i tot substitueixen els mestres quan ells tenen alguna jornada pedagògica.

A Soleil de l'Aube hi ha 150 alumnes, a partir dels cinc anys i fins a sisè de Primària i a cada classe hi ha de 20 a 22 alumnes.

L'objectiu principal de l'escola és el d'inculcar a l'alumnat uns valors que marquen l'estil de Soleil de l'Aube: autonomia/ interdependència, llibertat/responsabilitat, democràcia/participació.

L'escola utilitza la metodologia basada en el treball per Projectes. Aquesta metodologia resulta ideal per tal d'integrar les arts en l'aprenentatge de l'alumnat, ja que els resultats de les investigacions que estan fent els alumnes els poden presentar en qualsevol expressió artística: drama, plàstica, música, dansa... És a dir, la integració de les arts en aquest tipus de metodologia, especialment del Drama i la plàstica, hi és implícita.

Els Projectes es desenvolupen en cinc etapes:

1. Presentació del projecte (presentació del tema, formulació d'hipòtesi, lliurament del material per part del professorat, tallers)
2. Planificació de la recollida de dades (inventari de les fonts d'informació, elecció del tema, presentació d'estratègies de lectura i de recerca, tallers)
3. Exploració de les dades obtingudes (posada en comú, intercanvi d'idees, tallers)
4. Presentació de la investigació de l'alumnat (classificació de resultats, síntesi de les investigacions, tallers)
5. Avaluació (situació de resolució de problemes sobre la investigació, comprovació de la hipòtesi, autoavaluació)



## EXEMPLES DE TREBALL

### 1. INICI D'UN PROJECTE

Un dels exemples d'inici de projecte, que explica Amparo Alabau en el seu article <sup>13</sup>, és el que van desenvolupar els alumnes de tercer cicle sobre el tema "El Renaixement":

Les dues professores van arribar a l'escola disfressades, una de mosqueter i l'altra de Constance. Els nens i nenes van presentar el projecte amb una petita representació de "Els Tres mosqueters" -El llibre ja el coneixien perquè havien treballat la biografia de Dumas la setmana anterior-. A partir d'aquí, per grups, havien d'investigar sobre un tema del Renaixement per arribar a un estudi complet d'aquesta etapa històrica. A més, paral·lelament, començaven un seguit d'activitats relacionades amb el tema: recerca i interpretació de música de l'època, dibuix de murals, danses i decorats, dramatitzacions...i per acabar el projecte viurien dos dies en un recinte ambientat a l'època de "Els Tres mosqueters".

### 2. EXEMPLE DE FINAL DE PROJECTE

Com a exemple de final de projecte, Alabau ens explica el que havia realitzat l'alumnat de quart curs i que duia per nom "La meva ciutat". La presentació final es podia fer individual o per equips.

El primer equip -format per un nen i una nena- va fer-ho amb un "role playing". El nen adoptava el paper d'un secretari d'ajuntament i la nena era una periodista que feia un article sobre el poble. La periodista trucava per telèfon per obtenir la informació que necessitava per al seu article. Va fer unes quinze preguntes sobre edificis, parcs, instal·lacions esportives, etc.

Després de la conversa telefònica detalladíssima, la periodista es presentava a l'ajuntament i el secretari li explica sobre un plànol, amb un projector per tal que ho veiés tothom, els itineraris per anar des de l'ajuntament fins als diferents edificis públics. També explicava a partir d'una maqueta i amb cotxets miniatura, com s'organitzava el trànsit i la circulació.

Després, la resta d'alumnes els feien un seguit de preguntes, i també crítiques, sobre el model de presentació i finalment en feien l'avaluació.

Bé, la valoració que Amparo Alabau fa de la visita a l'École Soleil de l'Aube i del treball que s'hi desenvolupa és altament positiva. La utilització del Drama, entre altres expressions artístiques, com a recurs didàctic dóna uns resultats excel·lents, comprovats a bastament per l'escola i -una vegada més- aquesta experiència corrobora la idea que el Drama és un dels recursos que més poden ajudar al desenvolupament individual i col·lectiu dels nostres alumnes.

---

<sup>13</sup> Informació extreta de l'article d'Amparo Alabau "École alternative Soleil de l'Aube: una metodologia que integra las artes", publicat a la revista Ñaque, nº19, abril-maig de 2001

## 5. EL DRAMA I LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

Malgrat l'extensa bibliografia que existeix sobre el tema, les experiències reeixides de molts professors a diferents països i els èxits comprovats, un dels grans reptes del Drama a l'Educació continua essent la formació del professorat.

Tal com comenta Eilis Mullan (vegeu apartat 4.4), els professors (a Irlanda), encara que estan convençuts que l'ús del Drama a l'Educació és una de les línies pedagògiques més interessants de l'actualitat, estan preocupats per la seva escassa -o nul·la- preparació per utilitzar el Drama a l'aula. En països com Irlanda, el camí per pal·liar les necessitats de formació del professorat ja s'ha iniciat fa anys i, de mica en mica, cada vegada hi ha més professors que se senten segurs per utilitzar-lo.

És evident que sempre "sembla" més fàcil explicar unes normes d'ortografia que arriscar-se a plantejar un tema o enfocar una situació a l'aula a través del Drama -I dic "sembla" perquè, sovint, els alumnes s'avorreixen i es resisteixen a fer-nos-ho fàcil-. Però també és veritat que si bé els riscos de no poder controlar la situació o no saber ben bé per on tirar hi són, l'experiència del Drama és atractiva per als alumnes i acaba essent-ho molt més per als professors.

Cal, però, i això també és evident, que el professorat experimenti en carn pròpia el que després proposarà de fer als alumnes. És a dir, és impossible d'agafar un llibre de Drama i aplicar-lo sense haver-ne fet un aprenentatge previ, no tan sols perquè probablement l'experiment resultarà ser un fracàs, sinó perquè, a més, és impossible de captar l'essència de les bases del Drama sense una formació pràctica del tema. Si aquesta preparació prèvia no s'ha fet, l'aplicació inexperta de pautes extretes d'un llibre només aconsegueix posar en pràctica una sèrie d'exercicis inconnexos i de cremar així la possibilitat que els alumnes facin una entrada profitosa i atractiva a l'experiència del Drama.

En aquest apartat s'exposen tres trobades de formació del professorat en el camp del Drama. Totes tres, realitzades durant el curs 2002-2003, constitueixen un exemple de l'interès i el dinamisme que el tema del Drama a l'Educació està aconseguint entre molts professionals de l'ensenyament arreu del món.

## 5.1 TROBADA RADE-3. MADRID 15, 16 I 17 DE NOVEMBRE DE 2002.

RADE-3 és una xarxa d'associacions de Drama i Teatre de l'Estat Espanyol. Un dels seus objectius principals és el d'organitzar cursos de Drama i de Teatre a l'Educació per a professorat en general i també per a animadors d'esplais i professionals d'àmbits diversos que tenen interès pel tema. Així mateix, promou cursos i trobades d'intercanvi entre els seus associats -l'associació Drac Drama de Catalunya n'és un d'ells- i utilitza la revista ÑAQUE com a mitjà d'informació, expressió i difusió dels esdeveniments i novetats més importants en el camp del Drama i el Teatre a l'Educació, tant a nivell estatal com internacional.

Malgrat que, tant a Catalunya com a l'Estat Espanyol, encara hi ha poca informació i poca formació sobre Drama i Educació, aquestes trobades certifiquen que el moviment "Drama in Education" s'està generant també a l'Estat Espanyol i a casa nostra.

Una de les activitats més importants de RADE-3 és la trobada anual dels seus associats. Aquesta trobada es fa cada any en un lloc diferent de l'Estat Espanyol i en cada ocasió els seus objectius varien en funció de les necessitats o desigs que exposen les associacions.

La proposta per a enguany era la de fer tallers per als associats dirigits per les pròpies associacions. És a dir, els associats volien donar a conèixer el seu treball més recent als seus companys i alhora conèixer el dels altres. Es va tractar doncs d'una reunió endogàmica, ja que la darrera, a Barcelona, havia consistit en tallers, oberts al públic en general, que les associacions RADE-3 impartien de manera voluntària i gratuïta i, com que tots els associats treballaven alhora, no havien tingut ocasió d'intercanviar idees i experiències.

### 5.1.1 TALLERS

#### 5.1.1.1 DEL JOC DRAMÀTIC A L'EXPRESSIÓ ESCRITA. AMPARO ALABAU

El taller està pensat per a alumnes de Primària, encara que pot ser adaptat a alumnes de Primer d'ESO. Els exercicis que es varen realitzar van ser els següents:

- El professor/a se situa al mig de l'aula i dona ordres com si fos el capità d'un vaixell. Prèviament haurà dibuixat a la pissarra la silueta del vaixell i hi escriurà: babord, estribord, proa, popa, pal major...  
Les ordres es van variant: aneu a popa, aneu a proa...Quan van al pal major han de saludar al capità i dir "Sí capità".  
Es poden anar complicant les ordres: anar a peu coix a proa, saltant a popa, cantant a pal major...
- Posem música. Els alumnes estan amb els ulls tancats. Es relaxen. S'han d'anar imaginant aigua que els puja pel cos...fins que estant submergits del tot al mar i comencen a veure el fons marí. El professor els ha d'anar guiant perquè es concentrin. Per exemple: *Imagineu-vos que esteu a la sorra i us acosteu a la vora de l'aigua...L'aigua us mulla els peus i aneu entrant a poc a poc...Ara ja us arriba a la cintura...*
- Quan es "desperden", han d'explicar, un rera l'altre, la història que s'han imaginat.

- Cada alumne escriu una frase sobre el que ha vist al fons del mar en un paper. Deixen els papers al mig de l'aula.
- La meitat dels alumnes es tapa els ulls amb un mocador i s'estira al terra. L'altra meitat agafa els papers que contenen les frases, un paper cadascú.
- Els alumnes "desperta" s'acosten als "adormits". Cada "desperta" s'acosta a un "adormit" i li xiuxiueja a l'orella la frase que té. Després s'acosta a un altre i repeteix l'operació i així successivament fins que ha xiuxiuejat la frase a tots els seus companys/es "adormits"
- Canvi de grup. Els "adormits" passen a ser "desperta" i viceversa.
- Quan acaba el segon grup, tornen a deixar les frases al mig del cercle.
- Repartim les frases a l'atzar entre els alumnes.
- Les llegeixen en veu alta.

Els objectius de la sessió són: treballar la direccionalitat, desenvolupar la imaginació, iniciar el treball amb contes.

### 5.1.1.2 POESIA DE LA IMATGE. JOSEP MARIA FONT

El taller és adequat per a alumnes a partir de Primer d'ESO. Els exercicis que es varen realitzar van ser els següents:

#### 1. EL MUSEU D'ESCULTURES

- Els alumnes caminen per l'aula, movent-se per tot l'espai. Quan els diem stop, s'han de quedar quiets i fer un "escàner" mental, pensant en com tenen el cos, qui són i on són.
- Els alumnes fan escultures corporals: Caminem de pressa per l'aula. Quan diem stop han de fer "l'escàner". Tornem a donar-los l'ordre de córrer i altre cop la d'estop. Aquesta operació es va repetint.
- A continuació els anem donant codis. Cada vegada que es diu stop, seguidament els donem un codi, per exemple "caos". Això vol dir que han d'expressar amb el seu cos i sobretot amb la cara el "caos" i quedar-se "congelats" (o estàtics).
- Els diem que estan en un museu. S'han d'anar imaginant les sales i concentrar-se en les ordres que els donem. S'ha de passar d'una ordre a l'altra de manera bastant ràpida, l'exercici és bàsicament de concentració:

##### Primera sala:

Camineu. Stop. El codi és "caos". Stop.

Camineu. Recuperem la posició "caos".

##### Segona sala:

Grup escultòric de dos. El codi és "mare, vull sortir aquesta nit". Torneu a "caos".

Camineu.

##### Tercera sala:

Grup escultòric de tres. El codi és "no m'agraden els macarrons"

Enumerem els grups (s'han quedat a l'última posició) en 2: A i B

Se'n van els grups A i es passegen pel museu observant els B

Recuperem posicions.

Desmunten els B, observen els A.

Camineu

### Quarta sala:

Grup escultòric de 4. El codi és “velocitat”

Enumerem els grups. Desmunten A, es queden B

Recuperem les altres escultures: caos, velocitat, macarrons, vull sortir... en l'ordre que vulguem

## 2. TREBALL D'ESPAI INTERIOR I D'ESPAI EXTERIOR

Es tracta d'un treball d'expressió corporal. Les parelles s'han de “complementar” a l'espai: per simetria, per oposició, a distància...

- La parella s'enumera: 1, 2
- N°1 farà una posició a l'aula. El n°2 s'hi acostarà i el complementarà
- El treball s'amplia a grups: S'ajunten 2 parelles i s'enumeren de l'1 al 4
- Comença l'1 i s'hi van afegint el 2,3,4, un rera l'altre. Després marxa l'1,2,3,4 i torna a començar.
- Enumerem per grups. Reconstrucció de l'última imatge i els observem i pensem què estan dient. Busquem títols. Després veiem com va variant la imatge: el n°4 se'n va i tornem a pensar en el títol. Se'n va el 3 i el mateix. Després se'n va el 2, finalment l'1...El text es va modificant.
- Podem fer variacions: per exemple, fer-los girar d'esquema mentre un grup munta.
- Es barregen. Busquen parelles i s'enumeren: 1 i 2
- Separem 1 i 2 i, per tant queden 2 grups, els del n°1 i els del n°2.
- Tant el grup dels 1 com els del 2 s'enumeren (en aquest cas de l'1 al 10. Cada grup observa l'altre com va construint i destruint la composició. Música del “Circ du soleil”

### 5.1.1.3 EXPRESSIÓ I PROCÉS CREADOR. TOMÀS MOTOS

Els exercicis que proposà T. Motos volien incidir en el fet del procés creador. És a dir, de quina manera podem ajudar a crear als nostres alumnes a partir d'idees fàcils i sense necessitat de materials ni complicacions. A més, també va sintetitzar i fusionar els exercicis proposats per Amparo i Josep M<sup>a</sup> amb les seves idees sobre expressió i creació.

#### POEMA COL·LECTIU

- Comencem mirant-nos les mans i imaginant que és el que hi veiem (Tomàs va parlant i ens fa adonar dels relleus i solcs de les mans que ens poden suggerir paisatges múltiples).
- Cadascú ha de dir una frase a partir del que s'ha imaginat i totes han de començar de la mateixa manera: “la palma de mi mano es...” i hi anem afegint, per exemple: “la palma de mi mano es un caballo galopando al viento...”

- Fem dos grups, apuntem totes les frases i de moment les deixem.
- Fem escultures amb el cos (a partir de la idea d'en Josep). Comença algú en una posició i els altres s'hi afegeixen, etc...
- Tornem a la idea de la mà i a les frases.
- Cada grup pensa una manera d'unir aquestes frases i fer-ne una posta en escena.
- Finalment, Tomás comenta el procés que s'ha fet a la sessió i discutim entre els assistents diverses possibilitats d'ampliació dels exercicis.

## 5.2 ADEI (ASSOCIATION FOR DRAMA AND EDUCATION IN IRELAND)

ADEI (ASSOCIATION FOR DRAMA AND EDUCATION IN IRELAND) va ser fundada l'any 1998 amb l'objectiu d'oferir un fòrum a tots aquells interessats en l'ús del Drama a l'Educació a Irlanda, on poder trobar suport, informació i recursos sobre el tema.

L'Associació ADEI organitza periòdicament tallers i cursos de Drama amb l'objectiu de promoure'l i donar-lo a conèixer entre el professorat, tant de Primària com de Secundària com d'Universitat o bé de Formació d'Adults. A més, publica la revista bianual *Drama Times*.

### 5.2.1 TALLER (organitzat per ADEI al Trinity College. Dublín. 8 de març de 2003. ): USING DRAMA TO EXPLORE LITERARY TEXT

Judith Ackroyd va començar la seva carrera a l'Educació Secundària. Després va formar part del Northamptonshire advisory service (servei consultiu) i va treballar intensivament amb nens i mestres de Primària. Actualment és catedràtica de Drama a la University College Northampton on recentment ha impulsat el Centre for Applied Arts Research, del qual és directora, i també un Master Arts.

Ha publicat, entre altres llibres sobre Drama i Educació: *Key Shakespeare, Literacy Alive, Lessons for four to eleven year olds*<sup>14</sup>.

En aquesta ocasió, Judith Ackroyd va dirigir un taller pràctic que proposava una sèrie d'exercicis i estratègies de Drama amb l'objectiu d'ajudar els alumnes a entendre textos "difícils" i també presentava de quina manera els textos literaris poden ser examinats, desmuntats, negociats, reconstruïts i finalment "apropiats" i entesos per gent jove.

El treball es va realitzar a partir dels següents textos:

- Fragments de *King Lear* de Shakespeare (extret del llibre *Drama Lessons*)
- Fragments de *Romeo and Juliet* de Shakespeare (extret del llibre *Literacy Alive*)
- *Disabled*, poema de Wilfred Owen
- Fragments de *The Pearl* de John Steinbeck

---

<sup>14</sup> Ackroyd, J., Boulton, J., *Drama Lessons for Five to Eleven-year-olds*, London, David Fulton Press, 2001.

Ackroyd, J. *Literacy Alive*, London, Hodder&Stoughton, 2000.

Ackroyd, J., Neelands, J., Supple, M., Trowsdale, J., *Key Shakespeare Book 1*, London, Hodder&Stoughton, 1999.

## KING LEAR

J.A. considera que no és necessari que els alumnes coneguin el text, sinó tan sols el fil bàsic de l'argument. Creu que els arguments de la obres de Shakespeare són coneguts entre els nens i els joves, perquè són molt usuals en els contes que des de petits han llegit i perquè les obres de Shakespeare, d'una manera o d'una altra, arriben al gran públic (els alumnes saben perfectament que un rei sempre té fills bons i fills dolents i que Romeu i Julieta estaven enamorats). De manera que és fàcil introduir-los als textos i de seguida es posen a favor dels bons i en contra dels dolents de la història. Fins i tot considera que no és necessari que els professors que dirigeixin la sessió coneguin el text, tan sols necessiten l'adaptació que l'autora presenta en el llibre *Drama Lessons* per realitzar el treball.

En el cas del rei Lear, el treball se centra en la història familiar del rei i deixem de banda la de Gloucester.

Per començar, primer els alumnes imaginem i creem l'ambientació en el reialme del rei Lear. Després escolten -lectura de la professora- la notícia que el rei es vol retirar, que cedeix el tron a les seves filles i que repartirà el reialme d'acord amb l'amor que elles demostrin tenir-li. Tots dedueixen -a partir de la lectura- que només Cordèlia estima de veritat el seu pare. Els alumnes se senten lleials a Cordèlia i entenen perquè la noia no pot dir al seu pare com i quant l'estima. Es decanten a favor d'ella i senten la injustícia que li fa el seu pare quan la fa fora del regne.

A llarg de la sessió es van realitzar alguns dels múltiples exercicis possibles per treballar el text. En el taller, J.A. només va donar unes pinzellades per tal que veiéssim com treballa i poguéssim discutir alguns punts complicats o dubtosos de les seves propostes. Vam realitzar els següents exercicis i va recordar que al llibre *Drama Lessons* n'hi ha molts més:

- Els alumnes seuen en cadires formant un cercle. Atribuïm a cadascú -seguint sempre el mateix ordre i fins a completar el cercle- els oficis i el nom següents: ferrer, forner, terrissaire, Albion. (Els encara no saben que Albion és el nom antic d'Anglaterra). De manera que quedaran formats quatre grups. Algú es col·loca al mig del cercle i si diu "forners", tots els forners s'han d'aixecar i seure en una altra cadira. El mateix passa quan diguin ferrers o terrissaires. Quan es digui Albion, han de canviar de cadira tots alhora. Evidentment, a cada operació desapareix una cadira i qui es queda sense para.
- Ambientació del palau. D'un en un "entren" en el cercle i diuen alguna cosa sobre la sala del tron per ambientar la història. Per exemple: a la sala hi ha un gran silenci, les tapisseries de les parets són precioses, el rei entra majestuosament...
- La professora llegeix en veu alta la primera part d'una adaptació de King Lear en versió conte per introduir els alumnes a la història del rei i de les tres filles. Després, convida els alumnes a dir què saben dels personatges i de la història per assegurar-se que hagin entès el text.
- La professora en rol de rei Lear diu que dividirà el regne entre les filles. Col·loca 3 cadires davant del rei. A cada cadira hi ha un tros de paper. Són fragments del text en els quals els fills diuen el perquè estimen el pare: *Sir, I do love you more than words can wield the matter* (Gonoril), *And find I am alone felicitate in your dear highness'love* (Regan), *I love you majesty according to my bond, no more, no less* (Cordèlia).



\*Senyor, us estimo més del que es pot dir amb paraules (Gonoril), I va molt més enllà de la manera de dir “molt” (Regan), Estimo Vostra Majestat com un fill al seu pare. Ni més, ni menys, senyor (Cordèlia).<sup>15</sup>

Els alumnes s’acosten a les cadires i llegeixen els papers. Comencen a entendre les tres actituds diferents.

Es col·loquen tres voluntaris darrera de cada cadira. Cadascú, i per ordre, li diu al pare de quina manera l’estima, tenint en compte a quina filla representa. El rei els contesta a tots (Judith en rol).

Cordèlia li diu que l’estima tant que no li pot explicar. El rei s’empipa i la fa fora.

- Judith i participants en rol. El rei troba a faltar Cordèlia perquè les altres filles (tots els participants en rol de filles li van dient coses des del cercle) el maltracten.
- Un/a voluntari en rol de rei.

La professora diu als alumnes que s’imaginin el rei a les tres del matí, sol i assegut al tron.

Surt un voluntari i s’asseu en una cadira. Els altres alumnes li van donant indicacions de com ha de seure, quina cara ha de posar, com ha de posar les cames, el cos...El van movent fins que aconseguen la posició i l’expressió que consideren adequada als sentiments i situació del rei.

- Imatge congelada. Quatre personatges a l’escena: les tres germanes i el rei que es retroben a palau.
- Col·loquem tres cadires davant del rei per a tres voluntaris (representen Gonoril, Regan i Cordèlia). Darrera de cadascun hi ha quatre voluntaris més.

Els tres personatges, consecutivament, diuen alguna cosa al rei i els voluntaris que tenen darrera seu els han de contestar com si fossin el rei. La resposta pot ser inventada o bé fragments del text següents:

Gonoril- *Sir, I do love you more than words can wield the matter;  
Dearer than eyessight, space, or liberty;  
Beyond what can be valued, rich or rare;  
No less than life; with grace, health, beauty, honour;  
As much as child e’er loved, or father, friend;  
A love that makes breath poor and speech unable.  
Beyond all manner of so much I love you.*

Senyor, us estimo més del que es pot dir amb paraules;  
Més que els meus ulls, el meu espai, la meva llibertat  
i més enllà del que es pot valorar com a ric o poc usual,  
i no menys que la vida quan hi ha gràcia, salut, bellesa i molts  
honors, més del que mai hagi estimat un fill, o hagi experimentat un  
pare.

El meu és un amor que empobreix el respir i reprimeix la parla,  
i va molt més enllà de la manera de dir “molt”.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Traducció a càrrec de Oliva, S., Barcelona, Editorial Vicens Vives-TV3 Televisió de Catalunya, 2001.

<sup>16</sup> Traducció a càrrec de Oliva, S., Barcelona, Editorial Vicens Vives-TV3 Televisió de Catalunya, 2001.

Regan- *Sir, I am made  
Of the self-same mettle that my sister is,  
And prize me at her worth. In my true heart  
I find she names my very deed of love  
Only she came short, that I profess  
Myself an enemy to all other joys  
Which the most precious square of sense possesses,  
And find I am alone felicitate  
In your dear highness'love.*

Sóc feta del mateix metall que la meva germana,  
i em considero d'un valor igual que el d'ella.  
En el fons del meu cor, trobo que ella ha expressat  
el meu mateix amor, però amb menys força.  
Jo, a més a més, em declaro enemiga  
de qualsevol altre plaer que els meus sentits,  
en feliç harmonia, poguessin posseir,  
i sento que només puc ser feliç  
en l'amor de la Vostra Majestat.

Cordèlia- *Nothing, my lord.*

Lear - *How? Nothing can come of nothing. Speak again.*

Cordèlia- *Unhappy that I am, I cannot heave  
My heart into my mouth. I love your majesty  
According to my bond, nor more nor less.  
Go to, go to, mend your speech a little  
Lest it may mar your fortunes.  
Good, my lord,  
You have begot me, bred me, loved me.  
I return those duties back as are right fit  
Obey you, love you, and most honour you.  
Why have my sisters husbands if they say  
They love you all? Haply when I shall wed  
That lord whose hand must take my plight shall carry  
Half my love with him, half my care and duty.  
Sure, I shall never marry like my sisters,  
To love my father all.*

Cordèlia- Res, milord.

Lear - De res no se n'obté mai res.

Cordèlia- Pobra de mi, que no puc elevar  
el meu cor fins als llavis. Estimo Vostra Majestat  
com un fill al seu pare. Ni més, ni menys, senyor.

Lear - ¿Com, com, Cordèlia? Esmena això que em dius, si és que no vols  
jugar-t'hi la fortuna.

Cordèlia- Bon senyor, vós m'he engendrat,  
m'heu criat i estimat, i jo, per correspondre-us,  
em dec a vós d'una manera justa: us obeeixo i us estimo, i sobretot  
us tinc en molt d'honor. Si les meves germanes

us diuen que només us estimen a vós,  
¿Per què tenen marit? Si jo em casés,  
el senyor que em prengué la meva lleialtat  
també prendria la meitat del meu amor,  
la meitat dels meus deures i de les meves cures.  
Segur que mai no em casaré, com les meves germanes,  
Per estimar només el meu pare.

A més dels exercicis que es van realitzar, J.A. va comentar altres possibilitats, com per exemple l'exercici següent per fer-lo com a segona activitat, abans de l'ambientació del palau:

- Escoltem els punts de vista de la comunitat. Els alumnes en rol (20 minuts).
- Per ajudar els alumnes a imaginar els seus rols (ferrer, forner, terrissaire), els fem preguntes, per exemple: *Tu ets el forner del poble? Què en saps d'aquest Goneril? Vens el pa a palau?*
- Els alumnes, per parelles, s'expliquen l'un a l'altre històries sobre les seves experiències amb la família reial.

## ROMEO AND JULIET<sup>17</sup>

A partir del text de Romeu i Julieta, Ackroyd va proposar un treball per explorar les nocions de destí i lliure albir. Entre altres, els exercicis més destacats van ser:

- Tots els participants en cercle. La meitat dels alumnes repeteixen una frase en veu alta, els altres l'altra. Després diuen les frases tots alhora fins que aconsegueixen dir-les de manera harmònica.  
*"A greater power than we can contradict"* (un poder més gran que podem contradir)  
*"Hath thwarted our intents"* (ens ha frustrat els nostres intents)
- Els dos grups (frase A, frase B), se separen i pensen tres moviments consecutius per a la seva frase. És a dir, com si dividíssim la frase en tres parts, cadascuna de les quals es correspon a un moviment. Per exemple:  
*A greater power/ than we / can contradict* (tres moviments: *picar amb el puny al pit/ agenollar-se/ alçar els dos punys amb força*)  
Cada grup fa els seus moviments i diu la frase cridant. Després tots els participants alhora fan les dues frases, una rera l'altra, amb els moviments corresponents.

En grups de quatre, fan la següent imatge congelada: Julieta es desperta i veu Romeu mort al seu costat. Mentre dos alumnes fan els papers de Romeu i Julieta, el frare que els ha preparat l'encontre frustrat diu unes frases sobre el destí (text inventat). El quart alumne és el director d'escena.

Es veuen totes les escenes i es comenten les diferents versions.

---

<sup>17</sup> Ackroyd, J., Neelands, J., Supple, M., Trowsdale, J., *Key Shakespeare Book I*, London, Hodder&Stoughton, 1999.

## **DISABLED. Wilfred Owen**

*Disabled* (malmès, destrossat) és un poema de Wilfred Owen que parla de la història d'un noi jove, atractiu i alegre que als disset anys queda paralític a causa de la guerra.

El treball d'aquesta poesia es va desenvolupar bàsicament a partir de les dues imatges del protagonista que ens descriu el text: la d'abans de l'accident i la d'ara. Els participants seien en cercle. Tothom tenia una còpia del text. La professora va llegir-lo en veu alta.

Al mig de l'aula, dues voluntàries representaven el noi. Es donaven l'esquena, de manera que una no veia la posició de l'altra. Els participants movien els cossos dels voluntaris o els donaven instruccions per tal que es col·loquessin en les posicions i les actituds que creien que corresponien a la descripció observada en el poema. D'aquesta manera, s'anava analitzant el text i alhora configurant el perfil del protagonista fins a aconseguir-ne una imatge creada i amb el consens de tot el grup.

*There was an artist silly for his face,  
For it was younger than his youth, last year.  
Now, he is old; his back will never brace;  
He's lost his colour very far from here,  
Poured it down shell-holes till the veins ran dry,  
And half his lifetime lapsed in the hot race  
And leap of purple spurted from his thigh.*

Hi havia un artista, estúpid per la seva cara,  
perquè era més jove que la seva joventut, l'any passat.  
Ara és vell, la seva esquena mai no el suporta.  
Lluny d'aquí, ja, viatja el seu color,  
perdut pels clots, desaparegué, tot assecant les seves venes,  
Mitja vida seva s'esfumà en la carrera calorosa,  
un salt de púrpura brollà de la seva cuixa.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Traducció: Bill Bain, Elisenda Puig



Fotografia: Elisenda Puig

## **THE PEARL. JOHN STEINBECK**

El treball va començar amb la lectura d'un fragment escollit de l'obra. Es tractava del moment en què el protagonista, Kino, havent trobat la perla, se'n va cap al comerciant per tal de vendre-la.

Tots els participants tenien una còpia del fragment. Mentre uns voluntaris anaven llegint i escenificant els fragments de diàleg del text, la resta llegia en veu alta - cadascú una frase- la narració.

La lectura s'interrompia cada cop que algú considerava que els actors no feien el que el text indicava o bé creia que es podia modificar l'actuació d'algun d'ells (Fòrum teatre). Buscant el subtext. Dos alumnes en rol de Kino i el comerciant escenificaven la conversa. Després de cada frase quedaven congelats i una veu espontània del grup deia el seus veritables el pensaments. Es tractava de buscar el subtext i explicitar-lo. Sons simbòlics. Tots els participants en cercle. Sense utilitzar paraules, es tractava de fer sons que expliquessin la tensió de l'escena.

**5.3 “14<sup>th</sup> WORLD CONGRESS “DRAMA IN EDUCATION”. 11<sup>th</sup> to 17<sup>th</sup> april.  
Burg Schaining ( Stadtschaining ). Àustria.  
“DRAMA AND THEATRE IN A MULTILINGUAL AND MULTICULTURAL  
SOCIETY”**

**5.3.1 DESCRIPCIÓ DEL CONGRÉS I DEL PROFESSORAT PARTICIPANT.**

L'Encontre de Drama i Educació, organitzat per AITA/IATA (Associació Internacional de Teatre Amateur) i amb la col·laboració del Ministeri de Cultura del Govern Austríac, es duu a terme cada dos anys a Burg Schaining, Àustria.

Enguany, i amb el tema *El Drama i el Teatre en una societat multilingüe i multicultural*, el 14è Congrés a Burg Schaining va consistir en una sèrie de conferències i de tallers, així com també una Master Class, impartits per especialistes en el camp del Teatre i el Drama a l'Educació provinents de diversos països: Kathleen Gallagher (Toronto, Canadà), Kathleen Berry (Fredericton, Canadà), John Somers (Exeter, United Kingdom), Chrissie Poulter (Dublin, Ireland), Frank Katoola (Uganda).

A l'edició d'aquest any, i malgrat la baixa assistència a causa de problemes socio-polítics i econòmics de molts països, especialment els relacionats directe o indirectament amb la guerra de l'Iraq, hi va haver 75 participants procedents de 27 països.

**El professorat:**

Frank Katoola

És expert en Art Dramàtic, especialment el relacionat amb la tradició Africana i membre del Standing Committee for Children and Youth of AITA/IATA.

Katoola dirigia els exercicis matinals d'escalfament que es feien abans de començar les classes. Amb un fons de música africana, es realitzaven moviments rítmics procedents de danses d'Uganda i d'altres zones de l'Àfrica. També col·laborava com a professor a la Master Class.

Chrissie Poulter

Poulter és directora i creadora del programa de formació d'actors en el Trinity College a Dublín. També és directora fundadora del Artslab (Ireland) theatre laboratory. Treballa en diversos projectes internacionals de Drama, Educació i Teatre. És autora de diversos llibres sobre el tema (vegeu la bibliografia d'aquest treball)

Kathleen Berry.

Berry és professora de Critical/Cultural Studies, Drama in Education and Literacies del Departament d'Educació a la Universitat de New Brunswick, Fredericton, Canadà.

John Somers.

Somers és professor a la School of Performance Arts a la Universitat d'Exeter, Anglaterra. També és editor de la revista *“Research in Drama in Education”* i director de les trobades internacionals *“Researching Drama and Theatre in Education”*. Dirigeix un Master Applied Drama i és el Director Artístic del Exstream

Theatre Company, companyia especialitzada en teatre interactiu i teatre de carrer. Ha treballat a Gran Bretanya, Brasil, Eslovàquia, Txèquia, Finlàndia, Grècia, Polònia i Taiwan. És autor de diversos llibres sobre Drama i Teatre a l'Educació.

Kathleen Gallagher.

És professora de la Ontario Institute for Studies in Education a la Universitat de Toronto, Canadà, i col·laboradora de David Booth, conegut professor de Drama de la mateixa Universitat, amb qui acaba de publicar el llibre "*How Theatre Educates*". També és autora del llibre *Drama Education in the Lives of Girls*" (Consulteu bibliografia d'aquest treball).

### 5.3.2 LES CONFERÈNCIES I ELS TALLERS

A continuació hi ha una descripció detallada de les conferències i dels tallers que van oferir els professors Poulter, Somers, Berry i Gallagher, ja que considerem que les seves aportacions sobre el tema *Drama i Teatre en una societat multilingüe i multicultural* són de gran interès i, a més, s'adiuen perfectament al tema del present treball.

#### 5.3.2.1 Chrissie Poulter

##### A. Conferència

A la seva conferència, Poulter va explicar quins són els punts fonamentals per treballar en Drama segons el seu parer i ho va fer a partir d'unes paraules clau, "expressions" multilingües, que sintetitzen la seva manera de treballar. Les pautes que va donar a la conferència van ser les que va aplicar posteriorment, al llarg de la setmana, i de manera àgil i eficaç, al seu taller pràctic.

- Macalla (eco en gaèlic) para mañana

Aquesta frase per a ella significa que a les sessions de Drama cal trobar punts a partir dels quals se generi un eco entre els participants de la sessió. És a dir, punts de referència comuns a partir del qual generar idees.

- My y/our world

El teu món i el meu han de trobar punts de contacte.

Una de les coses que creu més importants per a la improvisació és que el/la líder ha de donar pautes obertes. Per exemple, si estem improvisant sobre una situació pares-fills en què el fill arriba tard a casa, no hem de dir als participants que el fill arriba a les dotze, sinó que arriba dues hores tard.

També recalca que no calen grans complicacions per fer un bon exercici. Per exemple, es pot fer una improvisació estant tots asseguts i només dient: imagineu que esteu asseguts en un autobús, o a casa, o en una entrevista de treball...veurem com canvia la situació i seiem d'una manera diferent en cada ocasió.

- Story/History/My Story/Mystery

Cada història (conte, narració) ens diu coses del lloc d'on prové, de la cultura a la qual pertany (història). El treball a partir de contes improvisats ens explica molt sobre l'origen del creador/creadora (la meua història) i sobre la seva manera de pensar i actuar (misteri).

- Curiosity/Discovery/Change

Treballem amb possibilitats i per això és important la curiositat i la descoberta de noves coses, nous móns, noves maneres de pensar.

- Arrive/Connect/Transform

ACT

Actuar és com arribar a un lloc, connectar amb el públic i saber transformar la situació.

- Focus: High/Low/Shared/Volunter (Alt/baix/participatiu/voluntari)

Com se situa cadascú respecte al grup? Si parlem de “high focus” voldrà dir que estem en el centre d'atenció dels altres. Si parlem de “low focus”, voldrà dir que tots som en el focus, que volem saber dels altres. Si es tracta de “shared focus”, parlem de com “obligar” que algú participi, com crear situacions en les quals tots ens veiem involucrats i no només els voluntaris.

Altres punts que va destacar de la seva manera de treballar:

- Trobar elements en comú entre els participants. Per exemple, no portar mai la Bíblia a classe, perquè tallaria el treball d'aquells que no es considerin catòlics, però, en canvi, puc portar una versió historjada de la Bíblia. D'aquesta manera aconseguiré que tothom participi, es crearà “l'eco”.
- Seguir una estructura clara a les sessions, especialment si es tracta d'un grup nombrós.
- Deixar que els participants utilitzin les seves llengües maternes. Encara que no els entenguem, transmeten i comuniquen més que usant una llengua forana.

## B. Taller

Poulter va comentar que en el taller no pretenia fer “coses difícils”, sinó presentar exercicis, potser ja coneguts pels participants, per cercar el fons del que persegueixen i com treure'n el màxim profit. D'altra banda, l'estructura del taller va permetre comprendre que el lligam, la relació entre un pas i altre de la sessió, era fonamental per entendre els objectius globals que Poulter perseguia. De manera que l'encadenament entre exercicis va ser un dels temes reiteratius del taller.

La sessió pas a pas:

- Asseguts en cercle, els participants es presenten dient el seu nom i quines llengües parlen.



- Cadascú explica quina és la manera més usual de saludar en la seva cultura.
- Tothom s'aixeca i intercanvia aquestes salutacions (dos petons, tres petons, encaixada de mans...).
- Es repeteix la mateixa operació, però aquesta vegada cadascú s'ha de fixar en el color dels ulls del seu interlocutor. Després, tots en cercle, intenten posar-se d'acord sobre quanta gent del grup té els ulls blaus, quants els tenen marró, etc.
- Es comenta que aquestes presentacions representen un permís formal per tocar-se, tot i que hi ha diferències entre cultures al respecte. Poulter també comenta que la sèrie d'exercicis que s'estan fent són del tipus "mirar i ser mirat", és a dir, d'observació.
- Les tres diferències. Es formen parelles: A fa una posició estàtica, B l'observa i quan creu que ja l'ha observat prou, es gira d'esquena mentre A canvia 3 coses (anells, rellotge, posició de les cames...). Es tracta d'endevinar quines 3 coses han canviat.  
Si una parella acaba abans l'exercici, és bo que vagi a observar com treballen les altres parelles. D'aquesta manera acostumem l'alumnat a tenir "públic" sense que se sentin violents i, a més, tenim ocupades les parelles que van més ràpides.  
A més, aquest exercici ens proporciona una manera d'observar i ser observats sense que els alumnes se sentin incòmodes, perquè l'observació ha estat transformada en joc.
- Es formen parelles. Ulls closos. Primer l'un, després l'altre, han de descriure el vestuari que porta el company/a.  
Observem que, quan s'obren els ulls, instintivament es tendeix a tocar els altres, encara que no és necessari, per comentar el tipus de roba, de color...Poulter comenta que, continuant amb el que deia del "permís formal", sembla clar que els humans busquem excuses per contactar físicament amb els altres, encara que hi ha cultures molt poc acostumades al contacte físic.
- Completar l'estàtua. El grup es divideix en dos grups petits, A i B. Tots caminen per l'aula. A partir de les ordres de Poulter, els components del primer grup s'aturen i busquen individualment una posició estàtica. Els altres s'hi acosten i "completen" aquesta estàtua.  
S'inverteix l'acció, B-A, i es repeteix cada vegada que la professora dona l'ordre de fer-ho. Es tracta de completar la posició de l'altre, no de fer-li de mirall.
- S'inicien una sèrie d'exercicis d'improvisació, especialment indicats per a principiants que tenen certes reserves i els costa aixecar-se de la cadira. Poulter comenta que es poden fer moltes coses sense moure's de la pròpia cadira.  
Per començar, es tracta d'un exercici individual. Cal imaginar diverses situacions i col·locar-se al seient segons seuria en aquests casos: a casa, a l'oficina, en una entrevista de treball, al cinema...
- Continuació de l'exercici anterior: ara en parelles A-B. Cada parella s'imagina tres situacions diferents. Per exemple, a la perruqueria, al banc i a l'autobús i prepara tres accions coordinades a partir d'aquesta situació: estàtica, moviment, soroll bàsic. És a dir, agafant com a exemple la perruqueria, la primera acció seria A assegut perquè li rentin el cap, B és la perruquera. La segona fase seria afegir moviment a l'acció anterior i la tercera fase inclouria algun tipus de soroll o de veu.

- Cada parella escull una de les tres accions que ha preparat i la presenta a la resta de companys . Es comenten tots els exercicis.
- Es continua treballant en parella. Es tracte de reproduir tipus de converses, molt habituals, en les quals cadascú explica el que li interessa sense fer gaire cas de l'altre. Es desenvolupen diverses fases:
  - . A i B parlen. Cadascú insisteix en el seu tema preferit.
  - . A explica alguna cosa de manera entusiasta. B l'escolta.
  - . B se'n va a buscar una altra parella i li explica, com si fos cosa seva, el que li ha explicat A.
  - . Es van introduint canvis a la darrera situació: B explica el mateix, però amb actituds diferents segons el que indica la professora: de manera despectiva, de manera negativa, de manera crítica...
  - . Al final de l'exercici, B torna amb la seva primera parella i li demana perdó per haver explicat la seva intimitat, per haver-la criticat i deixat malament, etc.
- S'inicien una sèrie d'exercicis a partir d'objectes (imaginariis). El treball es fa en parelles.
  - A i B s'intercanvien la descripció d'un objecte important i especialment significatiu en la seva vida, però sense explicar quina és la història d'aquest objecte.
  - Després, cadascú se'n va a buscar una altra parella i explica una història inventada sobre l'objecte que la seva primera parella li ha descrit.
  - A i B es retroben i comparen les històries de l'objecte, la inventada i la real.
- "Recordar una cambra". Treball en parelles. Es tracta de "recordar" una habitació entre tots dos. L'exercici es basa en l'expressió "ah, sí i...em recordo que...".
  - És a dir, comença un dels dos a descriure una habitació inventada com si tots dos la coneguessin i de mica en mica van completant-ne la descripció.
  - A i B van a buscar una parella diferent i li diuen una frase que consideren important de la descripció de l'habitació inventada.
  - Aquesta frase, que cadascú rep d'una altra persona, ha de servir d'inspiració per escriure un text en la seva pròpia llengua que servirà per a un exercici posterior.
- Es formen parelles. Treball a l'aire lliure. Individualment, cada membre de la parella ha de trobar un lloc que li agradi especialment. Quan l'hagi escollit, s'ha d'inventar un conte relacionat amb aquell lloc. Després, s'expliquen el conte l'un a l'altre *in situ*.
  - S'ajunten dues parelles i fan el recorregut pels quatre llocs triats i escolten els quatre contes.
  - Posteriorment, tot el grup junt, torna a escoltar un dels contes. Ara, però, explicat en les dues llengües maternes de la parella.
- Improvisacions per parelles. La situació que es planteja és la següent: un adolescent arriba dues hores tard a casa. L'està esperant un adult (es pot triar si es tracta de la mare, d'un amic, etc., de manera que si treballem amb adolescents, els donem l'oportunitat que l'escena sigui més lliure).
  - Es veuen totes les escenes i es comenten.
  - La improvisació continua amb les següents condicions (que indica la professora): l'adolescent ha trencat l'acord a què havia arribat fa dos mesos amb l'adult i torna a arribar tard. Es veuen una per una totes les escenes.

En el següent pas, els participants que fan d'adolescents surten de l'aula i als

que fan d'adults la professora els diu que han rebut una trucada de l'hospital. Hi ha un amic de l'adolescent en coma. Veiem què passa llavors i com cada parella soluciona la situació.

- A partir d'aquí es van introduint diversos elements o complicacions, per exemple, es canvia de parella i es continua la improvisació, o bé es canvien els papers, etc., de manera que la improvisació va agafant cos i es va aprofundint en el tema.
- El taller s'acaba amb la lectura en veu alta dels textos escrits a partir de l'exercici nº13. S'ha escrit en diverses llengües: alemany, anglès, català, grec, hongarès, lugandès (d'Uganda), polonès, txec.

A més dels exercicis descrits, Poulter també va comentar com elaborava el procés de creació d'un muntatge teatral amb grups nombrosos, de quina manera cercaven entre tots els temes de les seves obres i com resolien les dificultats pròpies d'aquests treballs.



Fotografia: Elisenda Puig

### 5.3.2.2 John Somers

#### A. Conferència

El tema central de la conferència de J. Somers va ser el paper fonamental que té la narrativa per a totes les cultures i de quina manera el Drama, com a narrativa, ajuda a desenvolupar la consciència i el sentit moral.

El professor va començar el seu discurs amb una anècdota de la guerra d'Iraq. Quan les forces invasores feien el seu camí cap a Bagdad, un soldat dels Estats Units, el sergent Sprague, de White Springs, Virgínia de l'Est, passava per les ruïnes de l'antiga ciutat d'Ur, fundada fa 8000 anys i lloc on va néixer la civilització, i va dir:

"He travessat tot el desert des de Basra fins aquí i no he vist cap passeig de botigues ni cap Restaurant de menjar ràpid. Aquesta gent no té res. Fins i tot en un petit poble com el nostre, de 2500 habitants, tenim un McDonald's en una punta i un Hardee's a l'altre." (Guardian Newspaper, 25-3-2003).

Somers va dir que la guerra és el fracàs de la saviesa, de la paciència i, sobretot, de la imaginació. Que és el fracàs de la saviesa en el sentit que la seva ètica no s'ha desenvolupat des que l'home Neolític (i va destacar que deia 'home' deliberadament) va esclafar una destal de pedra contra el cap del seu enemic. Va dir també que és el fracàs de la paciència perquè recorrem a mitjans violents quan no aconseguim els nostres propòsits i el fracàs de la imaginació en el sentit que no podem imaginar res més enllà de nosaltres mateixos i del context i la primacia pròpies.

El conferenciant va fer referència a "The Inland Sea" (1995), obra en la qual el seu autor, el dramaturg Edward Bond, diu sobre la seva pròpia obra que "*demonstra que no és el nostre intel·lecte i les nostres habilitats que ens fan humans. La nostra imaginació ens fa ser humans*" i va dir que la idea de Bond sobre la humanitat queda ben il·lustrada en les seves obres, en les quals l'absència d'imaginació és vista com a provocadora de violència i socialment destructiva. Somers va posar com a exemple que els homes joves que actuen inhumanament apedregant el nen fins a la mort a l'obra "Saved" de Bond ho fan perquè són incapaços d'imaginar que les realitats de les seves vides puguin ser diferents.

Segons Somers, vivim en uns temps interessants en què les cultures mundials individuals s'estan debilitant i les seves llengües, costums, rituals i estructures significatives, són envaïdes per la producció globalitzada dels imperis mediàtics. Part d'això és, creu el professor, el simple resultat de la implacable necessitat dels imperis multinacionals de trobar marcats nous i amplis. Un altra part és el resultat de la malvolença en benefici d'organitzacions particulars, incloent els governs, els quals tenen interessos creats a controlar les narracions que impregnen i donen sentit a les nostres vides.

Somers va continuar dient que alguns pronostiquen que ens dirigim cap a una monocultura, un món d'històries dominants, un món en el qual només els narradors d'aquestes històries tinguin la gran quantitat de recursos que es necessiten per generar-les i propagar-les. Per a ell, és cosa sabuda que el capitalisme no té consciència i que ha de ser regulat per aquells -entre els quals hi ha els artistes- a

qui la consciència els permet de fer judicis profunds sobre el món i sobre com funciona.

Els artistes, creu Somers, tracten constantment amb qüestions de moralitat, són idiosincràtics en els seus punts de vista sobre el món, però sovint són insensibles a qualssevol imperatius financers que envolten i influeixen tants comentaris.

A partir de la projecció del quadre de Guernika, el conferenciant va comentar que veiem les declaracions dels artistes a les seves obres. El Gernika de Picasso, per exemple, ha captat per sempre l'horror de la guerra. Però també va comentar que avui en dia els fotògrafs incideixen també en la societat quan capturen l'últim dolor de la guerra (projecció de la imatge d'un home executant al Viêt-cong, projecció d'una imatge de cames de persones mortes dels diaris d'aquestes setmanes, cames a l'Iraq, Guardian newspaper 9.4.03)

Després d'aquestes reflexions introductòries, Somers va centrar-se en el Drama. Va recordar que potser se sap que els teatres són sales de debat en les quals martellegem els valors que guiaran les nostres vides i considerem què és ser humà, però que, si és així, és particularment descoratjador que, dels 40 teatres més importants de Londres, 21 acostumen a exhibir musicals, una forma de teatre que constitueix l'eterna escuma del món teatral.

Somers va continuar dient que podem estendre aquest principi de debat més enllà del Teatre i incloure l'experiència dramàtica dels tallers o sessions de Drama a les escoles, perquè el Teatre i el Drama a l'Educació es basen en històries i les històries són importants. Així mateix, va dir que creia que no podem entendre el significat de l'experiència fins que n'hàgim creat una narració. Fins que no la transformem en història, l'experiència continua essent caòtica. La nostra pròpia identitat és una història que ens expliquem a nosaltres mateixos sobre qui som. De manera que, per a Somers, som el que nosaltres mateixos recordem ser.

Segons el conferenciant, no tenir una història personal sòlida -una identitat- és col·locar-nos en uns llims terribles similars a les experiències que pateixen els esquizofrèncics o els qui tenen Alzheimer. De manera que construint la nostra identitat personal agafem les miríades d'experiències que acumulem i en seleccionem aquelles que construeixen la nostra personalitat. I va comparar l'experiència a la d'aquells que fan pel·lícules, perquè quan el "film" sobre qui som és creat, la majoria d'experiències de la vida es deixen al terra de l'habitació "de tallar".

Somers va afegir que la identitat és un exercici de constant reorganització de la memòria, i que nosaltres hi afegim nous capítols a mesura que avancem a través de la vida. Estem envoltats d'històries que tenen el potencial d'impactar-nos, per exemple, de les pel·lícules, dels diaris, de les revistes...La publicitat és la creadora d'històries més persistent del món comercial. És per això, al seu entendre, que les companyies gasten tants diners amb l'esperança que integrem les històries que ells escampen en les nostres narratives personals i que, en efecte, ho fem, fins a l'extrem que, en molts casos, les històries publicitàries i les icones que en deriven són més importants que el producte. Per exemplificar aquestes afirmacions, Somers va projectar els logos de MacDonald's, Pepsi, Nike and Apple Macintosh i va continuar dient que les històries i els mitjans que les sustenten són penetrants i imparables. Per il·lustrar encara més els seus pensaments va explicar les següents anècdotes:

“Fa deu anys, quan vaig pujar a través de la neu en direcció a un xalet a dalt de les Muntanyes Tatra a Eslovàquia, ens vam aturar per refrescar-nos en una granja. Allà hi havia un món quasi respectat pel canvi del segle XX.

Les vaques i els cavalls s'estaven en una establia de pedra, esperant la fosa de la neu. La família anava vestida d'una manera impressionantment diferent a la meua i a l'estança hi havia mobiliari i artefactes locals. El fill de la casa va despenjar un acordió de la paret i va tocar i cantar música autòctona meravellosa. En els fogons, bullia llet en un pot i la dona en va servir amb una llossa un tassó per a la meua filla petita. A l'altra costat de la cambra, una televisió en blanc i negre emetia l'estúpida xerrera d'un concurs americà.

Ningú de la família parlava l'anglès i les paraules i imatges boges queien a dins de l'estança com sorgides d'un tub de claveguera trencat.”

“A Brisbane, un home de Papua Nova Guinea em va explicar com havia retornat l'any 1994 al seu poble, endinsat a la selva, per visitar la seva família.

Quan hi va arribar, el poble semblava desert. Buscant els habitants, va anar al lloc de trobada del poble. Allà, vestits amb el vestuari tradicional, la gent del poble seia al voltant d'una televisió recent adquirida que funcionava amb un generador. Estaven veient la repetició de “I love Lucy”, una comèdia dels Estats Units de les darreries dels anys 50. Mentre rodolaven les rialles dels altaveus de la televisió, ells miraven fixament i incomprendiblement la il·legible pantalla.”

Somers considera que hi ha un trencament de la narrativa que uneix les comunitats i les famílies. Conseqüentment, els valors humans, en els quals es basa l'harmonia de la vida, tenen manca del sentiment de comunitat que ens uneix. En el món del consumisme conspicu, la narració ha esdevingut una comoditat que consumim, més que no pas alguna cosa que generem nosaltres mateixos de manera que la majoria de les narracions acordades per la societat són transferides als alumnes a l'escola. Hi ha, fins i tot, creu Somers, a l'educació moderna, molt poca experiència directe del món de manera que a l'escola aprenem sobre el món a través de piles d'històries. Per això, els professors-narradors-de-contes tenen, al seu parer, un paper fonamental, a l'hora d'interpretar-ne el significat per als alumnes perquè els contes que nosaltres experimentem a la ficció del Drama ben ideat, poden tenir efectes molt profunds en nosaltres .

Somers va dir que el treball de Drama és diferent de moltes de les assignatures en molts sentits. Els bons professors/líders de Drama permeten als alumnes de fer el Drama que té més interès per a ells. A través del treball d'improvisació i d'imaginació, els alumnes creen històries d'especial rellevància i que són seves.

Com que aquestes històries connecten directament amb allò que concerneix i que interessa els alumnes, tenen una gran força per canviar actituds i conseqüentment la conducta.

A partir d'aquí, J. Somers relacionar el que havia dit amb el tema de la societat multicultural de l'Encontre i va dir que les societats serveixen com a microcosmos del món i que les qualitats d'empatia i de compassió són essencials, ja que aquest globus fràgil que ara compartim no pot sobreviure extremismes de cap font basada en la vulgaritat i sovint en el subtil propi interès i en el racisme. D'altra banda, Somers va dir que el racisme ens exigeix mirar algú com a “no com nosaltres” -aliè, menys que nosaltres i potencialment una amenaça per a la puresa de la nostra integritat, de la nostra manera d'entendre qui som i que ens convencem nosaltres mateixos que ells no deuen tenir els mateixos sentiments i valors que nosaltres i que són menys que nosaltres.

El professor Somers creu que, en aquests temps post-moderns, veiem el trencament de meta-narracions acceptades -les de la religió, la família i la comunitat i que el fet de no rebre-les fabricades i interpretades per la nostra “tribu” pot deixar la gent desorientada. Per tant, busquem altres significats que facin a molts girar-se cap a les narracions fàcils i assequibles incrustades en el consumisme. I aquí és on rau, segons Somers, la importància del Drama, perquè hi ha coses més profundes per buscar que les distingides Nike, i el Drama ens permet de contemplar-les. A parer seu, l’aportació fonamental del Drama, és que produeix un context fictici en el qual considerem “algú diferent de qui som” i “una manera diferent de veure les coses”. Aquest fet proporciona un espai potencial en el qual el canvi és possible. El conferenciant va dir que els nens tenen allò que Edward Bond en diu “innocència radical” i que a mesura que creixen saben que estan atrapats entre aquest estat i les realitats de com nosaltres, com a adults, hem construït un món injust (Bond, 2000). De manera que per això la narració, és tan important en el món dels nens ja que, atrapats entre idealisme i realitat, ells contemplen el món com podria i potser com hauria de ser i fan plans per alterar el món construït per generacions anteriors a ells. Somers va destacar que la gent jove emprèn aquesta exploració sobre el què és ser humà en companyia d’altres i que el Drama és un art social i els participants en recullen el que es pot interpretar com a “capital social”. El capital social és el centre de la consciència, perquè és menys possible que un debat enraonat entre iguals doni lloc a resultats egoïstes.

Somers va dir després que la teoria psicològica de la construcció personal del jo ens ensenya que no és el que passa que és significatiu, sinó com ho interpretem. Per tant, estem constantment havent d’elaborar l’experiència -historiar-la (narrar-la)- i havent de decidir el seu lloc en relació amb les històries que ja posseïm. I va afegir que és el complex llenguatge del Drama que ens permet de construir models que ens donen un particular mètode efectiu, elaborant l’experiència i considerant la moralitat de les actituds i comportament. El Drama per tant, segons ell, té el potencial de fer-nos més humans i com a practicants de Drama tenim la responsabilitat de crear contextos en els quals això sigui possible. Explorar les relacions entre l’experiència, les idees, l’experimentació i l’expressió és una funció central del Drama. D’altra banda, Somers creu que el Drama crea espais favorables en els quals podem considerar la natura del que és ser un ésser humà moral. I també ens ensenya com podem crear un món que alhora que avançat, vivint els beneficis del segle XXI, a més creï l’espai per a diferents cultures i maneres de viure. El conferenciant va citar el següent pensament de D.T. Imison:

“Si només entenem una cultura és com veure-hi només per un ull, però si hi afegeixes la dimensió d’altres cultures, esdevenen binocular i les coses poden ser vistes en perspectiva. Et permet d’apreciar molt més.”

Dame Tamsyn Imison, in Robinson, K. *All futures*, NACCCE Report, 2000

I va dir que la gent jove viu en uns temps de canvis culturals molt ràpids i en els quals s’incrementa la diversitat cultural i va comentar que l’Educació ha de deixar-los entendre i respectar diferents valors culturals i tradicions, així com el procés i el desenvolupament del canvi cultural i que el motor del canvi cultural és la capacitat humana del pensament i l’acció creatius.

Per concloure la conferència, Somers va dir una sèrie de frases com a resum de la seva exposició mentre es projectava la imatge d'un amputat a l'Iraq (Guardian Newspaper 9. IV. 3):

“La nostra finalitat és la comprensió, no la ignorància.

La guia ètica ha de ser la compassió, no l'obligació.

El nostre desig ha de ser que els nostres fills trobin maneres de resoldre problemes sense comptar amb mitjans violents perquè, com ja he dit, els resultats de la violència demostren el fracàs de la saviesa, de la paciència i, sobretot de la imaginació, que puguin trobar les maneres de resoldre els problemes nacionals i internacionals que evitin això (referint-se a la imatge projectada)”

## B. Taller

Al seu taller, Somers va parlar sobre les estratègies del líder a les sessions de Drama. Va recalcar els següents aspectes a tenir en compte:

- Tothom és important en el grup.
- Tothom està implicat en el desenvolupament de la sessió.
- No hem de tallar aquest desenvolupament.
- Hem d'estar oberts als canvis i als canvis de rol.
- Hem de regular el temps dels exercicis donant pautes que poden ser variades i integrades dins l'exercici. Per exemple, podem dir que “quan soni una alarma”, la improvisació acabarà (l'alarma la improvisarem nosaltres mateixos amb algun objecte).
- Hi ha cinc punts importants en les sessions de Drama:  
Who, where, when, why, starting point (qui, on, quan, el perquè i el punt de partida)  
Està bé començar un exercici a partir de la posició de “congelats” (imatge congelada), per exemple, perquè així els participants es concentren abans del “toc de sortida”.  
Hem de tenir molt clar quin és el problema o el conflicte que volem explorar, quin és el focus de la sessió. Per tal que el conflicte s'analitzi de manera correcta, hem de donar als participants detalls que els situïn en aquest conflicte. Si no és així, la improvisació esdevé buida, pobre, i no anem a fons.  
També és important situar-los on passa l'acció i quan i concretar quins són els personatges que hi intervenen.

Al taller es van desenvolupar una sèrie d'exercicis:

Exercicis d'escalfament :

- Presentació dels participants i memorització dels seus noms: Tots els participants en cercle diuen els seus noms. S'han de buscar estratègies per recordar-los. Per exemple, recordar que la Doris va de negre (dark), i així relacionar la inicial del seu nom amb la del color negre.  
En una segona ronda, tothom diu quin és el seu plat preferit. S'han de relacionar els noms amb aquest plat, imaginar-se que hi ha una taula enmig de l'aula on es van dipositant els diferents menjars. Recordar nom-menjar.



- Els participants caminen per l'aula en totes direccions. Si el professor toca algú, queda congelat i només se salva si algú altre, encara lliure, se li posa al davant i recorda el seu nom i el seu menjar preferit.  
L'exercici es pot anar complicant. Per exemple, quan algú se situa davant d'un altre, li ha de lletrejar el nom, o bé lletrejar-lo al revés, etc.
- Treball per parelles. Mútuament, A i B s'ensenyen un ball típic del seu país. Després han de buscar 5 moviments de cada un d'aquests balls i combinar-los, tot creant una nova dansa.

Exercicis d'improvisació:

Seguint els consells introductoris, les improvisacions proposades es varen desenvolupar a partir d'un conflicte inicial, de manera que els participants haguessin de cercar una sortida al conflicte:

- Dos veïns barallats a causa d'un arbre. L'arbre d'un dels veïns fa massa ombra a la casa de l'altre.
- Dos veïns barallats perquè un té una casa fantàstica i l'altre, que viu a la casa d'enfront, és un brut i té gossos que es pixen a la casa rica.
- Una mare i un fill adolescent. La mare no vol que el seu fill vagi als pubs perquè el pare del noi és alcohòlic i ella el vol protegir.

Es van veure i comentar una per una totes les improvisacions.

## Segona Sessió

Exercicis d'escalfament:

- Tots els participants amb els ulls tancats. Es diu a algú, sense que els altres ho notin, que té el paper de "Buti".  
Es tracta d'anar caminant per l'aula. Quan algú s'ensopega amb un altre, diu "Buti". Si li contesten el mateix no hi ha problema, però si troba el "Buti", llavors no té resposta i s'ha d'agafar a la seva espatlla sense dir res.  
Es va formant una cua rera el "Buti", fins que tothom queda enganxat.

## Improvisacions

Les improvisacions van partir dels següents conflictes:

- Una mare gran i un fill/a d'uns 50 anys, casada i amb fills. La mare viu sola i l'han d'ajudar. Li volen plantejar d'anar a una residència.
- Una professora jove i el Cap d'Estudis. El Cap d'Estudis rep una carta de la mare d'un noi dient que la professora, durant una excursió de cap de setmana, ha tingut una actitud massa "familiar" amb el seu fill.

Conclusions de les dues sessions:

En Drama, el que és interessant és aprofundir a partir d'un fragment de vida. És com si tinguéssim un mosaic de situacions de vida i n'escollíssim un fragment per explorar. El Drama no és només passar-ho bé, hem d'aprofundir en conflictes. El que els professors de Drama han de saber fer és proposar per tal que els alumnes trobin.

En finalitzar el taller, Somers va exposar diverses tècniques que utilitza per començar sessions de Drama: a partir de fotografies de nens i d'adults diferents cultures podem començar, per exemple, per trobar els punts de contacte entre les fotografies. O bé a partir d'objectes, com per exemple una motxilla plena d'andròmines i notes d'un nen desaparegut, podem provocar que els nens generin hipòtesis sobre el que ha passat.

### 5.3.2.3 Kathleen Berry

Taller

Exercicis d'escalfament: Com és habitual, el taller va començar amb una sèrie d'exercicis per a la presentació dels assistents:

- Tots els participants s'estan drets formant un cercle. Cadascú apunta el seu nom en una cartolina i l'ensenya de manera que sigui visible per a tothom. Un rere l'altre, i cadascú en la seva llengua, diuen "Jo sóc la ..., en ...." i els altres el repeteixen tots alhora i en veu alta.
- En una cartolina, cada participant dibuixa el mapa del seu país i al damunt hi escriu una sèrie d'informacions d'aquest país:  
Llengua i religió majoritàries o dominants, tipus de família predominant, classe social predominant, un conte molt famós, una institució, raça predominant, un símbol, ideologia política predominant, sistema social, sistema econòmic, exportacions/importacions, assignatura més important a l'escola, esport nacional, herois/heroïnes.  
Un cop completats els mapes, es penjen a l'aula per tal que tots els participants els puguin consultar.

La professora explica que la idea central del taller és el poder. Per això creu que és important que cadascú pensi bé les informacions que escriurà sobre el mapa, ja que és una reflexió sobre el fet que el poder fa que unes determinades majories imposin el seu criteri sobre les altres, de manera que ofeguen -o ho intenten- les diferents veus que hi pugui haver a la societat. Un exemple que exposa és el fet que en els tribunals de justícia de molts països fan prometre els declarants sobre la Bíblia, malgrat que molts d'ells no siguin catòlics. Es tracta d'un exemple clar de discriminació cap a altres religions.

A continuació, es van fer una sèrie d'exercicis utilitzant diverses tècniques de Drama:

#### **Mantle of expert** (la capa de l'expert. Vegeu apartat 3.6)

Els alumnes es posen a treballar *en rol* com a experts en algun ofici: doctors, detectius, policies, mestres, psiquiatres, polítics, jardiniers, servents, pintors, grangers, teixidors... Calia recordar oficis, fins i tot oficis antics, que hagin caigut en desús.

- Es formen grups. Cada grup tria un ofici i pensa una manera de representar-lo mímicament. Posteriorment, els altres grups han d'endevinar de quin ofici

es tracta. Quan ja ho saben, sense anomenar-lo, han de dir “teló” per indicar que el grup ja es pot retirar.

- De tots els oficis, la professora en tria un. El grup que l’havia representat torna a repetir l’acció i la resta dels alumnes es van col·locant, de manera individual, darrera d’un dels mims, d’aquell que creuen que té més poder. D’aquesta manera, queden formats nous grups.
- Aquests grups resultants han de trobar diferents seqüències d’un ofici, una per a cadascun dels membres del grup. Les accions han d’estar coordinades. Per exemple, si són jardineros, un d’ells plantarà, l’altre regarà, l’altra recollirà terra...
- Es veuen tots els oficis i es comenta entre tots qui té el poder dins de cada grup. Per exemple, en el grup dels jardineros, qui té el poder és qui va al davant i decideix quina planta s’ha de regar.

Suggeriments: fer les accions al revés. Per exemple, si es tracta d’un grup de bombers, tirar enrera l’acció fins que l’aigua torna al contenidor.

### **Teacher in rol (el professor/a en rol. Vegeu apartat 3.6)**

Seguint la proposta inicial de Berry, es tracta de comprovar els estadis de poder a partir de la tècnica del *professor en rol*. El professor té l’estadi més elevat.

- Es demanen quatre voluntaris, representants del professor en rol, per a l’exercici. Cadascun ha de tenir un d’aquests “graus de poder” respecte al grup: low (baix), high (alt), resistant (resistent), equal (equitatiu)  
Els altres participants tornen a recuperar les darreres posicions dels oficis. Els voluntaris que estan *en rol* han d’anar un a cada grup i intentar imposar el seu poder, utilitzant la paraula. És a dir, el qui té el grau de poder alt, per exemple, ha d’anar a un grup i intentar imposar, amb arguments i habilitat, la seva llei per damunt d’aquell qui té més poder.
- Per acabar l’exercici, tothom escriu com s’ha sentit dins del grup referent al poder o no-poder que hi tenia.

### **Acció narrativa (a través dels mitjans de comunicació)**

L’exercici es fa en grups de tres o quatre. Dels diversos mitjans de comunicació (televisió, ràdio, premsa, etc.) els grups n’han d’escollir un.

Cada grup llegirà els textos -sorgits de l’exercici anterior- adaptant-los a la situació comunicativa escollida. És a dir, si hem escollit el mitjà del telèfon, i per tant una conversa telefònica, haurem de buscar una situació per incrustar-hi els nostres textos.

L’objectiu, segons la professora, era el de demostrar el poder dels mitjans de comunicació. És a dir, de quina manera un missatge pot tenir més o menys poder segons el mitjà utilitzat.

A partir d’aquí es va començar un treball d’improvisació que va ser discutit pels participants del taller, perquè hi va haver discrepàncies quant a la intervenció de la professora *en rol*. Es va suspendre el treball d’improvisació i es van discutir punts de vista sobre el plantejament del focus de la sessió (el poder), així com de l’estructura i possibles línies de treball que es podrien seguir per concloure el tema.

#### 5.3.2.4 Kathleen Gallagher: Taller

Taller: "The Shape of a Girl"<sup>19</sup> (La figura d'una noia).

Kathleen Gallagher s'ha especialitzat en l'ús del Drama com a eina fonamental per al desenvolupament intel·lectual i emocional de les noies. Tal com suggereix el títol del seu llibre "*Drama in education in the Lives of Girls*", el seu treball vol presentar una nova manera d'examinar el gènere i la diversitat en el camp de l'ensenyament per a noies. A partir de la seva experiència a la Catholic Girls'school, combinant la seva tasca de professora amb la d'investigadora, al llarg de 18 mesos, Gallaguer presenta en el llibre la manera com les noies poden explorar la seva pròpia identitat sexual, cultural, ètnica i de classe social, en relació amb el món que les envolta, a través del Drama.

El taller que va presentar a Burg Schaining es basava en la novel·la homònima de Joan MacLeod. Aquesta novel·la està inspirada en uns fets reals que van esdevenir el setembre de 2001 al Canadà. Reena Virk, una noia de 16 anys, va ser brutalment assassinada per unes companyes de la seva classe, ajudades per un noi. No s'han aclarit els motius que van provocar la seva mort i, encara que en un primer moment es va especular que l'origen no canadenc de la noia en fos la causa, posteriorment es va descartar aquesta possibilitat. L'allau d'articles a la premsa canadenca que va provocar aquest trist esdeveniment va ser considerable i, com acostuma a passar en aquests casos, es va destapar una problemàtica que fins aleshores no havia estat present als mitjans de comunicació. La majoria d'articles destacaven el fet de l'augment de la violència entre les noies adolescents i en feien tota mena de comentaris morboses, però pràcticament cap dels articles pretenia anar a fons en el conflicte i analitzar-ne les causes profundes.

Fos quin fos el mòbil de l'assassinat de la Reena, el que és un fet és que, tal com es va comentar al taller, els maltractaments són i han estat sempre presents a l'escola. Potser abans no n'érem prou conscients, o potser quan algú era maltractat no s'atrevia a dir-ho, o potser la sang no arribava al riu i ara el grau de violència ha augmentat.

Sigui com sigui, el tema dels maltractaments -especialment a l'escola- és un tema de debat entre els professionals de l'ensenyament i, donades les seves característiques, el Drama, ens ofereix unes possibilitats idònies per explorar-lo, tant amb el professorat com amb l'alumnat.

L'objectiu bàsic del taller de Kathleen Gallagher era el de presentar una manera per d'analitzar el món de les noies adolescents, la cultura-de-les-noies, i tots aquells temes i actituds que estan relacionats amb els maltractaments dins d'aquest món: complicitats tàcites, codis de silenci, "les espectadores" silencioses, els estàndards dominants de la bellesa i la conducta masculina i femenina, el racisme, el sexisme, l'homofòbia, etc.

Per iniciar el taller, Gallagher va llegir un passatge de la novel·la abans citada "*The Shape of a Girl*". El fragment descriu les dues protagonistes de la novel·la, dues adolescents que estudien a l'institut. Una d'elles està subjugada per l'altra, són la maltractadora i la seva víctima.

---

<sup>19</sup> McLeod, J, *The Shape of a Girl*, Vancouver, Talon Books, 2002.

A partir del text i de les qüestions que va exposar la professora es va iniciar el debat.

- Debat inicial:

De què ens parla el passatge? Parla de l'adolescència? Parla de la cultura-de-les-noies i dels valors de l'amistat en el món femení? De sexualitat? De por?...

- Els exercicis:

- La mà del poder: és un exercici que es fa en parella (A-B). Quan A "mana", B ha de seguir amb la mirada la mà de A. Es tracta de fer fer a la parella que para moviments complicats per poder seguir la mà i així demostra el poder de qui mana.
- Amic i enemic: Cada persona ha d'escollir d'entre el grup un amic i un enemic (sense expressar-ho en veu alta) i ha d'intentar estar sempre a prop de l'amic i lluny de l'enemic. Es crea un moviment molt divertit de tot el grup que acostuma a acabar en posició estàtica si tothom aconsegueix els seus propòsits. Si no és així, el moviment-grup esdevé indefinit fins que la professora l'atura.
- Status. Cocktail party: Tot el grup *en rol* ha d'actuar com si estigués en una festa.

L'objectiu de l'exercici és el de "sentir i experimentar" com se sent algú que és sistemàticament rebutjat per qualsevol motiu. Per això, es diu a la meitat del grup que pestanyegi constantment. Es constata llavors com tothom intenta fugir dels que pestanyegen i acostar-se als "normals".

Una altre pas en l'exercici consisteix a dividir el grup entre els que tartamudegen i els que parlen arrossegant i allargant les paraules. El darrer graó de l'exercici es fa dividint el grup en grups de 4. Cadascú dins d'aquest petit grup ha de decidir qui dels altres tres fa pudor, qui és atractiu i qui és estúpid i continuar actuant com si estiguessin a la festa.

Al final de l'exercici es comenten les sensacions que s'experimenten segons si has estat rebutjat o escollit pels altres.

- Cultura Preadolescent i Escola: Algunes instantànies del "Penalty Day" (dia del càstig).

Gallagher va llegir un altre passatge de la novel·la en el qual es descrivia un joc sàdic que feien les adolescents a l'escola. Braidie (la subjugada) veu com Adrienne maltracta brutalment una noia als lavabos de l'escola. La víctima demana socors, però Adrienne se sent incapaç d'actuar davant de Braidie i se'n va sense saber si la maltractadora ha ofegat la víctima a la tassa del wàter o l'ha deixada anar.

Es tractava del dia del càstig i això volia dir que, si es penalitzava alguna noia per qualsevol motiu, al llarg de tot aquell dia havia de ser castigada per les altres companyes, les quals li feien la vida impossible. Els càstigs podien ser físics i morals.

Encara que per alguns dels participants del taller "el dia del càstig" semblava tret d'una pel·lícula dolenta de ciència ficció, de mica en mica, altres persones del grup van explicar experiències molt similars a les del llibre que havien

patit a l'escola. L'exposició d'aquests fets reals van ajudar a crear el clima necessari per experimentar l'exercici proposat per Gallagher.

L'exercici consisteix a recrear una escena breu de maltractaments. Per això, es reuneixen els participants en grups de cinc i s'expliquen fets reals de maltractaments a l'escola. (Encara que en aquest cas es tractava d'un taller mixt, tots els participants havien d'actuar com si fossin noies, escollir una de les escenes explicades i recrear-la entre tots).

Després d'haver vist totes les escenes, es van comentar diverses qüestions: Quina és la lògica interna del "dia del càstig"? Qui té el poder i qui es deixa governar? Com entenen les nenes/adolescents i com controlen els diferents papers que adopten respecte a la víctima o l'agressora?...

- *Companyes en rol.*

Per introduir el següent exercici, la professora llegeix un altra fragment del llibre, en el qual A i B seuen una al costat de l'altra a l'autobús. Adrienne no sap com ha acabat la història del lavabo. Vol saber-ho, però no s'atreveix a preguntar-ho a la Braidie.

Es formen parelles (A= Braidie, B= Adrienne). Es tracta d'improvisar per parelles aquesta escena a l'autobús. De tant en tant, s'atura la improvisació de manera que puguem sentir d'una a una les diferents converses improvisades per les parelles. La professora pot fer llavors preguntes a A o B. Per exemple a Braidie: Tens por de perdre l'Adrienne? Et sents còmplice del que ha passat? O bé a l'Adrienne: Tens remordiments pel que ha passat? Tens por que el que has fet se sàpiga?

Aquest exercici podria continuar de manera que cadascú, en el rol d'una adolescent que ha estat testimoni d'un fet similar, escrivís un fragment del seu diari . Aquests fragments es llegirien posteriorment i serien el punt de partida d'un debat.

- *Choral Speaking (la Coral Parlant)*

Els participants, agrupats de 4 en 4 han de pensar una manera de llegir, recitar, cantar, explicar, etc., el text següent (tots en tenen una còpia). Per exemple, poden escollir-ne les frases que els semblin més importants i dir-les cridant, o bé llegir-ne una frase diferent cadascú del grup, etc. Un rere l'altre, els grups fan "la coral".

"The ones who watched, maybe they thought it wasn't real. Maybe as they yelled out or laughed they were actually frozen. Maybe they were so glad to not be that girl –whose hair is being held up to a lighter now- that they don't even know how to imagine shouting *stop*. Maybe they think that silence is the ticket, the only way to never end up like the girl."

"Les que miraven, potser pensaven que no era real. Potser, en realitat, mentre cridaven o reien estaven congelades. Potser estaven tan contentes de no ser aquella noia -el cabell de la qual ara sostenen per cremar amb un encenedor- que ni tan sols poden imaginar-se com cridar *stop*. Potser pensen que el silenci és la manera correcta de fer les coses, l'única manera de no acabar mai com la noia."<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Traducció: Elisenda Puig

Per finalitzar el taller, Gallagher va comentar diverses possibilitats per continuar treballant el tema a partir de la tècnica del *Fòrum Teatre* -escenificant, per exemple, un judici a unes adolescents acusades d'assassinat-, a partir de fragments d'alguns capítols del llibre, o bé de petits monòlegs de personatges relacionats amb un cas simulat, etc.

També va comentar les nombroses webs "anti-bullying" (anti-maltractaments) que es poden trobar a internet, com per exemple:

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

[www.det.nsw.edu.au/directorates/studequi/antibully/links.html](http://www.det.nsw.edu.au/directorates/studequi/antibully/links.html)

(Australian Department of Education (New South Whales) amb diverses *links* i descripcions de programes anti-maltractaments que s'utilitzen en moltes escoles.

## **6. TREBALL DE CAMP. EXPERIÈNCIES DE DRAMA AMB UN GRUP DE L'IES I. ALBÉNIZ**

Tal com queda explicat a l'apartat **2.3**, el principal objectiu de la llicència és l'elaboració de material d'ús pràctic per a l'aula -basat en tècniques de Drama- útil per a l'ensenyament del català i per a la integració de l'alumnat al grup-classe.

En el projecte del treball present es preveia una experimentació pràctica de part d'aquest material -junt amb aportacions d'altres materials de diferents autors- amb un grup de l'IES Isaac Albéniz de Badalona. L'objectiu d'aquestes sessions pràctiques, a més de comprovar l'efectivitat del material proposat i de fer-ne els retocs pertinents, és el d'establir un contacte positiu amb aquest grup-mostra que propiciï la continuïtat del treball al llarg del curs 2003-2004, si és que és possible, ja que dependrà de la distribució dels grups i dels cursos que se m'atorguin.

Crec que un dels aspectes més interessants del Drama és la relació que s'estableix, no tan sols entre els alumnes, sinó també entre els professors i ells. Aquesta relació facilita la comunicació i la complicitat i repercuteix favorablement en l'ambient de l'aula, i, de retruc, facilita l'ensenyament-aprenentatge. La possibilitat de connectar amb aquest grup de Primer d'ESO del meu centre, com a professora esporàdica que els feia classes "diferents" (segons les seves pròpies paraules), ha estat molt interessant perquè era el primer cop que, amb alumnes d'aquesta edat, podia experimentar el que és fer classes de Drama, és a dir, no d'usar-lo com a recurs a l'aula, sinó com a matèria vàlida per ella mateixa.

Crec que entre els alumnes i jo s'ha establert una relació afectiva i efectiva de manera automàtica i crec que, si tinc l'oportunitat de ser la seva professora el curs vinent, podrem continuar experimentant de quina manera el Drama els ajuda en els seu creixement personal i com a grup, alhora que els facilita l'aprenentatge del català.



## 6.1 CAPITÀ COUSTEAU

El grup d'alumnes, escollit d'entre els primers d'ESO de l'IES Albéniz, amb l'ajuda de la psico-pedagoga del centre, Rosa Boixaderas, és un grup reduït d'11 alumnes que per les seves característiques de diversitat, historial personal i escolar, resultava molt adequat a l'experiència que em proposava. Els alumnes són: Adrián, Ana Maria, Anaïs, Aroa, Cristian, Gabriela, Jonathan, Lizeth Nardy, Sandra, Xènia, Yasmina

El primer pas va ser conèixer el grup, i per fer-ho vam començar amb la sessió que queda detallada a continuació, inspirada en una activitat proposada per Amparo Alabau (5.1.1.1):

### 6.1.1 Objectius

- Familiaritzar-se amb el treball de Drama a l'aula.
- Conèixer més els seus companys i companyes.
- Desinhibir-se.
- Desenvolupar la imaginació.
- Perdre la vergonya davant dels companys.
- Utilitzar el català sense estar pendents de la correcció lingüística.

### 6.1.2. Descripció de l'activitat

- Ens situem al mig de l'aula i donem ordres com si fóssim el capità d'un vaixell. Prèviament hem dibuixat a la pissarra la silueta del vaixell i hi hem escrit: babord, estribord, proa, popa, pal major...  
Les ordres són diverses, per exemple: aneu a popa, aneu a proa, a pal major...Quan van al pal major han de saludar i dir: "*Sí, capità /ana*". Anem complicant les ordres: han d'anar a popa a peu coix, a proa saltant, a pal major cantant...  
Algun voluntari es posa en el lloc del capità i s'inventa ordres.
- Posem música (CD homenatge Cousteau, vegeu apartat material). Els alumnes tanquen els ulls i es relaxen.  
Es tracta que s'imaginin l'aigua que els puja pel cos fins que estan submergits del tot i comencen a veure el fons marí. Els anem guiant pas a pas: *Imagineu-vos que esteu a la sorra i us acosteu a la vora de l'aigua...L'aigua us mulla els peus i aneu entrant a poc a poc...Ara ja us arriba a la cintura...Sentiu la fredor de l'aigua a l'esquena i el pit...El gust de la sal als llavis us agrada...Esteu veient el fons marí...Observeu-lo bé.*
- Quan es "desperter", cadascú ens han d'explicar què ha vist.
- Cada alumne escriu una frase sobre el que ha vist al fons del mar en un paper. Deixen els papers al mig de l'aula.
- La meitat dels alumnes es tapa els ulls amb un mocador i s'estira a terra. L'altra meitat agafen els papers que contenen les frases, un paper cadascú.
- Els alumnes "desperta" s'acosten als "adormits". Cada "desperta" s'acosta a un "adormit" i li xiuxiueja a l'orella la frase que té. Després s'acosta a un altre i repeteix l'operació i així successivament fins que ha xiuxiuejat la frase a tots els seus companys/es "adormits"
- Canvi de grup. Els "adormits" passen a ser "desperta" i viceversa.
- Quan acaba el segon grup, tornen a deixar les frases al mig del cercle.

- Repartim les frases a l'atzar entre els alumnes.
- Les llegeixen en veu alta i les han de memoritzar per al proper dia.
- Les frases que han escrit són:
  - Ballar.
  - Tots ballaven en un cercle i saltaven.
  - Jo escoltant les onades del mar.
  - He vist peixos, molts peixos.
  - He vist molts dofins i peixos molt bonics.
  - He vist el capità Cousteau.
  - He baixat al mar i he vist animals mediterranis.
  - He vist el titànic i una sireneta.
  - Aquella nena ha vist animals marins.
  - Jo he pensat que estava en un submarí i he vist peixos, dofins i algues.
  - He vist els dofins, els peixos i he navegat pel mar.
- A partir d'aquestes frases, els proposem de fer una poesia per al proper dia. L'han de fer individualment. Han d'usar totes les frases, barrejant-les com vulguin i -si cal- introduint elements de lligam per completar el text.
- Posem música i ballen. Primer han de seguir-me: movem només les mans, després els braços, després una cama, després l'altre, el cap...fins que acaben movent tot el cos. Deixem que ballin al seu aire durant uns minuts.
- Acabem la sessió deixant que els alumnes expliquin què és el que més els ha agradat i perquè.

## **6.2 L'OCA DE LA VERITAT**

Un cop establert el contacte amb el grup, es tractava de trobar la manera de conèixer més cada un dels alumnes. Havia de pensar una activitat que facilités a l'alumnat una manera distesa i divertida de parlar de qüestions que els preocupen o els interessin, de manera que, jugant, jugant, ens poguéssim assabentar de coses que d'altra manera ens seria difícil de parlar amb ells. El joc ens proporcionaria, així, elements per tal d'elaborar material de Drama i de treball oral i escrit per a l'aula adient al grup.

L'activitat programada per a la segona sessió va ser un joc de taula, el joc de "L'Oca de la veritat" (vegeu apartat 7.1), adaptació del popular Joc de l'Oca.

### **6.2.1 Objectius**

- Comunicar pensaments, vivències i fets personals.
- Compartir amb els companys les experiències personals.
- Conèixer més els companys i companyes.
- Entendre que les preocupacions i alegries dels seus companys són les mateixes o similars a les seves.
- Cohesionar el grup classe.
- Utilitzar la llengua catalana en un context diferent de les classes habituals de llengua.

### **6.2.2 Descripció de l'activitat.**

Per veure la descripció detallada d'aquesta activitat, vegeu l'apartat 7.1 d'aquest treball.



Fotografies: Rosa Boixaderas

### **6.3 GERNIKA.**

El tema Gernika, a partir del quadre de Picasso, (vegeu l'apartat **7.1** d'aquest treball), tenia un especial significat treballar-lo justament quan sonaven els tambors de la guerra.

#### **6.3.1 Objectius**

- Buscar el significat o significats que s'amaguen rera les imatges del quadre.
- Reflexionar sobre el tema principal del quadre, la guerra, i sobre temes secundaris que suggereix: vida/mort, guerra/pau, amor/odi...
- Conèixer el quadre de Picasso i la seva gènesi.
- Buscar el significat de les diferents parts del quadre i del seu conjunt.
- Expressar els sentiments que els planteja el Gernika a través de la pintura, l'expressió oral i la corporal.
- Cohesionar el grup classe.
- Utilitzar la llengua catalana en un context diferent de les classes habituals de llengua.

#### **6.3.2 Descripció de l'activitat**

La sessió es va iniciar amb un exercici d'escalfament. Tots estirats al terra fent "una trena" (el cap d'un sobre la panxa d'un altre i així successivament), van fer diverses accions: massatge al cap del company del davant, dir -un rera l'altre- el nom propi sense consonants, dir-lo sense vocals, plorar en cadena (com si fessin l'onada) i riure en cadena. A continuació es va iniciar el treball del tema pròpiament dit. Per veure'n la descripció detallada, vegeu l'apartat **7.1** d'aquest treball.

#### **6.4. Ús de la llengua i conclusions de l'experiència**

Pel que fa a la llengua, la psicopedagoga - amb l'ajut de la qual es va realitzar l'experiència- i jo els vam dir que aquelles classes es farien en català, ja que, les vam fer en una hora que corresponia a llengua castellana. Aquest fet en un primer moment els va sorprendre, perquè, malauradament, sovint, els nostres alumnes consideren que el català només l'han de parlar a l'hora de català.

Dels onze alumnes del grup, tan sols dues noies parlen català amb la família, encara que la majoria -excepte dues alumnes de procedència sud-americana que han arribat fa poc a Badalona- el poden parlar bastant fluidament. Cal recalcar, però, que, al llarg de les sessions, malgrat que el nivell de català d'alguns d'ells no és gaire bo, el van utilitzar gairebé sempre, encara que sovint els havíem de recordar quina havia de ser la llengua d'ús.

En el cas de les dues nenes sud-americanes, tot i que es passaven al castellà quan volien explicar alguna cosa que els resultava complicada, va ser interessant veure l'interès que tenien per parlar-lo i l'esforç que feien, especialment una d'elles.

En general, doncs, cal constatar que, un cop assumit que les classes eren en català, es va notar que el tipus d'activitats dutes a terme els ajudaven a oblidar-se d'aquest tema, parlaven amb força naturalitat i fluïdesa i aprenien vocabulari ràpidament. Cal pensar, doncs, que si les sessions de Drama tenen continuïtat al llarg del curs, l'ús de la llengua catalana com a llengua de comunicació entre el grup i com a llengua vehicular al centre pot millorar notablement.

La primera sessió, Capità Cousteau, va resultar un èxit. L'alumnat s'ho va passar molt bé i van demanar de fer altres sessions.

No hi va haver cap problema de comportament, ni cap alumne es va desentendre del que estàvem fent o es va negar a participar en els exercicis. En tot moment van estar tranquils i distesos. Tan sols quan es tractava de ballar, dos dels nois tenien una mica de vergonya al començament, però de seguida es van afegir al ball. Un fet remarcable va ser el comportament d'una noia amb un greu problema d'aprenentatge a causa d'una lleugera deficiència. Malgrat les dificultats que va tenir a l'hora d'escriure, va captar molt bé la idea dels exercicis i va destacar especialment a l'hora de ballar, la qual cosa va deixar bocabadats els seus companys.

En el tercer exercici, van explicar unes històries molt imaginatives, cosa que va demostrar que s'havien concentrat i que s'havien pres seriosament la proposta.

En finalitzar la sessió van comentar que en general els havien agradat tots els exercicis. El que més destacaven era el del fons marí. Els havia interessat particularment recordar qui era i que feia Cousteau i la música de fons que havien escoltat.

La sessió de l'Oca de la veritat va resultar molt distreta i interessant. Els alumnes es van concentrar de seguida en el joc al llarg de l'hora que va durar.

Van explicar fets i situacions importants de la seva vida, com per exemple: un enamorament, les baralles amb els germans, els enfrontaments amb els pares, els problemes a l'escola, la mort d'un amic. I també van explicar què farien, per exemple, si sabessin que només queden tres dies perquè s'acabi el món.

Crec que per a ells va ser una activitat positiva ja que van expressar sentiments i fets que mai no havien explicat als seus companys i aquest fet els va obrir portes per comunicar-se entre ells amb naturalitat i confiança i va unir més el grup.

Quant a la sessió basada en el quadre del Gernika, malgrat que l'alumnat desconeixia el quadre -excepte una alumna que sabia que era de Picasso-, els va interessar molt i van expressar idees suggerents. Vaig explicar-los una mica la història del quadre ja que no podien dir-ne res.

En un primer moment, com era de preveure, va sortir el comentari que el quadre "estava mal fet", és a dir que no li veien el sentit, però a mesura que avançava la sessió van anar canviant d'idea i van fer comentaris com: "expressa sentiments". Van distingir clarament les diferents parts del quadre i van descobrir-hi: "la por" (el personatge que corre), "el dolor" (la mare i el nen), "la força" (El toro. També deien que era España), "la pau" (l'ocell), "el fugitiu" (el cavall), "la tristesa" (sortint de la finestra), "la mort" (el nen). Les imatges congelades que van presentar expressaven: la guerra, l'enfrontament republicans/franquistes, la fugida. Especialment interessant van resultar les pintures que van fer per cloure la sessió.

En general, doncs, es van assolir a bastament els objectius previstos per a totes les sessions.

## 7. MATERIAL DIDÀCTIC INÈDIT

### 7.1 TEMES PER TREBALLAR A L'AULA

El material didàctic per a l'aula que es presenta a continuació és inèdit i de creació pròpia en la seva totalitat. Consta de 6 temes: *L'Oca de la veritat*, *La carta viatgera*, *Prejudicis*, *Kiel oni diras en...?*, *Gernika*, *El món que m'envolta* i *Objectes misteriosos*.

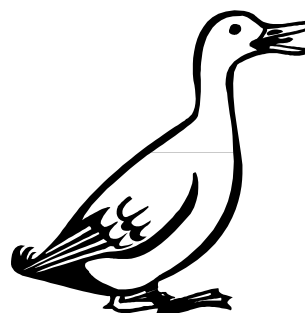
Les activitats que es plantegen a partir d'aquests temes combinen els exercicis de Drama amb exercicis per aprendre i millorar la llengua catalana. La idea global del material que es proposa és la de procurar la cohesió del grup i la integració de tot l'alumnat al grup- classe, a més de plantejar situacions i experiències, suggerir idees, tractar temes habitualment soterrats i latents a l'aula, per tal de d'oferir als nostres alumnes eines per analitzar i criticar el món que els envolta i per desenvolupar una perspectiva oberta i plural cap a diverses maneres de pensar i de viure.

El conjunt dels exercicis i de les activitats que es proposen -o la majoria- són aptes per treballar a l'aula sense que sigui indispensable un coneixement previ de Drama per part del professorat per dur-los a terme. D'altra banda, hi ha activitats que, a criteri del professor o professora, poden ser ampliat, reduïts o simplement desestimats, si així ho considera, en funció de les dificultats, de l'interès o de la resposta de l'alumnat que observi, sense que en quedi afectat el desenvolupament global de l'activitat.

La totalitat de les sessions plantejades és de 35, tenint en compte que es calcula una hora i mitja per sessió. És a dir, 45 hores i mitja, a les quals s'hi hauria d'afegir el treball que es proposa als alumnes fora de l'aula i d'altres activitats, com per exemple projeccions de pel·lícules que no hi són comptabilitzades. Però la durada real de les sessions, així com la durada real dels 6 temes, és bastant aleatòria, ja que depèn de la motivació del grup i del seu ritme de treball. Per tant, la distribució de les sessions és aproximada, encara que respon a criteris basats en l'experiència.

El primer dels temes, *L'Oca de la veritat*, és un joc introductori que té la finalitat de trencar el gel amb els alumnes i apropar-nos al seu món, les seves preocupacions i els seus desigs i que obre el camí cap al treball a l'aula. A *La carta viatgera*, les activitats proposades posaran l'alumnat en contacte amb els països d'origen dels seus amics i amigues i els permetrà apropar-se a altres realitats. Els temes *Prejudicis* i *Kiel oni diras en...?* els proporcionaran eines de reflexió i debat sobre prejudicis social i lingüístics. Amb *Gernika* expressaran els seus sentiments sobre la vida i la mort, la guerra i la pau, l'amor i l'odi. *El món que m'envolta* els ajudarà a l'observació de persones i situacions del seu entorn i a *Objectes misteriosos* ens explicaran vivències i anècdotes que els han afectat de manera especial.

## L'OCA DE LA VERITAT



**“L’aprenentatge i l’ús de la llengua és un procés transaccional. La transacció és l’acte de sortir d’un mateix per arribar als altres i, com a tal, està íntimament lligat amb el ser emocional de l’alumne” Jane Arnold<sup>21</sup>**

### INTRODUCCIÓ

Massa sovint reduïm l’aprenentatge a l’assimilació, per part del nostre alumnat, dels coneixements que els transmetem, sense tenir en compte aspectes molt importants en aquest aprenentatge com l’autoestima, l’empatia, la motivació o la comunicació. Aquests aspectes prenen encara més rellevància quan es tracta de l’aprenentatge d’idiomes, en el qual els factors afectius determinen rotundament la predisposició de l’alumne. Podríem dir que la relació entre afectivitat i ensenyament d’idiomes és de caràcter bidireccional. D’altra banda, alhora que estem ensenyant un idioma, podem *“educar els nostres alumnes a viure de forma més satisfactòria i a ser membres responsables de la societat. Per aconseguir-ho, ens hem d’interessar per la seva naturalesa i les seves necessitats, tant cognitives com afectives”<sup>22</sup>*

Trobar la manera d’acostar-nos als alumnes i saber dels seus pensaments, desitjos, alegries i preocupacions no és fàcil. Tampoc no ho és aconseguir cohesionar el grup-classe i establir un ambient acollidor a l’aula que faciliti la convivència i l’aprenentatge.

La idea del joc que proposo a continuació és que jugant, jugant, ens puguem assabentar d’aspectes personals dels nostres alumnes que ens són de difícil accés enfocats d’una altra manera, alhora que crear un clima de complicitat i amistat entre l’alumnat.

El joc de “L’Oca de la veritat”, adaptació del popular Joc de l’Oca, ens proporcionarà, a més, elements per tal d’elaborar material de Drama i de treball oral i escrit per a l’aula adients al grup.

---

<sup>21</sup> Arnold, J., *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, 2000. Pàgina 35.

<sup>22</sup> Arnold, J., *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, 2000. Pàgina 21.



## OBJECTIUS

- Proporcionar a l'alumnat una manera distesa i divertida de parlar de qüestions que els preocupen o els interessin.
- Estimular la comunicació i la confiança entre ells.
- Cohesionar el grup-classe.
- Treballar l'expressió oral.
- Ajudar-los a parlar el català amb fluïdesa.

## FUNCIONAMENT I NORMES DEL JOC

Utilitzant un tauler de Joc de l'Oca i seguint l'esquema clàssic del joc, els jugadors avançaran llocs segons el número que els surti quan tirin el dau. Però, en funció de les caselles on vagin a parar, hauran de respondre unes preguntes, prèviament preparades i escrites en unes cartolines de colors diferents.

Evidentment, podem variar al nostre gust el contingut de cada casella i també les preguntes.

El guanyador/a de la partida, a més, tindrà dret a fer 3 preguntes, escollides d'entre les que proposa el joc, a qui vulgui dels jugadors.

Per facilitar el funcionament de les partides i per evitar conflictes, començarem a jugar per ordre alfabètic del nom dels jugadors.

Caselles de l'1 al 63. Descripció del que passa a cada casella:

1. No passa res. Continueu jugant.
2. Agafeu una fitxa lila.
3. Aneu a parar al 5.
4. El laberint: 2 rondes sense tirar.
5. De oca a oca i tiro perquè em toca.
6. El pont: Aneu de pont a pont.
7. Agafeu una fitxa verda.
8. Agafeu una fitxa groga.
9. D'oca a oca i tiro perquè em toca.
10. Agafeu una fitxa lila.
11. Aneu a la casella nº12.
12. Aneu de pont a pont
13. Agafeu una fitxa groga.
14. D'oca a oca i tiro perquè em toca.
15. Agafeu una fitxa verda.
16. Agafeu una fitxa groga.
17. Passeu al nº 18.
18. D'oca a oca i tiro perquè em toca.
19. La posada: us hi quedeu a dormir una ronda.
20. No passa res. Continueu jugant.
21. Agafeu una fitxa lila.
22. Agafeu una fitxa verda.
23. D'oca a oca i tiro perquè em toca.
24. Agafeu una fitxa groga.
25. No passa res. Continueu jugant.

26. Els daus: torneu a tirar.
27. D'oca a oca i tiro perquè em toca.
28. Agafeu una fitxa groga.
29. Agafeu una fitxa verda.
30. La bruixa: torneu al principi del joc.
31. El pou: 1 ronda sense tirar.
32. D'oca a oca i tiro perquè em toca.
33. Passeu al nº 34.
34. Agafeu una fitxa lila.
35. Passeu al nº36.
36. D'oca a oca i tiro perquè em toca.
37. Agafeu una fitxa groga.
38. Agafeu una fitxa lila.
39. Agafeu una fitxa verda.
40. Salteu al nº 46.
41. D'oca a oca i tiro perquè em toca.
42. Agafeu una fitxa groga.
43. Agafeu una fitxa verda.
44. Agafeu una fitxa lila.
45. D'oca a oca i tiro perquè em toca.
46. Agafeu una fitxa groga.
47. Agafeu una fitxa verda.
48. Agafeu una fitxa lila.
49. No passa res. Continueu jugant.
50. D'oca a oca i tiro perquè em toca.
51. Passeu al nº 52.
52. La presó: 2 cops sense tirar.
53. Els daus: torneu a tirar.
54. D'oca a oca i tiro perquè em toca.
55. Agafeu una fitxa lila.
56. Agafeu una fitxa verda.
57. Agafeu una fitxa groga.
58. La mort: torneu a començar.
59. D'oca a oca i tiro perquè em toca.
60. Agafeu una fitxa groga.
61. Agafeu una fitxa groga.
62. Agafeu una fitxa lila.
63. Oca. Qui guanya té dret a fer 2 preguntes de les que proposa el joc a qui vulgui.

## LES PREGUNTES-PENYORA

Les preguntes són de tres tipus diferents (utilitzem cartolines de colors diferents per tal de distingir-les, per exemple:lila, verd i groc)

1. Preguntes directes (cartolines de color lila). Aquestes preguntes, malgrat l'aparença de directes, ens informen indirectament de qüestions referents a l'alumnat i la relació que tenen amb la seva família o amb els seus amics, sense que s'adonin de les veritables intencions de la pregunta. Per exemple, l'objectiu de la pregunta *“jugues a cartes o a jocs de taula amb els teus pares i germans?”* va més enllà, evidentment, de la resposta que ens puguin donar, ja que podrem deduir com funcionen les relacions familiars i si ells s'hi senten bé o no. No totes les preguntes d'aquests grup són serioses, o aparentment serioses. N'hi ha que són volgudament superficials, ja que es tracta d'un joc, i per tant també és necessari incloure-hi preguntes divertides que, malgrat tot, també ens aporten dades interessants.
2. Preguntes indirectes que es responen completant frases (cartolines de color groc). Aquestes preguntes no deixen la possibilitat de respondre amb un sí o un no, i els obliguen a definir-se en qüestions importants com per exemple, la pregunta *“el pitjor record que tinc de l'escola és...”*
3. Preguntes que fan uns alumnes als altres (cartolines de color verd). Per tal que el joc tingui també els ingredients de curiositat i tafaneria pròpia dels adolescents, les preguntes d'aquest tipus *“digues tres qualitats que t'agradin en un noi/a”*, ens ajudaran a conèixer els seus gustos i valors i també les relacions que s'han format entre l'alumnat del grup.

### A. Preguntes directes(27)

- T'avorreixes quan estàs sol?
- Te'n vas de viatge amb la família durant les vacances?
- Mires la TV a la nit?
- Menges entrepà per esmorzar?
- Et fa por l'avió?
- A quina hora te'n vas a dormir?
- Et recordes del que somies?
- Què fas abans de venir a l'institut?
- Fas plans per al teu futur?
- Estàs nerviós quan coneixes gent nova?
- Cantes a la dutxa?
- T'agrada cuinar?
- Escoltes la ràdio?
- Jugues a cartes o a jocs de taula amb els teus pares i germans?
- Creus que saps escoltar la gent?
- Et deixes influir pels teus amics?
- Et costa relaxar-te?
- T'enfades si algú et fa alguna crítica?
- Et costa acceptar que t'has equivocat?

- Et preocupa molt la teva imatge?
- Et sents molt unit a la teva família i als teus amics?
- Acostumes a ajudar els altres?
- Expliques els teus problemes als teus pares?
- Tens por de la mort?
- T'has enamorat alguna vegada?
- Què fas el cap de setmana?
- Tens algun amic/amiga íntim?

## **B. Preguntes indirectes(22)**

- Si fos un animal, m'agradaria ser.....perquè.....
- Si fos una flor, m'agradaria ser.....perquè.....
- Si pogués fer un llarg viatge, m'agradaria anar a.....
- Si hagués de viure en una illa deserta, m'enduria tres coses:....
- Si em toqués la loteria, em compraria.....
- Si em diguessin que queden 3 dies perquè s'acabi el món, m'agradaria...
- Quan sigui gran m'agradaria ser com en/la.....
- M'agradaria que els meus professors/es fossin més.....
- M'agradaria que els meus pares em deixessin.....
- M'agradaria que els meus germans/es.....
- M'agradaria que la gent fos.....
- M'agradaria que al món hi hagués menys.....
- El lloc més bonic que he vist mai és.....
- El nom de noi que més m'agrada és.....
- El nom de noia que més m'agrada és.....
- El moment del dia que més m'agrada és.....
- El pitjor record que tinc de l'escola és.....
- El millor record que tinc de l'escola és.....
- Els 3 trets principals que defineixen el meu caràcter són:....
- La part del meu cos que més m'agrada és.....
- La part del meu cos que canviaria és.....
- Un amic/ és algú que.....

## **C. preguntes que es fan uns alumnes als altres (10)**

- Què t'agrada fer en el temps lliure?
- Quin llibre que hagi llegit em recomanaries?
- Quin programa de TV t'agrada més?
- Quin és el millor regal que t'han fet mai?
- Quina música t'agrada més?
- Digues tres coses que admiris en una noia:
- Digues tres coses que admiris en un noi:
- Quin ha estat el pitjor dia de la teva vida?
- Quin ha estat el millor dia de la teva vida?
- Quin ha estat el moment de la teva vida que has passat més por?

## C. LES FITXES

### 1. Les liles

<p>➤ Què fas el cap de setmana?</p>	<p>➤ Tens algun amic/amiga íntim?</p>	<p>➤ T'avorreixes quan estàs sol/a?</p>
<p>➤ Tens por de la mort?</p>	<p>➤ Acostumes a ajudar els altres?</p>	<p>➤ T'has enamorat alguna vegada?</p>
<p>➤ Et preocupa molt la teva imatge?</p>	<p>➤ Et sents molt unit/da a la teva família i als teus amics?</p>	<p>➤ Expliques els teus problemes als teus pares?</p>
<p>➤ Et costa relaxar-te?</p>	<p>➤ T'enfades si algú et fa alguna crítica?</p>	<p>➤ Et costa acceptar que t'has equivocat?</p>

<p>➤ Jugues a cartes o a jocs de taula amb els teus pares i germans?</p>	<p>➤ Creus que saps escoltar la gent?</p>	<p>➤ Et deixes influir pels teus amics?</p>
<p>➤ Cantes a la dutxa?</p>	<p>➤ T'agrada cuinar?</p>	<p>➤ Escoltes la ràdio?</p>
<p>➤ Fas plans per al teu futur?</p>	<p>➤ Què fas abans de venir a l'institut?</p>	<p>➤ Estàs nerviós/a quan coneixes gent nova?</p>
<p>➤ Te'n vas de viatge amb la família durant les vacances?</p>	<p>➤ Et fa por l'avió?</p>	<p>➤ Et recordes del que somies?</p>

➤ Mires la TV a la nit?

➤ Menges entrepà per esmorzar?

➤ A quina hora te'n vas a dormir?

## 2. Les verdes

◆ Què t'agrada fer en el temps lliure?	◆ Quin llibre que hakis llegit em recomanaries?	◆ Quin programa de TV t'agrada més?
◆ Quin és el millor regal que t'han fet mai?	◆ Quina música t'agrada més?	◆ Digues tres coses que admiris en una noia
◆ Digues tres coses que admiris en un noi:	◆ Quin ha estat el pitjor dia de la teva vida?	◆ Quin ha estat el millor dia de la teva vida?
◆ En quin moment de la teva vida has passat més por?		



### 3. Les grogues

<ul style="list-style-type: none"><li>❖ El lloc més bonic que he vist mai és...</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ M'agradaria que la gent fos...</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ M'agradaria que al món hi hagués menys...</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>❖ M'agradaria que els meus professors/es fossin més...</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ M'agradaria que els meus pares em deixessin...</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ M'agradaria que els meus germans/es...</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Si hagués de viure en una illa deserta, m'enduria tres coses:...</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Si em toqués la loteria, em compraria...</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Quan sigui gran m'agradaria ser com en/la...</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>❖ El pitjor record que tinc de l'escola és...</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Els 3 trets principals que defineixen el meu caràcter són:....</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ La part del meu cos que més m'agrada és...</li></ul>

❖ La part del meu cos que canviaria és...	❖ El millor record que tinc de l'escola és...	❖ Un amic/ és algú que...
❖ El nom de noi que més m'agrada és...	❖ El nom de noia que més m'agrada és...	❖ El moment del dia que més m'agrada és...
❖ Si em diguessin que queden 3 dies perquè s'acabi el món, m'agradaria...	❖ Si fos una flor, m'agradaria ser...perquè...	❖ Si pogués fer un llarg viatge, m'agradaria anar a...
❖ Si fos un animal, m'agradaria ser...perquè...		

## LA CARTA VIATGERA



**“Si no saps on vas, pots acabar ben bé en un altre lloc”  
Lewis Carroll, *Alicia*.**

### INTRODUCCIÓ

La idea de l'activitat és la d'escriure amb els alumnes una carta que viatjarà als seus països d'origen i que ens posarà en contacte amb amics i coneguts, als quals anomenarem *convidats*.

La carta farà els viatges que segurament ells voldrien fer i recollirà contes de cada país a més d'altres informacions, que detallarem amb els alumnes, i que ens permetran treballar tots junts quan ens arribin.

En el cas que a l'aula no hi hagi alumnat de procedència gaire variada, podem escriure a familiars i amics que tinguem en d'altres països.

Els alumnes nascuts a Catalunya poden fer el mateix amb amics o familiars d'altres llocs del nostre país o de l'Estat Espanyol.

Aquesta activitat es pot desenvolupar de dues maneres diferents, o bé podem fer les dues propostes simultàniament:

1. La carta farà un recorregut pels països (3 o 4 com a màxim) de procedència dels nostres alumnes.  
A cada país, els seus amics inclouran un conte (a més d'allò que determinem amb els alumnes) en un sobre i ho enviaran tot junt (la nostra carta més el seu conte) a l'adreça nº 2 de la llista que li indicarem.  
D'aquesta manera, si els amics no ens fallen, la carta ens retornarà amb material de diferents llocs i haurà posat en contacte els amics més estimats dels nostres alumnes.
2. Escrivem una carta model que s'enviarà als amics que ells escullin dels seus països respectius, en la qual els demanarem que ens enviïn, també per carta, un conte autòcton (escrit o fotocopiats) i allò que concretarem amb els alumnes.

La primera proposta és molt interessant i molt bonica, però molt arriscada, perquè pot passar fàcilment que la cadena es trenqui. A més, la carta pot trigar força a arribar-nos, la qual cosa pot fer perdre l'interès de l'activitat.

La segona proposta, en canvi, és més segura, perquè sempre hi haurà qui ens contesti i, a més, podem tenir respostes al cap de pocs dies.

L'opció més divertida i interessant és la d'engegar les dues propostes alhora -no necessàriament els d'una i altra han de ser els mateixos *convidats*- i esperar que totes dues funcionin.

## OBJECTIUS

- Conèixer i situar geogràficament els països d'origen de tots els companys de classe.
- Aprendre costums, tradicions i maneres de viure de diversos llocs del món i conèixer les llengües que s'hi parlen.
- Conèixer maneres de viure i d'entendre el món a través de contes procedents de pobles diversos.
- Aprendre a estimar i respectar els països d'origen dels companys/es.
- Desenvolupar l'expressió corporal, oral i escrita.
- Aprendre l'estructura de la carta formal.
- Parlar, llegir i escriure amb fluïdesa en català.

## REALITZACIÓ

### SESSIÓ 1

1. En una silueta de mapamundi penjat a l'aula, cada alumne/a farà un senyal al lloc on va néixer.



2. Els direm que, un rera l'altre, vagin indicant damunt del mapa tot allò que sàpiguen dels països protagonistes: muntanyes, rius, volcans, mars... així com les capitals.  
Ningú no podrà apuntar res damunt del seu país fins que els seus companys hagin escrit tot el que en saben. Llavors deixarem que cadascú completi allò que sàpiga del seu propi país.
3. Repassarem entre tots les característiques geogràfiques més importants de cada lloc.

## SESSIÓ 2

1. Cada alumne/a haurà d'escollir un amic, familiar o conegut -que visqui en el seu país d'origen- al qual admiri o estimi especialment. També poden escollir un grup d'amics, per exemple els amics de l'escola on anaven abans d'arribar aquí. L'escollit/a o escollits seran els nostres *convidats* a partir d'aleshores.
2. Els donarem uns 10 minuts per tal facin per escrit una fitxa referent a aquesta persona similar a aquesta:

Nom i cognoms: Edat: Ciutat/ poble i país on viu: Activitat o treball a què es dedica: Qualitats que t'agraden d'ell/a:	Fotografia del convidat/s, si és que la tenen
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------

\*En cas d'escollir un grup, 1 qualitat que t'agradi de cada amic/a del grup.

3. Un cop completades les fitxes, les penjaran amb una agulla en el mapa. Cadascuna en el lloc on resideix la persona/s escollida/es.
4. Cada alumne representarà el seu *convidat/ada* escollit i s'asseurà a la *cadira calenta* (vegeu apartat de tècniques). Així sabrem més detalls sobre la vida, activitats i ocupacions dels nostres *convidats*.

### SESSIÓ 3

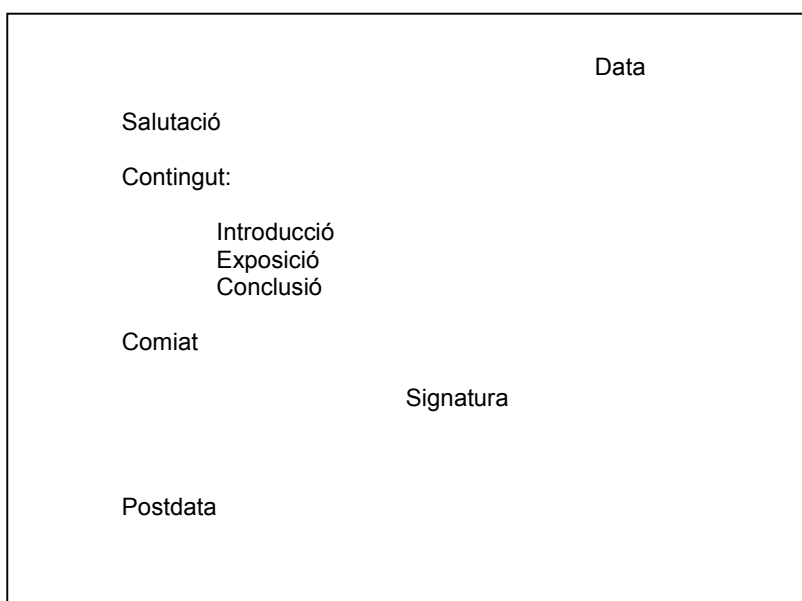
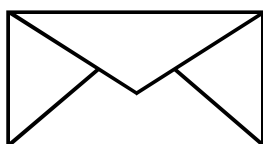
1. Agruparem els alumnes de tres en tres i els donarem una estona perquè pensin què els faria il·lusió rebre per carta si ells fossin els *convidats*.
2. Per acotar les decisions, podem suggerir-los idees a partir de preguntes que hauran de respondre per escrit, de manera que es posin en el lloc del *convidat*, com per exemple:

<ul style="list-style-type: none"><li>• Què us agradaria que us expliqués algú que no coneixeu i que viu en un lloc molt llunyà?</li><li>• Què explicaríeu per carta a algú que no coneixeu?</li><li>• Us faria il·lusió rebre una carta d'un grup de nois/es d'un altre país? Respondríeu la carta?</li><li>• Què és el que més us agrada saber d'un altre país?</li></ul> <p>Quants habitants hi ha [] De quin color són els seus habitants [] Quina /es llengües parlen [] Com és el paisatge [] Quins animals hi viuen [] Quina religió/ns tenen [] Com hi viuen els nois/es de la nostra edat [] Si hi ha explotació infantil [] Quin règim polític hi ha [] En què es basa la seva economia [] Quin nivell de riquesa/pobresa té al país [] Quins són els seus principals atractius turístics [] ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Us agradaria que us enviessin una fotografia d'ell/ella o del grup amb els noms de cadascú escrits a sota de cada cara?</li><li>• Què us agradaria que us enviessin per carta?</li></ul> <p>Fotografies del país [] Detalls de la vida dels qui escriuen [] Postals [] Segells [] Mapes [] Monedes [] ...</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3. Comentarem entre tots els resultats de l'enquesta i apuntarem les idees que més s'hagin repetit.
4. Decidirem què els demanarem concretament als nostres *convidats* -a més dels contes- i les instruccions que els hem de donar.

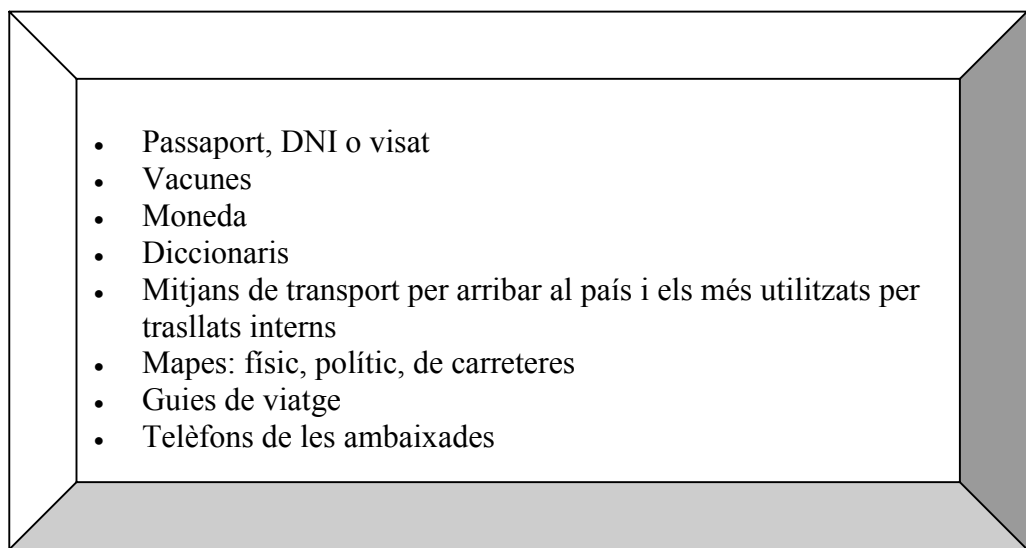
## SESSIÓ 4

1. Elaboració de la carta. L'escriurem entre tots a l'aula, a partir del que hagin pensat primer en grups de 2 o 3.
2. Suggeriment: aprofitarem per repassar amb els alumnes l'estructura de la carta personal.



## SESSIÓ 5

1. Pluja d'idees a la pissarra. Mentre la carta va fent el seu curs, entre tots decidirem una ruta pels diferents països on tenim *convidats*, com si estiguéssim preparant un viatge real. Hauran de decidir quants dies durarà el viatge, en quina època el faran i els transports per anar-hi.
2. En grups de 3 o 4, faran una llista de la informació necessària per preparar bé el viatge. Llegirem les llistes una a una. Anotarem a la pissarra la primera llista i l'anirem completant amb les aportacions de les altres, comentant la utilitat o necessitat de cada informació:



3. Preparació per a la sisena sessió:  
Organitzarem grups reduïts d'alumnes -o bé parelles-. A cada grup li adjudicarem un dels països. Els donarem uns dies perquè busquin la informació a les agències de viatges que tinguin al seu barri. També poden consultar atlas, enciclopèdies o internet, però sempre és més interessant que hagin de quedar quan surten de l'institut per anar a investigar, preguntar, demanar i espavilar-se, que no pas asseure's davant l'ordinador.

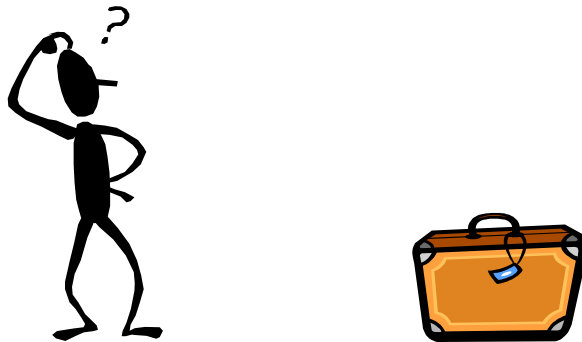


## SESSIÓ 6

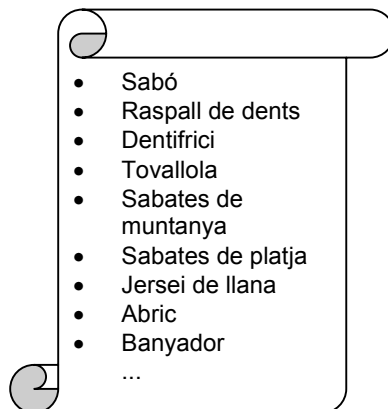
1. Cada grup farà una exposició a l'aula de la informació que hagi trobat dels diferents països.  
Mentre un grup exposa, els altres apuntaran dubtes i/o preguntes que els vulguin fer al final de l'exposició. Si cal, completarem la informació entre tots.

## SESSIÓ 7

1. La maleta. Què hi posarem a la maleta?
2. En grups de 3 o 4, faran un llistat de les coses que creuen necessàries per fer el viatge.



3. Cada grup exposarà el contingut de la seva llista, argumentant la necessitat o utilitat dels productes o objectes que hi ha inclòs.  
Elaborarem entre tots la llista definitiva, comentant quines coses importants s'haurien d'afegir o bé quines coses són supèrflues per al viatge.



## SESSIONS 8 i 9

La vuitena i la novena sessions les farem quan hàgim rebut totes les cartes que esperem o bé a mesura que les vàgim rebent.



Depenent del nombre de cartes -lògicament- dedicarem una o més sessions a fer el que proposem a continuació:

1. Dedicarem aquesta sessió a llegir la correspondència i a descobrir les coses que ens han enviat els *convidats*.
2. En el cas, ben probable, que hàgim rebut contes o escrits en un altre idioma -en xinès o en àrab, per exemple-, els alumnes que coneguin aquestes llengües els llegiran en veu alta perquè en puguem apreciar la sonoritat. Després faran de traductors i ens els explicaran en català<sup>23</sup>. També ens explicaran el significat d'aquells objectes -segells, fotografies o d'altres- que els seus amics ens hagin enviat.
3. És interessant, també, que observin els mata-segells, els timbres i fins i tot el tipus de paper de les cartes rebudes.
4. Dedicarem una atenció especial als diferents alfabetes: el ciríl·lic, l'àrab, el xinès...Si cal podem dir-los que busquin informació a l'enciclopèdia o a internet.
5. Farem un mural, al costat del mapamundi, on anirem enganxant les cartes, fotografies, contes, etc que anirem rebent.

---

<sup>23</sup> Si tenen dificultat per expressar-se en català, els direm que s'ajudin del diccionari, de dibuixos i de mímica per explicar-nos, al menys, el significat bàsic del conte.

## SESSIÓ 10

### 1. Creació de còmics.

A partir del còmic de Schulz, els alumnes crearan 4 vinyetes a continuació d'aquestes. Respectaran el text de les dues primeres i inventaran el de les següents.



Doctor Linus. *Peanuts*. Schulz

## SESSIÓ 11

Treball a partir d'un conte d'origen congolès:

### EL COCODRIL I LA GALLINA <sup>24</sup>

A les aigües del cabalós riu Zaire hi vivia un cocodril que sempre estava afamat. Cap dels animals del riu o de la riba era fora de l'abast de la seva boca, àvida i voraç.

Un dia la gallina grassona va anar a beure al riu.

- Mira que bé! -va exclamar el cocodril- menjar a la vista!

Però quan el cocodril va treure el cap de l'aigua i obrí la seva boca enorme, la gallina se'l va mirar sense fer-n'hi gaire cas.

- Bon dia, germà -el saludà-.

El cocodril va tancar la boca fent espetegar la llengua. No li va semblar de bon gust menjar-se algú que l'anomenava "germà".

Així va anar passant el temps i el cocodril cada cop estava més delerós de menjar-se la gallina. Un dia no ho va poder suportar més i va decidir esbrinar quin parentiu hi podia haver entre ells dos. Així és que va baixar pel riu a buscar respostes. La primera criatura que va trobar va ser la sargantana, coneguda arreu per la seva gran saviesa.

- Sargantana -va dir el cocodril- Tinc un problema. Com saps molt bé, m'agrada menjar-me tot el que es mou al meu voltant, però quan la gallina se m'acosta i em diu "germà", sento que no m'és possible menjar-me-la. Com pot ser que ella i jo siguem parents si som tan diferents? Jo visc a l'aigua, ella viu a la terra. Jo tinc escates, ella té plomes. Jo tinc boca i ella té bec. Jo tinc quatre potes i ella dues ales.

- I ara, cocodril! -va somriure la sargantana-. No saps per què tu, jo, la gallina l'estruç i molts altres animals som de la mateixa família? Tot i que no ens assemblem, ni vivim al mateix lloc, ni pensem el mateix, tenim una cosa important en comú: tots ponem ous, i això ens converteix en germans.

1. Donarem un fotocòpia del conte a cada alumne/a.
2. Els donarem uns minuts per llegir-lo.  
També és interessant fer-ne una lectura en veu alta (un/a voluntària, una frase o paràgraf cada alumne, o bé la professora o professor), perquè ajuda als alumnes que tenen dificultat de lectura a llegir millor i a entendre més el significat.
3. Comentarem l'estructura formal del conte (introducció, nus, desenllaç) i els la farem observar en *El cocodril i la gallina*.
4. Agrupats els alumnes de 4 en 4 pensaran quina és la moralitat del conte. Cada grup haurà de sintetitzar-la en una frase. De totes les frases resultants, entre tots, n'hauran d'escollir una, o fer-ne una altra, que creguin que sintetitza millor aquesta moralitat.
5. Els alumnes s'agruparan de 4 en 4. Tindran 15 minuts per preparar una *dramatització* del conte. Hi haurà tres personatges (cocodril, gallina i sargantana) i un narrador. L'hauran de presentar estructurada en 3 actes que correspondran a l'estructura del conte: introducció, nus i desenllaç.
6. Veurem totes les *dramatitzacions* i les comentarem.

---

<sup>24</sup> Adaptació del conte *El cocodril i la gallina*, inclòs al recull de contes *La volta al món en 80 contes* (vegeu bibliografia)

7. Els mateixos grups. Dedicarem la resta de la sessió a fer un treball per escrit: Conservant l'estructura i el significat bàsics del text -només fent els canvis que es considerin necessaris-, hauran de reescriure el conte.

A. Canviant:

- Obligatòriament: els tres personatges (cocodril, gallina i sargantana) per altres 3 personatges (reals o imaginaris, humans o no)
- Opcionalment: el lloc on es desenvolupa l'acció.

B. Conservant obligatòriament el paràgraf final:

“Tot i que no ens assemblem, ni vivim al mateix lloc, ni pensem el mateix, tenim una cosa important en comú: tots....., i això ens converteix en germans.”

8. Demanarem als alumnes que acabin les versions dels contes per a la sessió següent i les escriguin.

## SESSIÓ 12 (Continuació de l'anterior)

1. Direm als grups que s'intercanviïn els contes que han escrit.
2. Els donarem 20 minuts per preparar una dramatització del conte que han rebut. Seguiran les pautes de la dramatització anterior.
3. Veurem totes les dramatitzacions.
4. Enganxarem al mural tots els desenllaços del conte que hagin escrit.

## SESSIÓ 13

Treball a partir d'un conte indi:

Eric Phillips (indis Oglales, EEUU)<sup>25</sup>

Al començament del món, quan encara no hi havia gaire gent, el Gran Esperit podia acostar-se a cada indi i donar-li allò que necessitava. Però quan sobre la terra ja hi havia molta gent i no podia escoltar-los a tots, va col·locar a la terra dels oglales una roca en forma d'home i els va dir:

-Hi ha indis per tota la terra, així és que jo he de viatjar per tot el món. Si algú de vosaltres necessita ajuda que vingui aquí i li demani a la roca. Aquesta roca té el poder de comunicar-se amb mi.

Llavors, els oglales es van acostumar a parlar amb aquella roca i quan escassejaven els bisons o hi havia molta sequera, li demanaven ajuda i la roca resolva els seus problemes.

Hi havia un indi anomenat Ratlla Trencada a qui no li agradava caçar i vivia molt pobrament. Un dia que no tenia res per menjar es va acostar a la roca i li va demanar:

-Sé que ets tan poderosa com el Gran Esperit, ja veus que sóc pobre i desgraciat. Em podries ajudar?

---

<sup>25</sup> Inclòs al recull de contes *La volta al món en 80 contes* (vegeu bibliografia)

La roca va contestar:

-Des que et conec no t'he vist caçar mai.

-És que tinc un arc molt dolent, la meva llança no té punxa i he perdut la meva destrat –va contestar Ratlla Trencada-. I a més, les meves cames són dèbils i no puc córrer darrere dels cérvols.

-I per què no vas a pescar? -va demanar la roca.

-La darrera vegada que vaig atrapar un peix se'm va escapar i s'endugué l'arpó. Un gos s'ha menjat els meus hams d'os i les formigues s'han instal·lat a les meves xarxes.

-Què vols, doncs? –va dir la roca.

-Voldria un cérvol, petit, petit. A canvi jo et taparia amb la meva manta de pell de bisó. A l'hivern les nits refresquen i deus tenir fred..

La roca li va dir que es guardés la manta, que ell miraria de concedir-li el seu desig.

-No, no, jo vull regalar-te-la -va dir Ratlla Trencada-. És segur que tu la necessites més que jo.

L'indi va tapar la roca amb la seva manta plena de forats i va marxar.

Quan l'indi tornava cap a la seva tenda, va ensopegar amb un cervató mort. El va agafar, li va treure la pell i el va posar al foc a coure.

Mentre el cérvol es torrava al foc, va començar a fer molt fred i Ratlla Trencada va pensar: "Per què li hauré donat la meva manta a una roca? Em sembla que he fet una estupidesa. Una roca tapada i jo passant fred."

Deixant el cérvol torrant-se al foc, l'indi va anar fins a la roca, li va agafar la manta i se la va posar sobre les espatlles. Va marxar cap al seu tipi, va menjar part del cervató i se n'anà a dormir.

Al cap d'uns quants dies va tornar a tenir gana i va pensar: "Tornaré a la roca i li demanaré que em doni menjar."

-Tinc gana, molta gana. Podries donar-me una mica de carn? –va dir l'indi-.

La roca li va respondre:

-Què n'has fet del cervató que et vaig donar?

-Era un animalet molt petit i m'ha durat molt poc temps.

-Encara no has arreglat els teus atuells de cacera? –va dir la roca-.

-La corda del meu arc s'ha espatllat. Necessito pell de bisó per fer-me'n una.

Si em proporciones un bisó tindràs el meu agraïment.

La roca semblava dubtar i l'indi va dir:

-Agafa la meva manta. Aviat plourà i amb ella estaràs coberta.

L'indi tornà cap a la seva tenda i en arribar es va ensopegar amb un bisó. Ratlla Trencada va arrencar la pell de bisó, la va posar a assecar i a continuació va posar la carn a coure. Però l'indi havia agafat molt poca llenya i el foc no era suficient per coure un animal tan gros.

Al cap de poca estona va començar a ploure i a fer un temps molt fred. Calat fins al moll de l'os, l'indi va dir:

-Que estúpid que he estat en donar la meva manta a la roca. La roca pot aguantar el mal temps sense cap perill, mentre que jo puc morir de fred!

Amb aquest pensament, l'indi va anar cap a la roca i li va prendre la manta. Després va emprendre el camí de tornada amb la manta a les espatlles. En arribar al seu tipi, va veure que el bisó havia desaparegut. Al foc només hi quedava una mica de llenya i a l'ambient una agradable oloreta de bisó cuit.

Ratlla Trencada va comprendre que la roca l'havia castigat per no haver complert la seva paraula.

L'indi va tornar davant de la roca i va demanar i demanar que l'ajudés. La roca no va fer-li cas i no va fer aparèixer més menjar. Llavors Ratlla Trencada va aprimar-se molt.

Des d'aquell dia, Ratlla Trencada i els indis oglales han après que per merèixer els favors del Gran Esperit, cal guanyar-se'ls amb l'esforç personal i, si no, és millor no demanar res i, que, si per casualitat els regala alguna cosa, li ho han d'agrair.

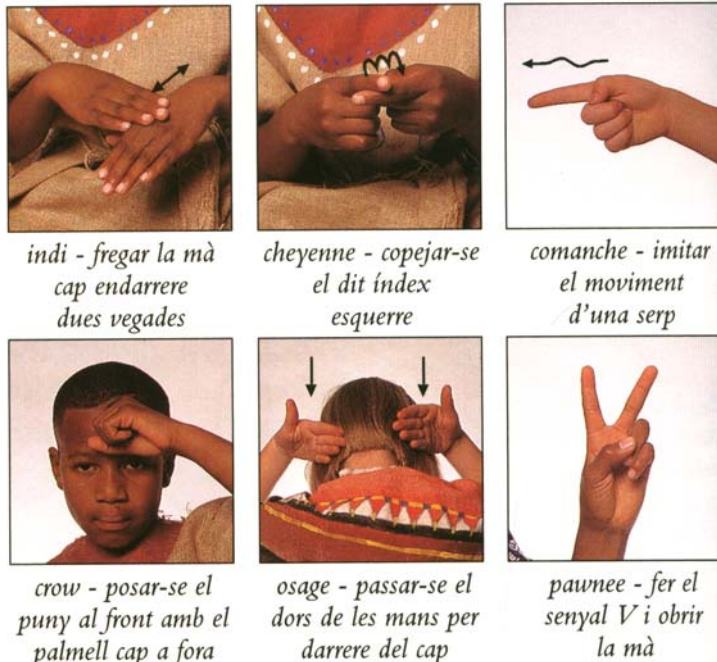
1. Agruparem els alumnes per parelles. Penjarem diverses fotocòpies del conte en diferents punts de l'aula i els donarem uns minuts per llegir-lo i per pensar quina és la moralitat que es desprèn del conte.
2. Després cada parella escriurà aquesta moralitat a la pissarra. les comentarem entre tots i buscarem una frase síntesi de totes les idees. Aquesta frase quedarà apuntada i destacada al mural de la sessió 12.
3. Agruparem els alumnes de 4 en 4. Els donarem 20' per:
  - construir un "tipi" o una cabana amb els elements que tinguin en aquell moment a l'aula.
  - Decidir un nom propi per a cadascú, tenint en compte que els noms indis eren molt significatius, sovint els posaven en honor a un animal o per recordar un esdeveniment important en la vida de la tribu.
  - Decidir un nom per a la seva tribu .
  - Pintar-se la cara (els proporcionarem pintures facials) amb un motiu que identifiqui la seva tribu.
4. Presentació de les tribus: cada grup explicarà com i per què han triat els noms i els significat de les pintures de la cara.

## SESSIÓ 14

1. El llenguatge dels signes. Donarem als alumnes la informació següent:

Quan els europeus van arribar a l'Amèrica del Nord, hi havia més de 600 tribus índies conegudes. El llenguatge dels signes -format per una barreja de mímica i senyals- permetia la comunicació entre tribus que tenien llengües diferents.

### LLENGUATGE DE SIGNES DE LES PRADERIES



2. Els alumnes, agrupats de 4 en 4 i en els mateixos grups del dia anterior, pensaran 3 signes i el seu significat.
3. Tot el grup en cercle. Un rera l'altre, els grups faran els seus signes, en diran el significat i el gran grup els repetirà. Un cop completat el cercle, tornaran a formar els grups.
4. Utilitzant signes que hagin sortit a l'exercici anterior -i afegint-ne d'altres, si volen-, pensaran una "cerimònia d'agraïment" dirigida a un element de la natura (animal, planta, la mare terra...) o bé a un amic o a una altra tribu.
5. Veurem totes les cerimònies i després, reunits tots en cercle, repetirem tots els signes un rera l'altre com si es tractés d'una dansa. És a dir, d'un a un, els grups petits faran els seus signes i els altres els hauran de repetir. Seguidament un altre grup farà la mateixa operació i així fins que es completi el cercle.



## SESSIÓ 15

Treball a partir d'un conte Gun:

### **MAWU I ELS SEUS FILLS .**

Agnès Agboton (Dahomey- Benin)

Diuen els vells del meu poble, quan el sol s'amaga ja a l'altra banda de la plana, darrere els arbres gegantins, i en el poblat es comencen a encendre els focs del sopar, que fa molt temps, quan els homes i les divinitats encara vivien plegats i la terra era dolça, Mawu -el més gran de tots els déus, el creador de tot el que existeix- veia, content, orgullós, com creixien els seus fills: Alo (que vol dir braç), Adogo (que vol dir panxa) i Afo (que vol dir peu). Era una família unida que s'estimava.

Però un dia, quan va estar segur que no era ja un estrany a la terra i que l'harmonia regnava a la seva petita família, Mawu va decidir que era hora ja de tornar al seu reialme. Va reunir, doncs, els seus tres fills i els va dir:

- Fills meus, m'estic fent vell i tinc ganes de tornar al lloc d'on vaig venir, ja sou prou grans per quedar-vos sols. Estimeu-vos, sigueu solidaris. Ajudeu, sempre que pugueu, els qui ho necessitin. No menyspreeu ningú perquè ningú no és menyspreable, doneu almoina a qui ho necessiti i, per sobre de tot, no oblideu els meus consells i així tindreu una vida feliç.

Mawu va afegir que els consells que els acabava de donar eren el més preciós de la seva saviesa, allò que més s'estimava.

Els tres nois van prometre que seguirien aquelles recomanacions.

Així, doncs, al cap d'uns quants dies, Mawu es va vestir amb el seu gran mantell daurat, va agafar el ceptre i les insígnies del seu rang, els meravellosos objectes de la divinitat i, màgicament, va anar enlairant-se fins a desaparèixer de la vista dels qui l'acomiadaven, els quals obrien de bat a bat els seus ulls admirant el poder del pare dels déus.

Els tres fills es van fer homes, cuidaven les seves collites, menjaven tot el que necessitaven i, quan arribava la nit, s'asseien amb els seus, parlaven i reien tot bevent el deliciós vi de palma.

Tots tres havien arribat a gaudir d'una brillant situació. Alo, el braç, vivia en una casa molt gran, envoltada per la densa vegetació del bosc; la llar d'Adogo, la panxa, era més petita i s'aixecava enmig dels seus camps que li donaven molta fruita, gra i verdura. També Afo, el peu, vivia bé, el seu bestiar es multiplicava molt, tenia porcs, pintades i petites cabres que trescaven ací i allà, donant-li llet i carn quan la necessitava.

Però Alo i Afo semblaven haver oblidat els consells del seu pare, el gran Mawu, i la seva vida anava depravant-se. Menyspreaven els pobres, maltractaven la gent menuda, la seva riquesa els omplia d'orgull i humiliaven la gent de condició més baixa amb la seva actitud i el seu tracte.

Adogo, en canvi, era modest i pels seus actes es veia que no havia oblidat les recomanacions del pare. Al contrari dels seus germans, donava almoina a qui la demanava, a casa seva hi havia sempre menjar per a qui tenia gana, visitava els seus germans i, quan estaven malalts, els cuidava i se'n preocupava.

I passaven els dies, i passaven els mesos, arribaven les pluges i la terra podia beure l'aigua dels núvols, el preciós aliment de la vida, i arribava l'estació seca i creixia el gra de mill i s'anaven inflant els nyams, omplint de riquesa aquell indret on, un dia, Mawu va creure que havia arribat l'hora que els seus fills emprenguessin el camí dur de l'home adult, de l'home recte i solidari.

Però el pare dels déus portava massa temps allà dalt, començava a enyorar els seus fills i va decidir tornar a visitar-los. Es va posar les seves més majestuoses vestidures i, quan estava ja a punt d'anar-se'n, el mirall d'una llacuna li va permetre contemplar la seva imatge. I llavors va tenir una idea. Va voler verificar si els seus fills havien fet cas dels seus consells i va decidir visitar-los sense que sabessin qui era. Dit i fet, es va transformar en un lleó vell i sense forces i es va plantar davant de la porta del seu fill Alo, el braç. Amb una pota feble i fatigada va haver de trucar moltes vegades abans que l'obriessin. Quan, per fi, Alo va aparèixer, després de comprovar qui era el que trucava, li va dir:

- Què vols vell lleó?

- Vinc de molt lluny -va contestar Mawu-. Què em podríeu donar aigua, menjar i llit per reposar?

- Fora d'aquí, ves-te'n, no tenim res per a un lleó vell i ronyós com tu.

Decebut i cansat, Mawu va prosseguir el seu camí fins a la casa del segon fill, Afo, el peu. Aquesta vegada, però, s'havia transformat en una vella; l'actitud d'Afo va ésser com la del seu germà. Sense apiadar-se de la pobra dona, li va negar l'aigua, el menjar i el repòs que demanava. Mawu es va sentir molt decebut, estava realment cansat i quasi s'arrossegava; va pensar, però, que encara li quedava una oportunitat i es dirigí, aleshores, a casa del seu tercer fill, Adogo, la panxa.

Quan hi va arribar les cames començaven a fer-li figa, estava molt cansat, tenia molta set i temia que també el més petit hagués oblidat els seus consells i recomanacions. Però Adogo el va rebre amb els braços oberts, va fer que li preparaessin aigua per rentar-se, li va servir un àpat amb el bo i millor dels seus queviures i li va preparar un jaç on la vella es va adormir de seguida.

Quan Mawu va haver reposat, i encara disfressat de pobra vella, va cridar Adogo i li va demanar que anés a buscar els seus germans.

Encara que un mica sorprès, Adogo va voler complaure la dona i, quan els tres fills van arribar, Mawu recuperà el seu aspecte de divinitat formidable i els va recordar els seus consells i recomanacions, tot el que els havia dit abans de deixar-los sols a la terra. Els va recordar els seus actes, la seva vida i, per a castigar uns i premiar l'altre, va afegir que, en endavant, ballarien una bella dansa sense música:

- Adogo -va manar-, posa't aquí al mig.

Adogo va obeir.

- Alo, posa't ara a sobre d'Adogo.

I Alo així ho va fer.

- Afo, tu et posaràs sota el teu germà Adogo i l'aguantaràs.

Quan els tres germans van haver executat les ordres del pare, Mawu va afegir:

- Serà així per sempre més. Tu, Adogo, enmig dels teus dos germans, ets el rei. I ells seran els teus esclaus. A partir d'ara ja no et caldrà treballar mai més i sempre tindràs menjar suficient, menjaràs quan tinguis gana. No t'hauràs d'esforçar i podràs anar allà on vulguis.

Des de llavors, doncs, Adogo, la panxa, és veritablement un rei. Afo, el peu, camina per a ell. Alo, el braç, treballa i carrega per a ell. I serà sempre així mentre els homes tinguin panxa, tinguin peus, i tinguin braços.

Mawu ho va decidir.

(\*) El poble gun és un poble del golf de Guinea, on avui hi ha la República del Benin (ex-Dahomey), que abans de la colonització francesa formava un poderós reialme amb capital a Hogbonu ("la gran porta"), actualment Porto-Novo.

1. Repartirem fotocòpies del conte als alumnes. Els donarem uns minuts per llegir-lo i per comentar-lo després per parelles.
2. En farem una lectura dramatitzada de la següent manera: dividirem l'alumnat en 5 grups. A cada grup li adjudicarem un dels quatre personatges del conte (Afo, Alo, Adogo i Mawu) o bé el narrador. La lectura dels fragments que els correspongui la faran tots els membres del grup alhora. Els indicarem, sobretot, que han de fer una lectura dramatitzada i per tant, han d'entonar bé i tenir en compte de respectar els signes d'interrogació, d'exclamació, etc.
3. Seguint amb els mateixos grups ja formats, els direm que pensin quina és la moralitat del conte i que la resumeixin en una frase. A partir de les 5 frases, entre tots, n'hauran de concretar una o buscar-ne una de nova que les sintetitzi i deixar-la apuntada al mural, tal com s'ha fet a la sessió 13.
4. Els alumnes s'agruparan de tres en tres i decidiran qui és "la panxa", qui és "el peu" i qui és "el braç". Hauran de crear una escena parlada a partir d'aquesta idea.
5. Veurem les escenes creades i després reunirem, formant grups separats, les panxes, els peus i els braços.  
Els qui facin de panxa (reis), pensaran ordres que després faran complir als peus i als braços. Per exemple el poden dir que cantin una cançó coneguda (tots alhora, com un cor)  
Els qui facin de peu pensaran maneres de moure's i els altres els hauran d'imitar (Per exemple els poden fer arrossegar, saltar, córrer...), però sense paraules.  
Els qui facin de braços pensaran alguna cosa que s'hagi d'explicar amb mímica, però només utilitzant els braços i les mans. Els altres han d'anar fent el que ells facin i després hauran d'endevinar què estaven explicant.

## SESSIÓ 16

Es tractarà de fer una sessió per connectar les tres anteriors, és a dir les dedicades als contes.

1. Farem grups de 4 o 5 i els donarem temps per tal que comparin:
  - On, com i de què viuen els personatges dels contes 2 i 3
  - Els déus dels contes 2 i 3
  - Les moralitats dels tres contes treballats -i d'altres en el cas que ja ens n'hagin arribat-.
2. Posarem en comú els resultats i els compararem amb algun conte popular que coneguïn els alumnes. Els farem adonar dels diferents valors morals i socials que es desprenen dels contes segons la seva procedència i de com les diferents maneres de viure i de pensar es reflecteixen en els contes.

## SESSIÓ 17

1. Farem entre tots una recapitulació de totes les sessions dedicades a la carta viatgera.
2. Els direm que, individualment, apuntin al mural allò que creguin que han après al llarg d'aquestes tretze sessions. Comentarem entre tots les idees que sorgeixin.
3. Per acabar el tema els donarem una fotocòpia d'una cançó escollida d'entre les incloses a *World Playground* (vegeu apartat de suggeriments-música d'aquest mateix tema). La que proposem és fàcil de cantar (es llegeix aproximadament tal com s'escriu). Es tracta d'una cançó grega, de la qual us n'adjuntem la traducció aproximada:

### TIK TIK TAK

Tik, tik, tiki, tiki, tak kani I kardia mou  
San se vlepo Na dia venis  
Tik, tik, tiki, tiki tak  
Thelo pouli mou  
Na mandevo pou pigenis

Thelo pouli mou na se rotiso  
Fovoume mi se disarestiso  
Giati otan sou milo  
Archizi tis kardias  
To tiki tiki tiki tak  
Tik tik tiki tiki tak kani I kardia mou

San me gelio  
Me kitazis  
Tik tik tiki tiki tak  
Trelo pouli mou  
Ama panda me pirazis

Traducció: Tik, tik...fa el meu cor en veure't passar/Vull, ocellat meu, endevinar on vas/Vull, ocellat meu, preguntar-te, però tinc por de disgustar-te. Perquè quan et parlo, el meu cor comença el tik, tik.../Em miro com si te'n riguessis.



## MATERIAL

- Mapamundi
- Paper d'embalar per a un mural

## SUGGERIMENTS

- Podem dedicar una o dues sessions, o les que considerem convenients, a aprendre geografia, fauna, flora, costums o esdeveniments principals dels països *convidats*.
- Pel·lícules per veure i comentar amb els alumnes:

Primer i segon cicles d'ESO i Batxillerat:

- **Halfaouine**  
Direcció: Ferid Boughedirstribuïdora: BMG
- **Yaaba**  
Direcció: Idrissa Oue-Draogo
- **Las cartas de Alou**  
Direcció: Montxo Armendáriz
- **Bwana**  
Direcció: Imanol Uribe  
Distribució: Columbia
- **Promises**  
Direcció: Justine Shapiro i B.Z. Goldberg  
Any de producció: 2001
- **Kamchatka**  
Direcció: Marcelo Piñeyro  
Any de producció:2002

Batxillerat:

- **El té en el harén de Arquímedes**  
Direcció: Medhi Charef  
Distribució: New Line
- **Susanna**  
Direcció: A. Chavarrías  
Distribució: Lauren
- **Saïd**  
Direcció: Llorenç Soler

- Música
  - PUTUMAYO world Music:
    - A Mediterranean Odyssey: Athens to Andalusia
    - Africa
    - Afro-Latino
    - Brasileiro
    - Cape verde
    - Caribbean Party
    - Caribe! Caribe!
    - Congo to Cuba
    - Cuba
    - Dublin to Dakar: A Celtic Odyssey
    - Gardens of Eden
    - Islands
    - Latino! Latino!
    - Mali to Memphis: An African-American Odyssey
    - Mexico
    - One World
    - Puerto Rico
    - República Dominicana
    - South Africa Legends
    - World Playground
  - ATM Z 202. CHINA, *Voyage Détente Méditation*
  - ATM Z 204. ÍNDIA, *Voyage Détente Méditation*
  - ARN- ARION 50592. ASIE-EUROPE, *Carnet de voyage musical*.
  - RGNET 1091 CD. *The rough guide to the music of India*.

## BIBLIOGRAFIA

- «Altaïr», nº 4, Cuaderno de viajes, Especial literarios, 2002, Barcelona.
- «Altaïr», núm.9, Cuaderno de viajes, gener-febrer 2001. Dedicada al Marroc, Barcelona.
- «El Mundo», *Siete leguas. Viajes del siglo XXI*, Biblioteca Grandes viajeros, novembre 2002, Madrid.
- «La Revista del CIEMEN», estiu 2002, *Europa de les nacions*, Barcelona.
- Agboton, Agnes, *Contes d'arreu del món*, Barcelona, Columna Edicions, 2002.
- Baxter, N., *La volta al món en 80 contes*, Barcelona, Edicions Elfos, S.L., 2002.
- Col·lecció *Contes de tots els colors. Rosa Sensat-Espasa*
- Col·lecció de contes: *jo sóc de...*, La Galera-Rosa Sensat.
- Diversos autors, *El libro de la cocina étnica*, Madrid, Ediciones Jaguar, 2001.
- Diversos autors, *El nostre món. Diferències nord-sud, petita crònica d'un desequilibri*, Barcelona, Llibres de l'Índex, 2002.

- Haslam, A., Parsons, A., *Indis nord-americans*, Barcelona, Editorial Parramón, 1997.
- Kindersley, B. i A., *Celebracions. Festivals, carnavals i festes d'arreu del món*, Barcelona, Editorial Bruño, 1997.
- Kindersley, B. i A., *Nens com jo*, Barcelona, Editorial Bruño, 1995.
- Nair, S., *La immigració explicada a la meva filla*, Barcelona, Plaza & Janés editores, S.A., 2001
- Rahimi, A., *Terra i cendra*, Barcelona, La Magrana, 2002.
- Regàs, R. i altres, *Cuentos de las dos orillas*, Granada, Edición José Monleón (Programa Al Mutamid), 2001.
  
- Romero, J.M., *El llibre de la cuina exòtica*, Barcelona, Altaïr, 1995.
- Weber, O., *El falcó afganès, viatge al país dels talibans*, Barcelona, Proa Alí Bei, 2002.

Per als més grans:

- Jabra, I., *Els pous de Betlem*, Barcelona, Proa, 1999.
- Maaluf, A., *Lleó Africà*, Barcelona, Proa, 1998.
- Mernissi, F., *Somnis de l'harem*, Barcelona, Columna, 1994.
- Munif, A., *Història d'una ciutat: una infantesa a Amman*, Barcelona, Proa, 1996.

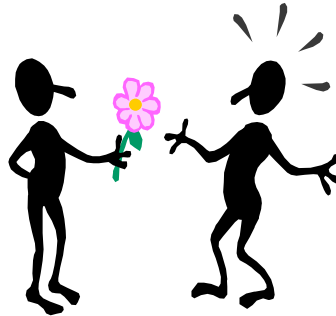
## ADRECES ELECTRÒNIQUES

Mapes del món, per imprimir-los en format GIF o PDF:

<http://www.nationalgeographic.com/xpeditions/atlas/index.html>



## PREJUDICIS



**“És més fàcil desintegrar un àtom que un prejudici”  
Albert Einstein**

## INTRODUCCIÓ

A les aules dels nostres centres, la presència d'alumnes procedents de cultures diverses és cada vegada més notable. El repte que se'ns planteja contínuament és el de fer aflorar -assegurant el respecte a les diferències individuals- tot allò que tenen de comú entre ells per aconseguir un grup humanament cohesionat.

La tendència primera -i primària- de la majoria dels nostres alumnes, pel que fa a la relació amb els seus companys, és la de caure en els estereotips fomentats per gran part de la població i que es concreten en un munt de prejudicis:

Prejudicis per raó de raça o ètnia -més accentuats com més fosc és el color de la pell i especialment amb l'ètnia gitana; de religió -principalment amb la musulmana o amb els testimonis de Jehovà i grups pseudo-religiosos similars-; de gènere -discriminació cap al sexe femení-; d'orientació sexual -concretada en l'homosexualitat-; de classe -envers les classes socials més desfavorides econòmicament i socialment-; de llengua -cap a les llengües mal anomenades minoritàries-; d'estètica -atac furibund contra els/les grosses o d'estètica fora dels canons de la moda; d'immigració - el rebuig cap a la immigració de “segona”-, etc.

Combatre aquests prejudicis ni és fàcil ni és una feina de quatre dies, però hem d'anar trobant estratègies que facilitin el combat dels estereotips negatius de la convivència de cultures diferents i de la diversitat a les aules. La comunicació interpersonal, la informació i la valoració dels grups socio-culturals diversos i de les seves llengües i el treball en grup, contribueixen a crear un clima de respecte i afecte a l'aula: són la base de la convivència positiva.

## OBJECTIUS

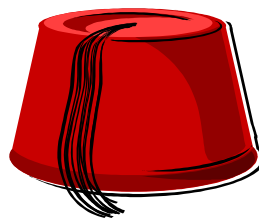
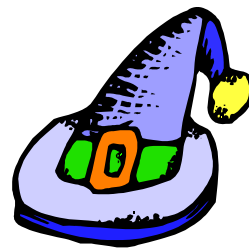
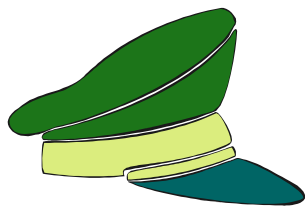
- Acceptar positivament les diverses cultures a l'aula, al barri, al país en general.
- Fomentar el respecte als companys i companyes del grup.
- Fomentar el respecte a la diversitat.
- Cohesionar el grup-classe.
- Parlar, llegir i escriure en català.

## REALITZACIÓ

### SESSIÓ 1

1. Exercici introductori: Tants caps, tants barrets. Començarem el tema amb un exercici senzill de creació de personatges a partir d'un objecte. Escamparem per l'aula tants barrets com alumnes hi hagi. (Obtenir barrets de diferents formes i tipus és molt senzill a les botigues de tot a euro. Si convé en podem fer de paper o cartolina.)

Els direm que cadascú n'esculli un i se'l col·loqui.



2. Cada alumne passarà per la *cadira calenta*, de manera que a partir de les preguntes que els facin els seus companys, aniran creant el personatge que correspon al barret que duguin posat.

El fet de portar un barret els ajuda a identificar-se més fàcilment amb personatge i l'exercici els resulta més divertit perquè comencen la sessió amb un element de disfressa.

3. Penjarem aquest text a l'aula, o bé els en donarem fotocòpies a tots.

“Un matí de dissabte, en despertar-se, la Maria va veure passar un piano volant per davant de la finestra. Es va fregar els ulls, va tornar a mirar i de seguida va veure que en realitat el piano estava lligat, i que l'estaven pujant al tercer pis de la casa del davant.

Una nova família s'estava instal·lant al barri i, com sempre que arribaven veïns nous, la gent volia veure quina mena de gent era, quants eren, quina pinta feien i quina mena de mobles es posaven a casa. Molts veïns sortien al balcó a tafanejar, o miraven entre les cortines.

El pare de la Maria, el senyor Gual, no va fer res més en tot el matí que mirar què feien els nous veïns i rondinar.

- Aquesta gent només ens portarà que disgustos -va dir.
- Per què?- va preguntar la Maria.
- Que no els veus? Són *grúfols*. I els *grúfols* són mala gent.
- A la Maria, que tenia el nas enganxat al vidre, no li va semblar que aquella família que semblava tan feliç de veure com els pujaven els mobles a casa i com penjaven el rètol de la seva botiga de verdures, pogués portar disgustos a ningú.
- Què vol dir *grúfols*, papa?
- *Grúfols*? Aquí els tens. No són com nosaltres. Són una gent que ve d'un altre país. Parlen un altre idioma i són una mena de gent que no m'agrada. No m'agraden gens.
- ...

#### ELS GRÚFOLS. David Cirici<sup>26</sup>

4. Llegiran el text i el comentaran per parelles.
5. Com és un *Grúfol*? Continuarem treballant amb les mateixes parelles formades per a l'exercici anterior.

Faran una descripció per escrit d'un *Grúfol*, completant el carnet següent:

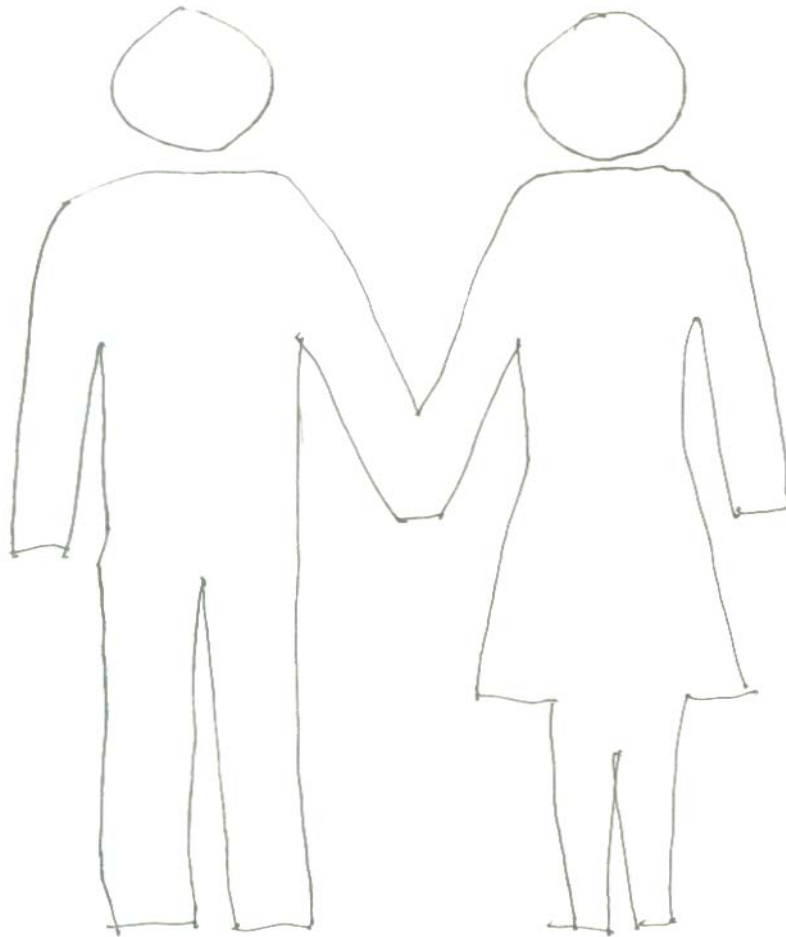
<b>Carnet d'identitat d'un Grúfol</b>
<b>Com es diu:</b>
<b>On ha nascut:</b>
<b>On viu:</b>
<b>Quina llengua parla:</b>

<sup>26</sup> Cirici, D., *Els Grúfols*, Barcelona, Ediciones P.A.U., 1998.

## SESSIÓ 2

1. Donarem una silueta humana dibuixada en una cartolina a cada parella (continuem amb les mateixes parelles). La silueta representa un *Grúfol*. Hauran de donar "vida" a la silueta: pintant-la, fent collage, dibuixant-li altres elements, etc., tenint en compte les següents pautes:

- Alçada
- Color de la pell
- Color i tipus de cabell
- Vestuari



2. Col·locarem un mapamundi a l'aula. Cada parella penjarà la silueta -ara ja amb trets definits- al lloc del món on hagi nascut el seu personatge.



3. Cada parella respondrà les preguntes següents per escrit:

- Per què heu escollit aquesta identitat per al vostre Grúfol?
- Coneixeu personalment algú amb aquestes característiques? Us ha molestat alguna vegada? Hi heu parlat alguna vegada?
- Quines coses són les que us molesten dels Grúfols?

### SESSIÓ 3

1. Ens reunirem tots en cercle. Cada parella exposarà la identitat del seu Grúfol i respondrà les preguntes que tenen escrites -i d'altres- que els formularà el professor o professora, a més de les que els puguin fer-los els companys.
2. Canvi de rol. És probable que la classe es converteixi en un seguit d'anècdotes repetitives i de discussions sense control. Per evitar-ho, quan els grups hagin acabat les exposicions, farem 2 grups: Grúfols- NoGrúfols. La manera de fer aquests grups ha de ser a l'atzar, perquè si no hi hauria problemes (amb paperets en una bossa, per exemple).

Els donarem 10 minuts. Cada grup haurà de fer una llista de greuges contra l'altre grup. Per exemple:

Grúfols: Nosaltres només volem treballar, s'aprofiten de nosaltres i ens paguen menys que als no-Grúfols, no ens deixen entrar a les discoteques, les noies no volen parlar amb nosaltres...

No-Grúfols: Vénen aquí a prendre'ns la feina, embruten els carrers, molesten les dones, no s'integren...

3. Un representant de cada grup llegirà la llista. Controlarem la discussió posterior organitzant els torns de paraules.
4. Una altra manera d'organitzar el debat és invertint els grups. És a dir, quan portin uns minuts de discussió (no gaires, perquè aviat s'esgoten els arguments), invertirem els grups, de manera que els que feien de Grúfols seran no-Grúfols i a la inversa.  
El canvi de rol els obligarà a trobar arguments a favor i en contra dels Grúfols i segurament s'adonaran que els és fàcil de trobar-los per als dos bàndols.  
Depenent de l'edat dels alumnes, també podem dir-los que no poden repetir els arguments que ja hagin sortit, de manera que hagin d'esforçar-se a trobar-ne més.
5. Reflexió: per cloure la sessió, els proporcionarem guixos de colors i els direm que, individualment, vagin escrivint a la pissarra una paraula o una frase sobre allò que creuen que tenen en comú amb els *Grúfols*.
6. Si tenim temps, és important, potser més que en d'altres ocasions, de deixar uns minuts per comentar les impressions de la sessió.

#### **SESSIÓ 4**

1. Ajuntarem les parelles de dues en dues. Els donarem 15 minuts per preparar un escena en la qual els seus dos personatges (2 *Grúfols*) es troben el primer dia d'arribada al nostre país i s'expliquen l'un a l'altre els motius que els han portat a marxar del seu país d'origen.
2. Veurem totes les escenificacions.
3. Els donarem 5' per tal que pensin, individualment, per quin motiu marxarien ells del seu país (en el cas que hi hagi alumnes immigrants, que expliquin els motius pels quals van venir a Catalunya). Després ho explicaran d'un a un.
4. Comentarem entre tots els diversos resultats. Els farem adonar, especialment, del que tenim en comú els immigrants de fet i els "immigrants en potència".

## SESSIÓ 5

1. Dedicarem la sessió al joc dels **5 CONTINENTS** (Vegeu referència a l'apartat de material). Es tracta d'un joc de taula.



## SESSIÓ 6. Sugeriments per ampliar el treball

1. Dedicarem la sessió a “situar” els personatges creats en les sessions anteriors. És a dir, farem una mica de repàs de qüestions de geografia, de socials, de races, religions... que hagin quedat poc clares o bé que hi hagi alumnes que no sàpiguen.  
Tindrem en compte de treballar sempre a partir de les aportacions dels propis alumnes i intentant afegir-hi les informacions mínimes necessàries.  
Si convé, els podem demanar que, per a aquesta sessió, busquin informació sobre els països d'origen dels seus *Grúfols*, especialment aquelles que facin referència a la situació socio-econòmica i política.

## MATERIAL

- Un mapamundi
- Una silueta humana retallada en cartolina per a cada dos alumnes.
- Joc de taula:
  - **5 CONTINENTES.** Les regles de joc estan traduïdes al castellà, català i anglès.  
5 jocs, cadascun d'un continent diferent:
    - “La quimera de l'or”, també conegut com “Barricada”: Amèrica
    - “Pachisi”, d'origen indi, precursor del parxís: Àsia
    - “La Hiena”, procedent del Sudan: Àfrica
    - “Mu-Torere”, joc maorí semblant al “tres-en-ratlla”: Oceania
    - “Colores”, també anomenat “Sol i Ancla”, joc d'apostes: Europa

Fabricat per la Fundació Futur. Hèrcules, 3. BCN 08002.

Telèfon: 302 19 27.

Es pot comprar als establiments de Comerç Just. A Barcelona: La Cuina, Cafè Just, Bar Garcilaso, El Centre Bar.

[Futur@fundaciófutur.org](mailto:Futur@fundaciófutur.org)

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



## GERNIKA



**“L’art és una mentida que ens permet comprendre la veritat”  
P. Picasso**

### INTRODUCCIÓ

El Gernika, així com molts altres quadres de Picasso, ens presenta el resultat d’un llarg procés d’abstracció que va portar-lo a aquesta “simplificació” d’imatges. Sovint és difícil de fer comprendre als alumnes idees i imatges abstractes, però l’abstracció, com a eina creativa fonamental, i per tant com a eina de desenvolupament mental, és essencial en el procés dramàtic.

Hi ha una divertida anècdota de Picasso que il·lustra el concepte que molta gent, i també els nostres alumnes, tenen de l’art abstracte: en una ocasió, Picasso viatjava en tren. El company de compartiment, en reconèixer-lo, va criticar l’art modern i la manera com distorsiona la realitat. El pintor li va preguntar llavors què entenia ell per representació fidel de la realitat. L’interlocutor li va ensenyar una fotografia de mida carnet i li va contestar que aquella era una imatge real de la seva esposa. Picasso, després d’observar detingudament la fotografia, li va dir “doncs, la seva esposa és molt petita i xata”.

Per entendre què pretenia Picasso quan va pintar el Gernika, hem de pensar que una abstracció no representa necessàriament alguna cosa completa, sinó alguna de les seves propietats més importants, però no per això evidents. Aquestes propietats subjacents són les que els nostres alumnes han de trobar en l’exercici que proposem.

## OBJECTIUS

- Conduir els alumnes cap a la des-abstracció i forçar-los a pensar i a mirar, no només amb els ulls, per descobrir què s'amaga rera les imatges.
- Compartir amb els companys/es aquests descobriments individuals.
- Buscar com a grup el significat de cada fragment del quadre.
- Parlar i reflexionar sobre temes que formen part de les preocupacions de tot adolescent: vida/mort, amor/odi, guerra/pau.
- Expressar-se amb fluïdesa en català.

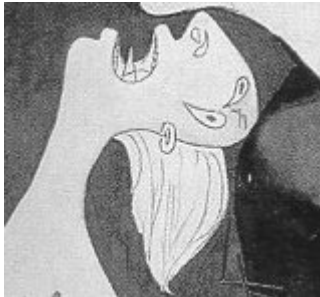
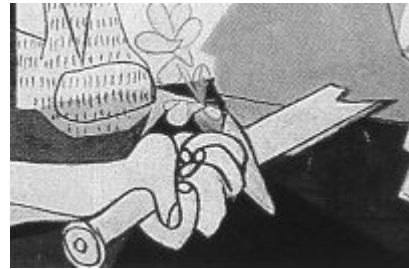
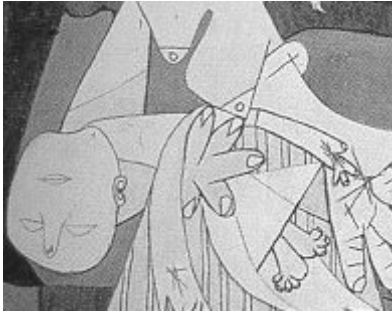
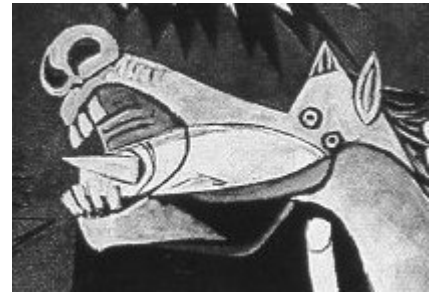
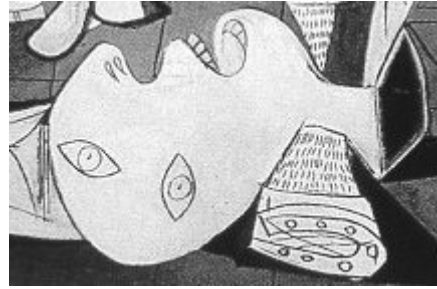
## REALITZACIÓ

### PRIMERA SESSIÓ

1. Pengem una reproducció del quadre a l'aula.



2. Pluja d'idees. Deixarem que els alumnes diguin tot allò que saben sobre el Gernika. Intentant no avançar-los informació, partirem del que ells sàpiguen per començar l'exercici.
3. Orientarem els comentaris cap a l'observació de les parts diferenciades del quadre, és a dir, de les diferents figures que, alhora que formen un tot, es poden analitzar de manera individualitzada: la dona que sosté el quinqué, el cavall, el toro, la mare i el fill mort...  
A mesura que ells les vagin identificant, els les mostrem fotocopiades -prèviament preparades- i les comentem, sense aprofundir en el seu possible significat, sinó tan sols observant les seves posicions dins del quadre.



**Picasso**

4. Dividirem els alumnes en grups de 4 o 5.
5. Cada grup escollirà 1 de les cartolines. Els donarem 15 minuts per preparar el següent:
  - Pensar entre tots el significat de la figura.
  - Apuntar-ne els aspectes més importants per poder-los comentar posteriorment.
  - Donar un títol al fragment (exemple: desesperació, amor, odi...).
  - Preparar una imatge congelada que expressi el sentiment que els desperta la imatge escollida.

## SEGONA SESSIÓ

1. Un portaveu de cada grup explicarà a la resta de l'alumnat el significat de la imatge. Els altres grups hi aportaran les seves idees.
2. El professor/a hi afegirà, llavors, aspectes del quadre que cregui interessants a comentar, com per exemple:

- El quadre GERNIKA porta aquest títol perquè Picasso el va pintar sota l'impacte del bombardeig de la vila basca d'aquest nom, el 26 d'abril de 1937.
- Gernika: antiga seu de les Juntes de Biscaia, va ser destruïda per la legió Còndor amb bombes incendiàries.
- Legió Còndor: nom oficial de les forces militars alemanyes que lluitaren a favor del bàndol franquista en la Guerra Civil Espanyola.
- Picasso va rebre l'encàrrec del Govern de la República de pintar un mural per al Pavelló Espanyol de la Fira Internacional que aquell estiu s'havia de celebrar a París, ciutat on llavors ell residia.
- El quadre fa 3m 51 cm d'alçada per 7m 82 cm d'amplada.

3. Faran les *imatges congelades* un grup rera l'altre i els altres hauran d'endevinar-ne el títol.
4. Escriurem a la pissarra la següent cita d'Edward Munch:

*"I no longer paint people reading and women knitting. I want to paint people who suffer, love, live".* Edward Munch

(Ja no vull pintar més gent llegint i dones fent mitja. Vull pintar gent que pateix, estima, viu)

Direm als alumnes que escriguin al voltant d'aquesta cita tot allò que els suggereixi i després comentarem entre tots el que han escrit.

5. Repartirem papers o cartolines, pinzells i pintures. Deixarem que cadascú pinti allò que li hagi suggerit la sessió. Quan hagin acabat, cadascú ens comentarà la idea que hi ha volgut plasmar.



6. Penjarem les pintures a l'aula.
7. Acabarem la sessió comentant entre tots aspectes que els hagin quedat per entendre o altres idees que vulguin aportar.

## SUGGERIMENTS

- Mentre pintin posarem una música de fons suggeridora, que inciti a fer volar la imaginació. (Consulteu el tema La Carta Viatgera, apartat música)
- Visita al Museu Picasso de Barcelona amb els alumnes
- Consulta de *La Revista de l'Escola n° 68, L'estel de paper, Monogràfic Picasso*.  
[www.xtec.es/ceipramoncalvet/entrada1/Revista/estel.html](http://www.xtec.es/ceipramoncalvet/entrada1/Revista/estel.html)

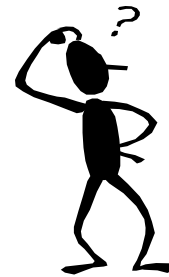
## MATERIAL

- Reproducció del quadre Gernika
- Fotocòpies plastificades de les diferents parts que constitueixen el quadre.
- Pintures, pinzells i paper o cartolina.

## BIBLIOGRAFIA

- Boix, E., Creus, R., *L'art a l'escola*, Barcelona, Edicions Polígrafa, S.A., 1986
- Root-Bernstein, R. y M., *El secreto de la creatividad*, Barcelona, Editorial Kairós, 2002.

**Kiel oni diras en...? (com es diu això en... esperanto?)**



**“De què serveix ser un home -es preguntà (Mowgli) a la fi- sense entendre el llenguatge dels homes? Ara sóc tan ignorant i tan sord com un home que fos entre nosaltres a la Jungla. Hauré d’aprendre el seu parlar.”**

**Primer llibre de la jungla. Rudyard Kipling<sup>27</sup>**

## **INTRODUCCIÓ**

*“Sabeu que en el món es parlen més de 3.000 llengües ? Sabeu que hi ha moltes llengües en perill d’extinció? Sabeu que actualment s’utilitzen 28 alfabetes per escriure aquestes llengües ? Sabeu que totes les llengües són igual d’importants? Sabeu...?”...Aquestes i altres preguntes podrien ser interessants per encetar una classe de llengua, però és probable que, tret d’alguns alumnes especialment sensibles que captessin el missatge, la majoria de nois i noies pensessin: “*altra vegada amb el rotllo de la llengua!*” I potser tindrien raó. Potser hauríem de plantejar el fet lingüístic d’una manera més despreocupada, que no vol dir superficial, per aconseguir que els nostres alumnes valoressin la nostra llengua i les altres i no trobessin una complicació inútil aprendre’n quantes més millor, sinó una riquesa cultural i un divertiment que els ajuda a comunicar-se, a fer amics i a obrir-se al món.*

## **OBJECTIUS**

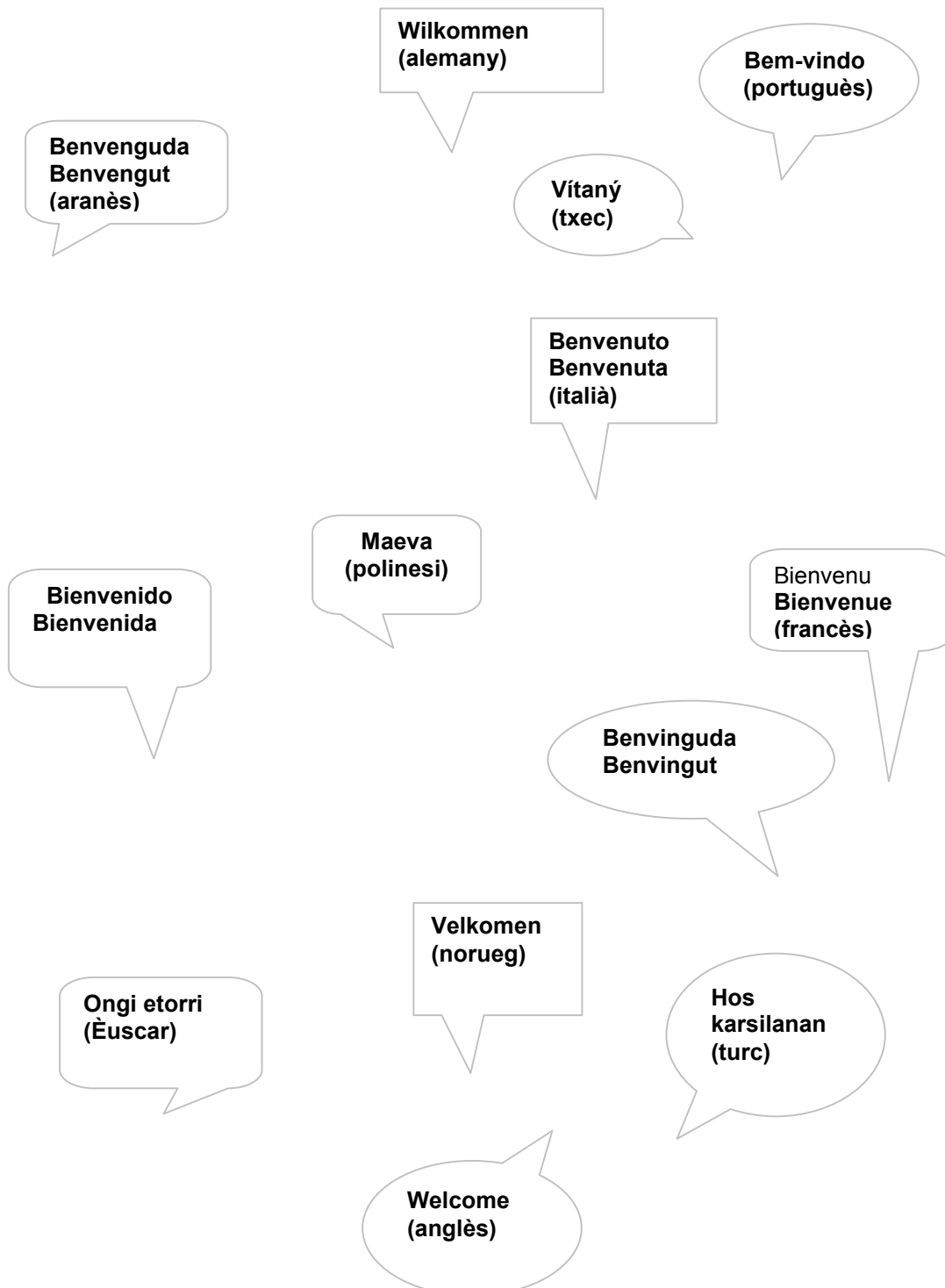
- Fomentar la idea que la llengua -especialment la catalana- no és un entre-banc inútil i veure’n la seva vessant positiva.
- Acceptar positivament la diversitat lingüística.
- Fomentar el respecte per a les diverses cultures i llengües.
- Familiaritzar-se amb les llengües del seu entorn més proper (del barri i de l’escola).
- Interessar-se per l’aprenentatge posterior d’altres llengües a més de les que aprèn actualment.
- Valorar l’aprenentatge del català.

---

<sup>27</sup> Kipling, R., *Primer llibre de la jungla*, Barcelona, Editorial Selecta, 1966

## SESSIÓ 1

1. Escriurem a la pissarra, o bé penjarem cartells a l'aula, la paraula "benvingut" en totes les llengües que ens sigui possible.
2. Posarem una música "ballable"(vegeu apartat material). Direm als alumnes que passegin per l'aula en totes direccions, resseguint tots els espais i tots els racons i seguint el ritme. En el moment en què la música s'aturi, hauran de buscar la persona que tinguin més a prop i donar-li la benvinguda, cada vegada en una llengua diferent. L'exercici durarà uns 7 minuts com a màxim.



3. Agruparem els alumnes de 4 en 4. Donarem a cada grup una fitxa on hi haurà tres paraules en llengües diferents a cadascuna:

Èuscar  
Adéu = agur  
Casa = etxe  
Menjar = jan

Turc  
Casa = ev  
Menjar = yemek  
Pau = yarak

Italià  
Adéu = ciao  
Aigua = acqua  
Gràcies = grazie

Txec  
Dia = den  
Nit = noc  
Pau = pokoj

Polinesi  
Avió = manureva  
Cafè = taofe  
Gràcies = maururu

4. Els donarem 15' per preparar una escena de la manera següent:
- Només poden utilitzar aquestes tres paraules i en la llengua que els hem donat.
  - S'han d'ajudar de la mímica per fer-se entendre.
5. Un cop vistes totes les escenes, les comentarem.
6. Els demanarem que per a la propera sessió recullin la següent informació:
- Que mirin les etiquetes de la seva roba, sabates i complements de vestir i apuntin les llengües que hi surten. Si pot ser, que retallin les etiquetes i les portin a l'aula.
  - Que observin i apuntin els rètols de les botigues i restaurants que trobin al llarg del camí que fan cap a l'institut.



## SESSIÓ 2

1. Agruparem els alumnes de tres en tres. Els donarem 10' per preparar una escena en la qual només es pot utilitzar una llengua inventada. Els podem orientar donant-los exemples de com fer-ho: només utilitzant una determinada vocal o una determinada consonant; o bé exclouent una determinada vocal o consonant de les paraules; dient paraules al revés...
2. Veurem totes les escenes.
3. Enganxarem en un mural totes les etiquetes que els alumnes hagin recollit i al costat hi escriuran la llengua amb la qual estan escrites. Si no les han retallades, escriuran en el mural el que deia l'etiqueta.
4. Farem un llistat, classificat per llengües, en el qual apuntaran tots els rètols que hagin vist.
5. Comentarem entre tots els resultats i observaran quina o quines són les llengües més usuales, tant de les etiquetes com dels rètols. Dedicarem una atenció especial a comentar la presència del català comparada al castellà, en els dos contextos.

## SESSIONS 3 i 4

1. Dedicarem aquestes sessions a cercar informació sobre famílies lingüístiques i mapes lingüístics.
2. Penjarem a l'aula un llistat de llengües com el que teniu a continuació o similar.
3. Agruparem els alumnes de 4 en 4. Els direm que escullin una llengua de la llista i que vagin a la biblioteca o a internet i que busquin informació.

LLENGUA	PARLANTS (en milions)
Anglès	322.850.000
<a href="#">Espanyol</a>	266.431.000
<a href="#">Portuguès</a>	170.021.000
<a href="#">Rus</a>	170.000.000
<a href="#">Alemany (Alt, Baix)</a>	104.804.000
<a href="#">Francès</a>	73.070.000
<a href="#">Italià</a>	64.692.000
<a href="#">Polonès</a>	44.000.000
<a href="#">Ucrainès</a>	41.100.000
<a href="#">Romanès</a>	23.473.000
<a href="#">Neerlandès, Afrikaans</a>	20.500.000
<a href="#">Hongarès, Magyar</a>	14.500.000
<a href="#">Grec</a>	12.320.000
<a href="#">Serbi</a>	12.000.000
<a href="#">Txec</a>	12.000.000
<a href="#">Bielorús</a>	10.200.000
<a href="#">Quechua</a>	9.197.000
<a href="#">Búlgar</a>	9.000.000
<a href="#">Suec</a>	9.000.000
<a href="#">Croata, Bosni</a>	8.800.000
<a href="#">Català</a>	<b>7.000.000</b>
<a href="#">Armeni</a>	6.836.000

<a href="#">Finès</a>	6.000.000
<a href="#">Eslovac</a>	5.606.000
<a href="#">Danès</a>	5.292.000
<a href="#">Albanès</a>	5.185.000
<a href="#">Noruec</a>	5.000.000
Guaraní	4.665.000
Georgià	4.168.000
Gallec	4.000.000
Lituà	4.000.000
Alemanys (Yiddish)	3.000.000
Romanès (Moldau)	2.650.000
Eslovè	2.218.000
Aimara	2.202.000

4. Exposició oral a l'aula de les recerques.

## SESSIÓ 5

1. Audició: Es tractarà d'escoltar cançons en totes les llengües que ens sigui possible. Demanarem als alumnes que en recullin, de les que tinguin a casa, o bé que les baixin d'internet. Si és possible també en buscarem la traducció. Consulteu també l'apartat de material d'aquest tema.
2. Farem grups de 3 o 4 alumnes. Els deixarem triar una cançó i els donarem 15' per preparar "una cançó fingida" (*play-back*).
3. Veurem totes les representacions.
4. Com sempre, els minuts últims seran per comentar entre tots el que els ha suggerit el tema.

## SESSIÓ 6

1. Per acabar el tema, dedicarem la darrera sessió al jocs de taula: **JUEGOS REUNIDOS ÉTNICOS**. Les regles de joc traduïdes a: castellà, català, anglès, àrab, tagalo, swahili. (Vegeu més informació a la secció de material.)

## MATERIAL

- Paper d'embalar per a un mural
- Jocs de taula<sup>28</sup>:
  - **5 CONTINENTES.** Les regles de joc estan traduïdes al castellà, català i anglès.  
5 jocs, cadascun d'un continent diferent:
    - “La quimera de l'or”, també conegut com “Barricada”: Amèrica
    - “Pachisi”, d'origen indi, precursor del parxís: Àsia
    - “La Hiena”, procedent del Sudan: Àfrica
    - “Mu-Torere”, joc maorí semblant al “tres-en ratlla”: Oceania
    - “Colores”, també anomenat “Sol i Ancla”, joc d'apostes: Europa
  - **JUEGOS REUNIDOS ÉTNICOS.** Les regles de joc traduïdes a: castellà, català, anglès, àrab, tagalo, swahili.  
3 jocs que provenen de La Xina, d'Egipte i d'Ameríndia.
    - “Patol”, joc típic de recorregut i persecució. Més senzill que el parxís.
    - “Senat”, predecessor del “Backgammon”
    - “Junjla”. El més divertit de tots. És un joc d'estratègia. Cada jugador ha de conquerir la casa del contrari utilitzant: un elefant, un lleó, un tigre, una pantera, un llop, un gos, un gat i un ratolí.
  - **10 JUEGOS REUNIDOS MILENARIOS.** Regles de joc en: castellà, català i anglès.  
10 jocs mil·lenaris: africans, maorís, normands, japonesos...  
Hi ha jocs per a totes les edats.
  - **CHOCOLATL EK-CHUAH.** Les regles de joc i les preguntes en: castellà, català i anglès.  
Un joc sobre el cacau i la xocolata, ambientat a l'època asteca. Un total de fins a 6 jugadors han d'obtenir els ingredients per completar la mescla de cacau, mel, vainilla i blat de moro i lliurar-la a Ek-Chuah, déu maia protector del cacau.
  - **JUNGLA.** Aquest joc, inclòs a **JUEGOS REUNIDOS ÉTNICOS**, també es pot adquirir sol.

---

<sup>28</sup> Tots ells fabricats per la Fundació Futur. Hèrcules, 3. BCN 08002. Telèfon: 302 19 27.  
Es poden comprar als establiments de Comerç Just. A Barcelona: La Cuina, Cafè Just, Bar Garcilaso, El Centre Bar.  
[Futur@fundaciófutur.org](mailto:Futur@fundaciófutur.org)  
[www.fundaciófutur.org](http://www.fundaciófutur.org)

**MÚSICA.** Consulteu *La Carta viatgera*, apartat música.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Grimes, Barbara, "[Ethnologue. Languages of the World](http://www.sil.org/ethnologue/fr)" <http://www.sil.org/ethnologue/fr>, 1997.
- Junyent, Carme, *Vida i mort de les llengües*, Barcelona, Ed. Empúries, 1992 .
- Moreno Cabrera, Juan Carlos, *Lenguas del mundo*, 1990.
- Junyent, Carme, *Les llengües del món*, Barcelona, Ed. Empúries, 1989.
- Junyent, Carme, *Les llengües d'Àfrica*, Barcelona, Ed. Empúries, 1986.
- Pottier, Bernard, *America latina en sus lenguas indígenas*, 1983.
- ENCICLOPÈDIA CATALANA", Volum 14, pàgines 44-47, 1997.
- <http://www.sil.org/ethnologue/fr>
- <http://www.logos.it/dictionary/owa/dictionary.query>
- <http://dewey.uab.es/jaling/evlang.htm>
- <http://www.xtec.es/serveis/crp/a8904085/intercultural.html>

## EL MÓN QUE M'ENVOLTA



**“El veritable descobriment consisteix a veure allò que tothom veu i a pensar el que ningú no ha pensat”**

**Szent-Györgyi<sup>29</sup>**

### INTRODUCCIÓ

R. i M. Root-Bernstein<sup>30</sup> insisteixen en el seu estudi *El secreto de la Creatividad* en la diferència entre la mirada passiva i l'observació activa. Efectivament, l'observació activa és una eina fonamental del coneixement i sovint dediquem poca atenció a preparar l'alumnat per a aquest hàbit.

Els exercicis d'observació constitueixen una base fonamental del desenvolupament de l'activitat dramàtica, a partir de la qual els participants són capaços de reproduir, imitar, reconèixer i transformar en coneixement -i per tant integrar en el seu bagatge cognitiu- les experiències, conductes i actituds observades en el món que els envolta.

“Tot coneixement s'origina en l'observació. Per discernir la presència de pautes d'acció, abstroure'n els seus principis, establir analogies entre les propietats de les coses, crear models de conducta i innovar, hem de ser capaços de percebre adequadament el nostre món”<sup>31</sup>

### OBJECTIUS

- Potenciar l'observació activa dels alumnes pel que fa a les coses i persones que veuen quotidianament.
- Desenvolupar-los la imaginació.
- Observar la importància de la imatge en la nostra vida quotidiana.
- Fer-los adonar que cadascú de nosaltres interpreta i treu conclusions diferents a partir dels mateixos fets o de les mateixes experiències.
- Treballar l'expressió oral i escrita en català.

---

<sup>29</sup> Szent-Györgyi, A., *Bioenergetics*, Nova York, Academic Press, 1957. Citat per Root-Berstein, pàg.65.

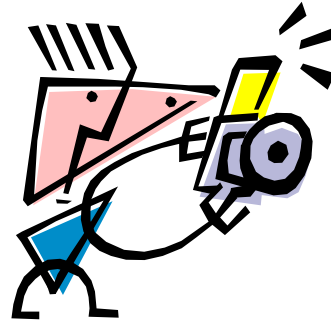
<sup>30</sup> Root-Berstein, R., i M., *El secreto de la creatividad*, Barcelona, Editorial Kairós, 2002.

<sup>31</sup> Root-Berstein, R., i M., *El secreto de la creatividad*, Barcelona, Editorial Kairós, 2002. Pàgina 50. Traducció: Elisenda puig

## PREPARACIÓ

Necessitarem planificar el treball amb antelació, ja que els alumnes hauran de fer una activitat prèvia a la sessió de Drama a l'aula.

1. Farem grups de 4, els identificarem amb un nom o lletra (per exemple grups: A,B,C,D...) i els donarem una càmera per grup.
2. Tindran uns dies (una setmana acostuma a ser suficient) per fer 12 fotografies. Aquestes fotografies s'han de fer fora del recinte escolar, han de tenir un significat per al grup que les fa i han d'intentar explicar alguna cosa. És a dir, han de tenir clar el què i el per què estan fotografiant i què volen explicar. El resultat final ha de ser una sèrie de 12 fotografies que, ordenades d'una manera determinada, han d'explicar alguna història, fet, reflexió, etc. Els haurem de recalcar que el treball de cada grup ha de ser secret.



## REALITZACIÓ

### SESSIÓ 1

1. Un cop tinguin les fotografies revelades les posaran desordenadament dins d'un sobre i el tancaran. Damunt del sobre hi escriuran la identificació del Grup: A,B,C,D... i ens els donaran.
2. Intercanviarem els sobres entre els grups.
3. Cada grup obrirà el sobre que li ha tocat i a partir de les fotografies que hi trobarà haurà d'inventar-se una història.
4. D'aquesta història en faran una auca, enganxant les fotografies en una cartolina i



escrivint a sota els rodolins.

## **SESSIÓ 2**

1. Cada grup ha de presentar la seva auca. La presentació-explicació d'aquesta auca la poden fer de la manera que vulguin.  
Per exemple, mentre algú va assenyalant amb un punter la fotografia corresponent, els altres poden cantar el rodolí en comptes de llegir-lo, o bé es poden ajudar de mímica per completar l'explicació, etc.
2. Un cop presentades totes les auques, escoltarem les “veritables” històries que aquells qui havien fet les fotografies havien pensat. Veurem d'aquesta manera com 12 imatges poden ser protagonistes de 2 (o més) versions i interpretacions diferents.
3. En acabar el tema, comentarem entre tots l'experiència. Serà el moment d'explicar les dificultats que han tingut i les anècdotes de la preparació.

## **SUGGERIMENTS**

Portar diferents auques a l'aula perquè vegin com són i com les han d'elaborar.

## **MATERIAL**

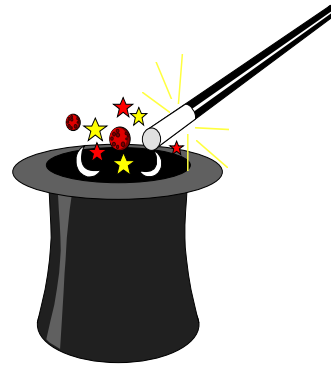
- Necessitarem 1 càmera fotogràfica per a cada 4 alumnes (podem utilitzar càmeres d'un sol ús).
- Un plafó on enganxar les fotografies i un punter

## **ADRECES D'INTERNET**

Pàgina de l'IES Pius Font i Quer de Manresa dedicada a les auques.

[www.xtec.es/centres/a8033924/auques](http://www.xtec.es/centres/a8033924/auques)

## OBJECTES MISTERIOSOS



- **Adéu -va dir la guineu-. Aquí tens el meu secret. És molt senzill: només s'hi veu bé amb el cor. L'essencial és invisible als ulls.**
- **L'essencial és invisible als ulls -va repetir el Petit Príncep, per recordar-se'n.**

**El Petit Príncep. Antoine de Saint-Exupéry<sup>32</sup>**

## INTRODUCCIÓ

Els objectes personals, així com les imatges, estan íntimament relacionats amb la nostra dimensió afectiva: colors, olors, sensacions tàctils...ens desperten records, pensaments i vivències que s'amaguen rera d'un simple objecte.

Els exercicis dramàtics que proposem per a aquesta sessió ens ajuden a saber una mica més sobre la manera de ser dels nostres alumnes: què els afecta, quines són les coses que més aprecien, en definitiva, una mica més sobre el seu món interior.

## OBJECTIUS

- Desenvolupar la imaginació.
- Aprendre a explicar contes.
- Conèixer més els companys i companyes del grup.
- Cohesionar el grup classe.
- Treballar l'expressió corporal, oral i escrita.
- Aprendre català.

---

<sup>32</sup> De Saint-Exupéry, A., *El Petit Príncep*, Barcelona, Empúries/Emecé, 1999.



## REALITZACIÓ

### SESSIÓ 1

1. Per a la realització de la sessió, demanarem als alumnes que portin un objecte personal que tingui un significat especial per a ells. Aquests objectes ens serviran per a totes les sessions del tema.



2. Seurem en cercle. Al mig del cercle hi deixarem tots els objectes, però ningú no desvetllarà el significat del seu i -si és possible- intentarem que no se sàpiga qui és el propietari o propietària de cadascun.
3. Posarem música. Tothom agafarà un dels objectes i ballarà i jugarà amb ell seguint la música, però de manera que l'utilitzi per a un ús que no és habitual de l'objecte. Per exemple, una pinta pot ser un arquet de violí, o bé un llibre pot usar-se com a barret i un mocador de butxaca pot ser un vel, etc...  
Cada vegada que la música s'aturi, aniran al centre de l'aula, deixaran l'objecte que tinguin en aquell moment i n'agafaran un altre.  
L'exercici durarà uns 5 minuts. Intentarem que tothom hagi "ballat" amb tots els objectes. La idea és que es familiaritzin amb tots d'una manera divertida i imaginativa.

4. D'un a un comentaran de cada objecte els usos que li han trobat.
5. Agruparem els alumnes de 4 en 4. Cada grup triarà (o li adjudicarem) un dels objectes i en faran una llista de possibilitats, és a dir, de totes les coses que es poden fer amb aquest objecte. Per exemple:
  - un mocador pot utilitzar-se com a: faldilla, bandera, estora, tovallola, tovalló, vel, mantellina, capa per torejar, bena, mocador de fer farcells...
  - per a: pintar-hi un quadre, escriure-hi una carta, mocar-se, posar-se'l al cap, caçar ocells, posar-hi una pedra i usar-lo de tirador, treure la pols, netejar vidres, fer una pancarta, dir hola, dir adéu, demanar auxili, demanar la pau...
6. Cada grup llegirà en veu alta la seva llista. Guanyarà el grup que hagi trobat més possibilitats per al seu objecte.
7. *Associació d'idees*. Asseguts en cercle: ens anirem passant els objectes (d'un a un). Cadascú dirà una paraula que associï amb l'objecte. L'exercici s'ha de fer amb rapidesa, no han de pensar gaire el que diuen.

## SESSIÓ 2

1. Els objectes es coneixen. Agruparem els alumnes de 3 en 3. Els donarem entre 15' i 20' per imaginar-se un conte en el qual tots els objectes estiguin relacionats entre ells. No caldrà que l'escriuin completament, tan sols que prenguin unes notes per poder-lo explicar després. Si volem, podem demanar-los d'escriure'l per a un proper dia.



Els donarem estructures diverses de començament i acabament per explicar un conte. N'hauran d'utilitzar forçosament una de cada:

Introductòries:

- *Això era...*
- *Això era i no era...*
- *Això que us explicaré va passar fa molts anys...*
- *Aquesta història va passar fa molts i molts anys...*
- *Ara vaig a contar-vos un fet...*
- *Conten que...*
- *En aquell temps en què les vaques cantaven i les girafes ballaven...hi havia...*
- *En aquells temps en què...*
- *Fa molts, molts anys...*
- *Hi havia una vegada...*
- *Hi havia, fa molt temps...*
- *Una vegada era...*
- *Vet aquí que era...*
- *Vet aquí que una vegada...*

d'acabament:

- *I van viure contents i alegres fins que van morir.*
- *I van viure molt feliços i van menjar anissos.*
- *I varen ser feliços per sempre més.*
- *I vet aquí un gat, vet aquí un gos, aquest conte ja s'ha fos.*
- *I vet aquí un gos i vet aquí un gat, aquesta història s'ha acabat.*
- *I visqueren feliços per sempre.*

2. Cada grup explicarà el seu conte. Mentre un expliqui, els altres dos faran moure els objectes per il·lustrar-lo.

### **SESSIÓ 3**

1. Farem grups de 4. Cada grup escollirà un objecte. Els donarem minuts. S'imaginaran la història d'aquest objecte i en faran una dramatització.
2. Veurem totes les escenes i les comentarem.

## SESSIÓ 4

1. Imatges congelades. Cada alumne escollirà un dels objectes. Un voluntari sortirà i començarà l'exercici. Es tractarà de fer una acció amb l'objecte i quedar-se immòbil. Per exemple: agafarà una carta, s'asseurà i es posarà a llegir-la. Els altres alumnes s'aniran incorporant, d'un a un, en silenci i successivament, a aquesta primera acció, de manera que sempre intentin trobar una relació amb l'acció que els precedeix. Les accions s'aniran encadenant. Per exemple: si la primera acció ha estat la de la carta, seguidament podria sortir algú amb el mocador i fer veure que li eixuga una llàgrima al lector. Després, podria sortir algú amb la nina i fer veure que és una criatura que estira els pantalons de qui porta el mocador, etc.
2. L'hora de la veritat. Cadascú agafarà el seu objecte i ens n'explicarà la veritable història. Els seus companys i companyes si volen li poden fer preguntes.
3. Per acabar el tema, faran un acròstic a partir dels noms de cada objecte, cadascú amb el del seu. Un cop fets, els llegiran en veu alta.

## 7.2. ALTRES MATERIALS PER A ÚS DEL PROFESSORAT (VÍDEO)

Durant la meua estada a Göteborg, Suècia, vaig enregistrar amb una càmera digital gran part de les activitats de Drama i Teatre que vaig presenciar a: Escola Emma Huset, Hammarkullen Kulturskola i Kungsbacka Kulturskola (vegeu apartats **4.1**, **4.2** d'aquest treball)

Posteriorment, vaig fer-ne una edició -amb l'ajut del Servei d'Audiovisuals del Departament d'Ensenyament- en suport vídeo, CD i suport per a la web del Departament d'Ensenyament, que adjunto al treball.

Les imatges ens ajuden a comprendre l'apartat **4.2** i els seus subapartats, malgrat que no ens aporten una informació completa de l'ús que del Drama se'n fa en els centres citats. Adjunt al material audiovisual, l'usuari hi trobarà una guia dels exercicis i activitats que s'hi presenten per tal que li sigui més fàcil, útil i comprensible el seu contingut.

## 8. CONCLUSIONS GENERALS

Tal com ja he exposat a la introducció, el meu objectiu principal en iniciar aquest treball era el de la recerca de bibliografia i experiències, en el camp del Drama, dirigides a la integració de l'alumnat a l'aula i a l'aprenentatge de la llengua, així com l'elaboració de material adient a aquestes finalitats.

Al llarg del curs, he tingut ocasió de ratificar la meva hipòtesi sobre els beneficis del Drama a l'educació en general i, en particular, per a les finalitats abans esmentades. Diversos factors han contribuït a aquesta ratificació: la comprovació *in situ* de les aportacions positives del Drama en el funcionament de diverses escoles (vegeu apartat 4), l'interès creixent de l'estudi del Drama (a diverses universitats (vegeu apartats 4.3.1 i 4.4), l'aplicació del Drama a Primària i Secundària en diversos països i la incorporació del Drama en els currículums de molts d'ells (vegeu apartat 3), així com l'interès creixent del professorat per a la seva formació com a pedagogs de Drama (vegeu apartat 5).

D'altra banda, l'opinió personal de pedagogs i pedagogues de gran reputació i amb una llarga experiència en el camp del Drama, com Judith Ackroyd, Urszula Clark, Eilis Mullan, Carmel O'Sullivan, Chrissie Poulter, John Somers, Kathleen Gallagher i tants d'altres amb qui he tingut l'oportunitat de treballar aquest any i de compartir experiències i intercanviar idees, ha estat definitiva per valorar encara més les possibilitats de l'ús del Drama a les aules i m'ha facilitat el contacte amb les aportacions més recents sobre el tema.

A principis de juny, i ja a les envistes del final de curs, crec que he dut a terme el meu objectiu amb escreix i que l'experiència de la llicència ha estat molt positiva perquè m'ha permès investigar, crear material útil per a l'aula i alhora gaudir fent un treball que m'ha resultat profitós a nivell personal i que de segur repercutirà positivament en el meu futur professional.

## 9. BIBLIOGRAFIA

- Ackroyd, J., *Drama lessons for five to eleven-year-olds*, London, David Fulton Publishers, 2001.
- Adell, M.A., *Els Adolescents i el repte de la Logse. Materials i propostes d'intervenció psicoeducativa*, València, Carena editors, 1998.
- Albuquerque, F., Blanch, A., i altres, *Hacer futuro en las aulas*, Barcelona, Intermón, Colección Libros de Encuentro, 1995.
- Alguacil, M., Boixader, A., Duart, J.M., i altres, *La veu de l'altre*, Barcelona, ICE de la UAB, 2000.
- Arnold, J., *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, 2000.
- Autors diversos, *Teatre Social com a eina d'intervenció socioeducativa. Revista Educació Social, nº13*. Fundació Pere Tarrés. Barcelona. 1999.
- Autors diversos, *IDEA Dialogues*, Oslo, Landslaget Drama i Skolen, 2001.
- Bach, E., Darder, P., *Sedueix-te per seduir*, Barcelona, Edicions 62, Sèrie Rosa Sensat, 2002.
- Bercebal, F., *Un estadio intermedio entre juego y teatro*, Ciudad Real, Ñaque editora, 1995
- Bercebal, F., *Drama. Un estadio intermedio entre Juego y Teatro*, Ciudad Real, Ñaque Editora, 1995.
- Bercebal, F. (coordinació), *El taller de teatro (optativa ESO)*, Ciudad Real, Ñaque Editora, 2002.
- Boal, A., *The Rainbow of Desire*, London, Routledge, 1995.
- Boal, A., *Games for actors and non-actors*, London, Routledge, 1992.
- Bolton, G., *Drama as Education: An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*, Harlow, Longman, 1984.
- Bolton, G., *New Perspectives on Classroom Drama*, London, Simon & Schuster Education, 1992.
- Bond, t., *Games for social and life skills*, London, Hutchinson and Co., 1986.
- Bunyan, P., Catron, J., *Cracking Drama. Progression in Drama within English (5-6)*, York, NATE Drama Committee 2000. York Publishing Services LTD., 2000.
- Brandes, D., Norris, J., *The Gamesters' Handbook 3*, London, Stanley Thornes

Ltd., 1998.

- Camps, A., Ríos, I., Cambra, M., i altres, *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, Barcelona, Editorial Graó, 2000.
- Cardinal, M. *La clé sur la porte*, Le Livre de Poche, Paris, Éditions Grasset & Fasquelle, 1972.
- Cassady, *Great Scenes from Minority Playwrights*, Ireland, Meriwether, 1997.
- Damasio, A.R., *Le Sentiment même de soi*, Paris, Odile Jacob, poches, 2002.
- De Saint-Exupéry, A., *El Petit Príncep*, Barcelona, Empúries/Emecé, 1999.
- Deprez, C., *Les enfants bilingues: langues et familles*, Paris, Les éditions Didier, 1994.
- Deprez, C., *Le plurilinguisme urbain*, Difusion Didier Erudition, 2002.
- Drama. Primary School Curriculum (Curaclam na Bunscoile), Arts Education, Dublin Government Publications, 1999.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G., *The Hundred Languages of children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood*, Education. Norwood, NJ: Ablex. ED.355034, 1993.
- Ellis, R., *Multicultural Theatre*, Ireland, Meriwether, 1996.
- Ellis, R., *Multicultural Theatre II*, Ireland, Meriwether, 1998.
- Escofet, A., Heras, P., i altres, *Diferencias sociales y desigualdades educativas*, Barcelona, ICE-Horsori, 1998.
- Fernández, L., Funes, J., Pellicer, A., *Psicología del preadolescent*, Barcelona, Rosa Sensat. Ed.62, 1980.
- Goleman, D., *La Pràctica de la Intel·ligència emocional*, Barcelona, Ed. Kairós, 2000.
- Goleman, D., *Inteligencia Emocional*, Barcelona, Ed. Kairós, 1997.
- Grady, S., *Drama and Diversity*, Portsmouth, EEUU, Heinemann, 2000.
- Granda, J., Domínguez, R., i altres, *Juegos populares de la cultura bereber*, Melilla, Ludoteca Municipal Melilla, 1995.
- Harris, M., i altres, *Su hijo adolescente*, Barcelona, Ed. Paidós
- Heathcote, D., *Drama as a Learning Medium*, Betty J. Wagner Published, 1976.
- Husén, T., Opper, S., *Educación Multicultural i Multilingüe*, Madrid, Narcea, S.A.



de ediciones, 1984.

- Jackson, S., *Costumes for the Stage*, London, A & C Black, 2001.
- Jordán, J.A., *L'Educació Multicultural*, Barcelona, Edicions CEAC, 1992.
- Jové, G., *La diversitat cultural a l'escola*, Lleida, Edicions Universitat de Lleida, 1996.
- Kaplan, Louise J., *Adolescencia. El adios a la infancia*, Barcelona, Paidós, 1996.
- Kempe, A., Ashwell, M., *Secondary Drama*, Oxford, Heinemann, 2000.
- Kitson, N., Spiby, I., *Drama 7-11, developing primary teaching skills*, London, Routledge, 1997
- Laferrière, G., *La improvisación pedagógica y teatral*, Bilbo, Ed. Ega, 1993.
- Laferrière, G., *La dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*, Ciudad Real, Naque Editora, 2001.
- Language. Primary School Curriculum (Curaclam na Bunscoile), Arts Education, Dublin Government Publications, 1999.
- Malaguzzi, L., *La educación infantil en Reggio Emilia*, Barcelona, Octaedro-Rosa Sensat, 2001.
- Malaguzzi, L., *Las escuelas de Reggio Emilia*, Barcelona, Cuadernos de Pedagogía nº307, Noviembre 2001.
- McCullough, L.E., *"Now I get it": 12 Ten-Minute Classroom Drama Skits for Science, Math, Language, and Social Studies for Grades K-3*, Smith&Kraus book, març 2000.
- Martí, E., Onrubia, J., Fierro, A., García-Milà, M., De Gispert, Inés, *Psicología del desarrollo: El mundo del adolescente*, Barcelona, ICE Universitat de Barcelona, 1997.
- Mateu, M., Durán, C., Troguet, M., *1000 ejercicios y juegos aplicados a las actividades corporales de expresión*, Barcelona, Editorial Paidotribo, 1997.
- MacLead, J., *The Shape of a girl*, Vancouver, Talon Books, 2002.
- Mc. Guinness, S., Puig, E., Vernet, F., *Drama. Tècniques teatrals per a l'ensenyament*, Barcelona, Edicions de La Magrana, 1996.
- Mc. Guinness, S., Puig, E., Vernet, F., *Tutoria: Què fem? L'aprenentatge a través del joc dramàtic*, Barcelona, La Busca Edicions s.l., 1998.
- Motos, T., Navarro, A., Palanca, X., Tejedo, F., *Taller de Dramatització i teatre*, Alzira, Bromera.txt, 1998.

- Neelands, J., *Structuring Drama Work*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
- Ñaque. Teatro, expresión y educación. Revista. Editada per Ñaque editora. Ciudad Real
- O'Neill, C., *Drama Worlds (A Framework For Process Drama)*, Ed. Heinemann. Portsmouth. N H., 1996.
- O'Toole, J. & Haseman, B., *Dramawise. An Introduction to GCSE Drama*, Australia, Heinemann Educational, 1986, 1987, 1988.
- Owens, A., Barber, K., *Drama Works*, Carlisle, Caryl Press Ltd., 1997.
- Owens, A., Barber, K., *Mapping Drama: creating and evaluating drama*, Carlisle, Caryl Press Ltd., 2001.
- Pease, A., *El Llenguatge del cos*, Barcelona, Paidós/Edicions 62, 1999.
- Perinat, A., *Desenvolupament en l'adolescència*, Barcelona, Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya, 1997.
- Poulter, C., *Jugar al Juego*, Ciudad Real, Ñaque Editora, 1987.
- Puig, G., *Recerca i Educació Interculturals. Actes de la Conferència Europea de Sant Feliu de Guíxols*, Barcelona, La Llar del Llibre, 1992.
- Rasmussen, B., Kjølner, T., Rasmusson, V., Heikkinen, H., *Nordic Voices in Drama, Theatre and Education*, Bergen, Landslaget Drama i Skolen, 2001.
- Rubin, J., Merrion, M., *Drama and Music: Creative Activities for young children*, Humanics LTD Partners, 1998.
- Siguan, M., *La escuela i los inmigrantes*, Barcelona, Paidós Educador, 1998.
- Stone, L.J., Church, J., *El adolescente de 13 a 20 años*, Barcelona, ed. Paidós.
- Toyne, N., Prendiville, F., *Drama and traditional story for the early years*, London and New York, Routledge/Falmer, 2000.
- Vío, K., *Explorando el Mach de improvisación*, Ciudad Real, Ñaque Editora, 1996.
- Watcyn-Jones, P., *Grammar. Games and activities*, England, Penguin Books, 1995.

## • Bibliografia del material didàctic

- «Altaïr», nº 4, Cuaderno de viajes, Especial literarios, 2002, Barcelona.
- «Altaïr», núm.9, Cuaderno de viajes, gener-febrer 2001. Dedicada al Marroc, Barcelona.
- «El Mundo», *Siete leguas. Viajes del siglo XXI*, Biblioteca Grandes viajeros, noviembre 2002, Madrid.
- «La Revista del CIEMEN», estiu 2002, *Europa de les nacions*, Barcelona.
- Agboton, Agnes, *Contes d'Arreu del Món*, Barcelona, Columna Edicions, 2002.
- Autors diversos, *Contes d'Arreu del Món* Barcelona, Columna, 1995.
- Autors diversos, *El libro de la cocina étnica*, Madrid, Ediciones Jaguar, 2001.
- Autors diversos, *El nostre món. Diferències nord-sud, petita crònica d'un desequilibri*, Barcelona, Llibres de l'Índex, 2002.
- Baxter, N., *La volta al món en 80 contes*, Barcelona, Edicions Elfos, S.L., 2002.
- Boix, E., Creus, R., *L'art a l'escola*, Barcelona, Edicions Polígrafa, S.A., 1986
- Col·lecció *Contes de tots els colors. Rosa Sensat-Espasa*
- Col·lecció de contes: *jo sóc de...*, La Galera-Rosa Sensat.
- Enciclopèdia Catalana", Volum 14, pàgines 44-47, 1997.
- F. Grimes, Barbara, "[Ethnologue. Languages of the World](http://www.sil.org/ethnologue/fr)" <http://www.sil.org/ethnologue/fr>, 1997.
- Haslam, A., Parsons, A., *Indis nord-americans*, Barcelona, Editorial Parramón, 1997.
- Jabra, I., *Els pous de Betlem*, Barcelona, Proa, 1999.
- Junyent, Carme, *Les llengües del món*, Barcelona, Ed. Empúries, 1989.
- Junyent, Carme, *Les llengües d'Àfrica*, Barcelona, Ed. Empúries, 1986.
- Junyent, Carme, *Vida i mort de les llengües*, Barcelona, Ed. Empúries, 1992 .
- Kindersley, B. i A., *Celebracions. Festivals, carnavals i festes d'arreu del món*, Barcelona, Editorial Bruño, 1997.
- Kindersley, B. i A., *Nens com jo*, Barcelona, Editorial Bruño, 1995.
- Maaluf, A., *Lleó Africà*, Barcelona, Proa, 1998.
- Mernissi, F., *Somnis de l'harem*, Barcelona, Columna, 1994.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos, *Lenguas del mundo*, 1990.
- Munif, A., *Història d'una ciutat: una infantesa a Amman*, Barcelona, Proa, 1996.
- Naïr, S., *La immigració explicada a la meva filla*, Barcelona, Plaza & Janés editores, S.A., 2001
- Pottier, Bernard, *América latina en sus lenguas indígenas*, 1983.
- Rahimi, A., *Terra i cendra*, Barcelona, La Magrana, 2002.
- Regàs, R. i altres, *Cuentos de las dos orillas*, Granada, Edición José Monleón (Programa Al Mutamid), 2001.
- Romero, J.M., *El llibre de la cuina exòtica*, Barcelona, Altaïr, 1995.
- Root-Bernstein, R. y M., *El secreto de la creatividad*, Barcelona, Editorial Kairós, 2002.
- Weber, O., *El falcó afganès, viatge al país dels talibans*, Barcelona, Proa Alí Bei, 2002.

## 10. ADRECES D'INTERÈS SOBRE EL TEMA A INTERNET

### IRLANDA

- NAYD (National Association for Youth Drama)  
[nayd@indigo.ie](mailto:nayd@indigo.ie)
- Educational Department Arts Building. Trinity College. Carmel O'Sullivan  
[carmel.osullivan@tcd.ie](mailto:carmel.osullivan@tcd.ie)
- School of Education. Trinity College. Postgraduate Diploma/Master of studies  
[inseredu@tcd.ie](mailto:inseredu@tcd.ie)
- Rebecca Redhouse. Professora de Drama per a segones llengües  
[rebred@eircom.net](mailto:rebred@eircom.net)
- U.C.D. Drama Studies Centre in association with RTE Radio Drama.  
[drama.studies@ucd.ie](mailto:drama.studies@ucd.ie)
- ADEI (Association for Drama in Education in Ireland)  
[colm.hefferon@spd.dcu.ie](mailto:colm.hefferon@spd.dcu.ie)
- ADEI (Association for Drama in Education in Ireland)  
[www.ict.mic.ul.ie/adei/](http://www.ict.mic.ul.ie/adei/)

### ANGLATERRA

- Judith Ackroyd. Professora de Drama i autora de diversos llibres sobre Drama.  
[Judith.ackroyd@northampton.ac.uk](mailto:Judith.ackroyd@northampton.ac.uk)
- J.W.Somers. Professor de Drama a la Universitat d'Exeter  
[J.W.Somers@ex.ac.uk](mailto:J.W.Somers@ex.ac.uk)
- IDIERI. Associació que organitza trobades i tallers de Drama. N'hi haurà un al Juliol 14-19 de 2003  
[www.northampton.ac.uk/ass/cul/idieri](http://www.northampton.ac.uk/ass/cul/idieri)

## **ALTRES:**

- Anti-maltractaments:  
[www.bullying.org](http://www.bullying.org)  
[www.det.nsw.edu.au/directorates/studequi/antibully/links.html](http://www.det.nsw.edu.au/directorates/studequi/antibully/links.html)
- Bibliografia sobre Drama i Teatre:  
[www.amazon.fr](http://www.amazon.fr)  
[www.amazon.com](http://www.amazon.com)  
[www.amazon.co.uk](http://www.amazon.co.uk)  
[www.amazon.de](http://www.amazon.de)  
[www.amazon.co.jp](http://www.amazon.co.jp)  
[www.amazon.ca](http://www.amazon.ca)  
[www.theatrebooks.com](http://www.theatrebooks.com) (Canadà)
- Cinquè Congrés Internacional de Drama i Educació a Ottawa, Canadà, 2004:  
[Www.idea2004.ca](http://Www.idea2004.ca)
- Fundació Pere Tarrés  
[www.peretarres.org](http://www.peretarres.org)

---

<sup>1</sup> Escoles de Reggio Emilia.

Loris Malaguzzi (Corregio 1920-Reggio Emilia 1994), va ser anomenat director de les escoles 0-6 de Reggio Emilia. Va crear i dirigir les revistes *Zerosei* i *Bambini*. L'any 1980 va fundar, a Reggio, el *Gruppo Nazionale Nidi-Infanzia* i va impulsar la mostra *L'occhio se salta il muro* i, més endavant, *I cento linguaggi dei bambini*. La seva filosofia i la seva pràctica educativa ha tingut una extraordinària repercussió internacional en el món de l'educació infantil.

Vegem algunes de les idees de Loris malaguzzi:

- Fernando Pessoa dice que la medida del reloj es falsa. Y es, realmente, falsa con respecto al reloj de los niños, de las experiencias infantiles, de las experiencias subjetivas y de las situaciones de aprendizaje y enseñanza.
- Respetar los tiempos de maduración, de desarrollo, de los instrumentos del hacer y del entender, de la plena, lenta, extravagante, lúcida y mutable emersión de las capacidades infantiles, es una medida de sabiduría biológica y cultural. (p. 23)
- Es importante que la pedagogía no se encuentre prisionera de grandes o demasiadas certezas. Es necesario que esté dispuesta a darse cuenta de la relatividad de su poder, de las enormes dificultades que existen para traducir en la práctica los ideales.(42)
- Pedagogía de la relación y pedagogía del aprendizaje (como proceso de construcción activa) son coincidentes. Son elementos que tienen que ver con las expectativas y las capacidades de los niños, y con las competencias profesionales, culturales y educativas del adulto.(53)
- Como dice Nelson Godman, saber es satisfactorio, pero entender es, al mismo tiempo, un deseo, un drama y una conquista.(54)
- Es necesario recordar que, además de los contenidos, lo que es importante es la manera que tenemos de estar con los niños. Esto es lo que les motiva, fuertemente a aprender.
- Lo que de verdad es importante es sembrar un terreno que haga emerger los acoplamientos estructurales entre lo cognitivo, lo relacional y lo afectivo.
- Y, de esta manera, se desarrollan las interacciones que existen entre desarrollo y aprendizaje, la reciprocidad y la interdependencia relacional del lenguaje, del pensamiento, de las acciones, de la autonomía personal e interpersonal, el valor del contexto y de los procesos comunicativos.(55)
- El método relacional es el que mejor explica cómo un grupo de niños está hecho de individualidades y de asociaciones de niños con afinidades y habilidades diferentes. El panorama comunicativo se deshila, se desarticula y se lleva a cabo a través de las voces y de los pensamientos de los niños, las asonancias y las disonancias, los acuerdos continuos, los ajustes lingüísticos y analógicos, y las producciones comunes. Hay (en este panorama comunicativo) procesos de imitación, pausas, grandes emergencias, dosificaciones y reequilibrios, aumento imprevisto de ideas, transiciones explícitas y silenciosas, y un coloquio en el que, también, está inmerso el adulto. (Pàg. 56)

Algunas de les tesis de Reggio Emilia:

- La creatividad no se puede considerar una facultad mental aislada, sino una característica de nuestra manera de pensar, conocer y decidir;
- Parece que surge de experiencias múltiples, de un desarrollo adecuado de los recursos personales, de la adquisición de un sentido de libertad que se puede liberar, sin miedo, de lo que ya es conocido y está clasificado;
- Parece que se expresa a través de procesos cognitivos y dimensiones afectivas e imaginativas profundas, cuya alianza refuerza la capacidad de reestructurar las previsiones y las aplicaciones prácticas, y de llegar a soluciones imprevistas;
- Parece que se desarrolla mejor en las situaciones interpersonales, cuando la negociación y la confrontación se abren a muchas ideas y se convierten en elementos decisivos para el desarrollo de la propia creatividad;
- Aumenta, indirectamente, su potencia si los adultos y educadores son menos consumidores de ciencia o de prescripciones pedagógicas, y se convierten más en observadores e intérpretes de problemas;

- 
- Puede ser favorecida (o no) por las expectativas de los educadores, de la escuela, de las familias, de las representaciones sociales, de la política, de la cultura y de la manera en que los niños perciben todo esto;
  - Se hace más visible si los adultos tratan de estar más atentos a los procesos (de la mente de los niños cuando actúan y comprenden) que a los resultados;
  - Se enlaza con la imaginación y la fantasía si de verdad creemos que estas facultades poseen un rol multiplicador, transformador y unificador de las actividades intelectuales y expresivas;

Pide que la vieja escuela del conocer se conecte con la escuela de la expresión, abriendo camino (éste es nuestro eslogan) a los cien lenguajes de los niños.

Malaguzzi, L., *La Educación Infantil en Reggio Emilia, Barcelona*, Octaedro/Rosa Sensat 2001. (pàg.95)