

Llicència d'estudis retribuïda 1998-99

**Aplicacions psicopedagògiques del teatre i educació en valors.  
Una programació a l'eix transversal del currículum.**

Encarna Laguna i Claramonte

Curs 1998-1999

# ÍNDEX

PRIMER APARTAT: INTRODUCCIÓ .....	5
Presentació .....	6
1. Explicació del tema del treball .....	7
2. Justificació	
2.1- L'educació en valors .....	7
2.2- El valor educatiu del teatre .....	8
2.3- Criteris metodològics per a la programació del taller de teatre .....	10
3- Hipòtesis .....	10
4- Objectius .....	11
4.1- Finalitat del treball .....	11
4.2- Objectius generals .....	11
4.3- Objectius específics del taller de teatre .....	11
5- Continguts	
5.1- Continguts conceptuals .....	12
5.2- Continguts procedimentals. Mòdul de pràctiques i tècniques teatrals .....	13
5.3- Avaluació. Activitats d'avaluació i valoració .....	14
6- Metodologia i fases .....	15
SEGON APARTAT: EL TREBALL REALITZAT ALS CENTRES .....	18
1- Recerca bibliogràfica i ampliació de coneixements de cara a les primeres aplicacions de la metodologia de treball .....	19
2- Experimentació de la proposta didàctica	
2.1- Centres en els quals s'ha realitzat l'experiència .....	19
2.2- L'experiència a l'Escola Baloo .....	20
2.3- Temporitzaació: aplicació a l'Escola Baloo del programa previst per fases..	21
3- Resultats .....	22
TERCER APARTAT: CONTINGUTS CONCEPTUALS. MÒDUL ADREÇAT AL PROFESSORAT .....	24
UNITAT 1: Continguts d'educació en valors	
1- Introducció .....	25
2- Definició de valor .....	25
3- Principals enfocaments sobre formació en valors	
3.1- L'enfocament tradicional .....	26
3.2- L'enfocament racionalista-conductista .....	27
3.3- L'enfocament cognitiu de Piaget i Kohlberg .....	27
3.4- L'enfocament constructivista .....	27
4- Metodologies i activitats per a la formació en valors .....	29
5- Els sis estadis de desenvolupament moral de Kohlberg .....	29
6- L'enfocament socio-moral	
6.1- L'aclariment de valors .....	31

6.2- Discussió de dilemes morals .....	31
7- L'enfocament socioafectiu .....	34
8- Bibliografia .....	35

#### UNITAT 2: L'acció dramàtica en els àmbits educatius

1- El valor educatiu del teatre .....	39
2- Teatre i currículum escolar .....	39
3- Els temes transversals .....	44
4- Coordinació i interacció dels diversos aprenentatges .....	47
5- Bibliografia .....	53

#### UNITAT 3: Les tècniques de dinàmica de grups i la seva aplicació a l'àmbit escolar

1- Introducció .....	56
2- Evolució de les teories en Psicologia dels grups .....	56
2.1- El període fundacional .....	57
2.2- L'època daurada .....	58
2.3- La crisi teòrica .....	59
2.4- L'època actual .....	59
3- Conceptes de base de la Psicologia dels grups .....	60
4- La Psicologia dels grups en el camp educatiu .....	62
4.1- El grup d'iguals al llarg de la infantesa i l'adolescència .....	62
4.2- Els grups educatius .....	65
5- El grup eficient .....	68
6- Etapes del desenvolupament grupal .....	69
7- Bibliografia .....	71

#### UNITAT 4: Teatre i aprenentatge de llengües

1- Introducció .....	76
2- La concepció integrada del llenguatge .....	77
3- Marc teòric .....	80
4- Afectivitat i procés lingüístic .....	83
5- La llengua oral a l'escola .....	86
6- Estratègies de comprensió lectora .....	87
7- Els processos d'escriptura .....	90
8- El taller de teatre com a mitjà de desenvolupament d'habilitats comunicatives en l'alumnat d'incorporació tardana .....	93
9- Bibliografia .....	94

#### UNITAT 5: Les tècniques cognitives i la seva aplicació al treball de tutories i al tractament de la diversitat.

1- El naixement de la psicologia científica i el conductisme .....	98
2- Les teràpies cognitives .....	100
3- Tipus de teràpies cognitives .....	101
4- Les habilitats cognitives .....	103
5- Les habilitats socials .....	105

6- Habilitats socials i assertivitat .....	106
7- Bibliografia .....	111

## QUART APARTAT: MÒDUL PRÀCTIC. PROGRAMACIÓ DEL TALLER DE TEATRE .....

117

1- Metodologia i estructuració general .....	118
1.1- Sessions dedicades a exercicis i tècniques expressives .....	119
1.2- Sessions dedicades a preparar un muntatge teatral .....	123
1.3- Temporalització .....	124
2- Tècniques d'expressió dramàtica .....	126
2.1- Exercicis de situació i presa de contacte .....	126
2.2- Exercicis de respiració, relaxament i concentració .....	138
-Exercicis de respiració .....	138
-Exercicis de relaxament mental .....	139
-Exercicis d'observació i concentració .....	145
2.3- Exercicis d'expressió corporal .....	148
2.4- Exercicis de veu i expressió oral .....	153
- Preparatoris .....	154
- Respiració i tècnica vocal .....	155
-Dramatització musical i possibilitats expressives del so .....	156
- Sonoritzacions .....	158
- Vocalitzacions, articulació i dicció .....	159
2.5- Improvisacions .....	161
A)Situacions per recrear ambients i personatges .....	161
B)Improvisacions a partir de suggerències d'exercicis anteriors .....	164
C)Improvisacions a partir de la discussió de dilemes morals .....	164
D)Improvisacions per practicar Habilitats Socials i comunicatives ...	167
E)Improvisacions per treballar Tècniques Assertives .....	169
2.6- Dramatitzacions .....	169
A)Textos per treballar aspectes del procés de dramatització .....	170
B)Textos per treballar especialment amb determinats valors .....	173
C)Textos per seguir temes d'actualitat .....	174
3- El procés d'elaboració del muntatge teatral de creació col.lectiva	
3.1- Objectius .....	174
3.2- El procés de creació del text dramàtic .....	174
3.3- El procés de muntatge i posada en escena .....	175

## ANNEXOS .....

177

1- Escala EA (Escala d'Assertivitat) utilitzada com a pre-test .....	178
2- Escala EA utilitzada com a post-test .....	185
3- Qüestionari d'habilitats de l'alumne/a utilitzat com a pre i post-test .....	192
4- Text de l'obra de teatre, "Un embolic darrera l'altre", escrita i representada pels alumnes de 6è de Primària de l'Escola Baloo .....	204

## **PRIMER APARTAT: INTRODUCCIÓ**

## PRESENTACIÓ

El present projecte és fruit de l'experiència i l'interès pel tema des de fa molt de temps. Personalment hi he dedicat ja alguns anys del meu treball a la reflexió, investigació i anàlisi dels temes que en aquest estudi es pretenen abordar. En primer lloc des de la meua perspectiva professional. Tinc experiència com a docent en educació primària, en secundària (a nivell de BUP, ESO i nous batxillerats) i també a nivell d'Universitat (amb alumnes de Filologia i Psicopedagogia). Això em permet conèixer la realitat dels centres des de dins, no tan sols amb un enfocament teòric. A més, des del curs 85-86 vinc portant a terme amb alumnes de BUP algunes experiències per introduir el taller de teatre com a eina d'immersió lingüística i de reforçament de segones llengües. Durant diversos anys com a professora de secundària he dut a terme diversos tallers de creació teatral als centres on he treballat. Alguns resultats d'aquestes experiències s'han publicat en forma de llibre (editorial CEAC) i d'articles i ponències a congressos (vegi's bibliografia). D'altra banda, també hi tinc certa experiència a nivell de recerca. Així, m'agradaria destacar el grup de recerca (coordinat entre la Universitat Ramon Llull i la Universitat de Barcelona) que dirigeixo des de l'any 1995 sobre habilitats comunicatives i rehabilitació en l'esquizofrènia. El grup, recolzat des de llavors per la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació de la Universitat Ramon Llull i subvencionat per la Fundació Blanquerna i des de 1997 també per l'àrea de Salut de l'Ajuntament de Rubí (l'any 1997 vam guanyar el Premi Ferran Salsas de Salut Comunitària que atorga aquesta entitat amb un dels nostres projectes i així va començar la nostra col.laboració) ha treballat especialment amb les possibilitats que el desenvolupament de les habilitats comunicatives té de cara a la rehabilitació psico-social dels pacients; un dels procediments que s'ha revelat més eficaç ha estat el del conreu de l'activitat dramàtica. D'altra banda, des del curs 97-98 sóc membre també d'un altre grup de recerca de la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació de la Universitat Ramon Llull que, dirigit per la professora Montse Alguacil i coordinat amb el Grup d'Educació en Valors de l'ICE de la UAB, treballa sobre l'educació en valors.

És per tot això que crec que dispenso ja d'un bagatge suficient, encara que mai no òptim, per a l'elaboració d'una programació concreta, amb una proposta d'eines concretes. Em proposo donar coherència i forma pràctica al que he anat treballant en aquests darrers anys des de la meua tasca professional.

Per últim, vull manifestar la meua satisfacció pel fet d'haver pogut comptar per a la supervisió d'aquest treball amb una persona de la categoria del Dr. Jordi Riera, actual degà de la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació de la Universitat Ramon Llull. A casa nostra dispensem de molt bons investigadors en el camp de la teoria teatral, i també en el camp de la recerca en l'educació en valors. Ara bé, la compaginació dels dos àmbits d'investigació ha estat molt poc treballada, i menys encara des d'una perspectiva bàsicament interdisciplinària i integradora. El cas del Dr. Jordi Riera n'és una excepció en aquest sentit, ja que en ell es combinen amplis coneixements en aquests dos camps. Considero que és la persona adequada per a l'assessorament d'un treball com aquest, pel seu coneixement i interès sobre els temes exposats i per la seva disponibilitat personal a l'acció educativa des d'una perspectiva interdisciplinària àmplia.

## 1. EXPLICACIÓ DEL TEMA DEL TREBALL

Així doncs, el present projecte pretén abastar bàsicament dos temes: el referent a l'**educació en valors** i el de l'**eix transversal del currículum**. El treball combina ambdós temes amb la intenció de fer palès que, tal com s'exposa a les hipòtesis, es pot potenciar un aprenentatge dels valors a partir de l'expressió dramàtica desenvolupant els sentiments positius i l'autoestima dintre d'un context d'interacció i comunicació que faciliti la imaginació i la creativitat.

El treball, doncs, vol aportar una sèrie de propostes i materials interdisciplinaris per a la seva aplicació a diferents àrees d'Ensenyament (concretament a Cicle Superior de Primària i a Secundària) a partir d'una activitat central: el taller de teatre. Els resultats pedagògics que cal esperar de la pràctica continuada i coordinada del teatre justifiquen sobradament un projecte que no es plantegi el taller de teatre com un reducte marginal sinó com un element bàsic de l'organització curricular. Això és el que es pretén amb aquest projecte: que l'activitat dramàtica sigui un centre d'interès en el qual puguin convergir, com a eix transversal, diferents matèries, ja que a través del teatre es poden treballar aspectes com l'expressió oral, la improvisació i l'expressió de sentiments, etc., propis de les matèries de llengües; sensibilització per la música i expressió de sentiments (propis de Música); descobriment i domini del propi cos, esquema corporal i articulacions, etc. (propis de l'Educació Física); esquema corporal, descobriment i domini del propi cos, processos de socialització (propis de Ciències Naturals i de Ciències Socials); expressió de sentiments i anàlisi de situacions (propis d'Ètica i Filosofia); habilitats socials i resolució de problemes (adients per al treball de tutories i per al tractament de la diversitat i propis de l'àrea de Psicopedagogia); etc.; etc. A més, considero que les tècniques d'expressió dramàtica, al temps que possibiliten un millor desenvolupament del pensament moral permeten, igualment, el desenvolupament del component emotiu dels educands. És a dir, les tècniques d'expressió dramàtica desenvolupen l'empatia o capacitat del subjecte per a posar-se en circumstàncies diferents a la pròpia, i afavoreixen la comunicació interpersonal, la valoració de la importància del treball en grup, la superació de prejudicis... El desenvolupament d'actituds positives envers els altres, el mutu reconeixement i valoració, la recerca de punts comuns o d'encontre faciliten el desenvolupament del pensament moral i permeten que els educands vehiculin a través d'ells la vivència dels valors.

Per tot això, el treball pretén incidir de forma directa en la millora de la qualitat educativa dels centres, d'acord amb el procés que actualment es viu de la implantació del nou sistema educatiu. Al meu entendre, el moment actual també comporta la relació, d'entre d'altres, dels dos temes bàsics d'aquest estudi: els valors i l'eix transversal del currículum, en veure's reconeguda l'opinió que els valors són constitutius del propi procés educatiu. La pròpia societat reconeix aquest caràcter d'educació integral.

## 2. JUSTIFICACIÓ

### 2.1- L'educació en valors

Els estudis referents a l'**educació dels valors** han experimentat els darrers anys un fort impuls a partir de la seva inclusió com a continguts d'aprenentatge en el currículum del nou sistema educatiu. La teoria psicopedagògica que fonamenta el nou disseny curricular entén que tot el que l'alumne/a pot aprendre pot ser, també, fruit de

programació educativa. Així, si convenim que **els valors s'aprenen, vol dir que els podem ensenyar**. Per això, segons el currículum, els valors han de ser tractats com a continguts en cadascuna de les àrees d'aprenentatge.

En aquesta línia, els valors, les actituds i les normes expressats en el primer nivell de concreció curricular s'han de treballar a partir de cadascuna de les àrees d'aprenentatge, i poden ser programats a partir d'activitats específiques per poder-los treballar i avaluar el seu procés d'aprenentatge. A més, el currículum de la reforma proposa la incorporació de la transversalitat com a metodologia de treball globalitzadora que permeti, a través del treball coordinat dels docents, el tractament de determinats valors específicament socials al llarg de les diverses àrees d'aprenentatge que el conformen.

Es constata, doncs, un canvi en les fonts psicopedagògiques que fonamenten el currículum respecte al de l'anterior EGB. Aquest canvi implica **posar l'alumne/a en el centre del procés educatiu i potenciar la seva educació integral com a persona**. La principal finalitat de l'escola, tal com es recorda en l'article primer de la LOGSE, és el ple desenvolupament de la personalitat de l'educand. Els redactors de la LOGSE van detectar aquesta necessitat d'incloure l'educació moral en l'actual pla d'aprenentatge. L'educació en valors i els continguts transversals recullen aquesta intenció.

Per tot això em proposo fer palesa la necessitat d'establir una programació per desenvolupar l'educació en valors en els centres educatius a partir d'una proposta innovadora i motivadora: la de vehicular la vivència dels valors a través de l'expressió dramàtica. En aquest sentit, el treball s'emmarca dintre de l'orientació cognitivo-evolutiva del desenvolupament moral, els noms més representatius de la qual són els de J. Piaget i L. Kohlberg. Tots dos expliquen el desenvolupament del pensament moral a través d'unes etapes progressives. Les etapes morals són el resultat de reorganitzacions estructurals subjacents de les habilitats cognitives del subjecte i de la capacitat de posar-se en el lloc de l'altre a l'hora d'interpretar un fet o situació o de prendre una decisió.

Treballar l'expressió dramàtica amb la intenció de fomentar el desenvolupament moral es justifica per la relació que aquesta pugui tenir amb dos requisits bàsics per al desenvolupament del judici moral, reconegut per nombrosos autors com Mead o el propi Kohlberg: l'adopció de rols o habilitat del role-taking (capacitat d'assumir rols) a través de la dramatització i el diàleg posterior. Mead (1934) defenia ja el "diàleg intern" del subjecte per posar-se en el lloc de l'altre. Igualment Piaget (1965) va argumentar que tant l'estructuració cognitiva personal com la capacitat per adoptar perspectives constitueixen aspectes complementaris, en què l'equilibri d'un depèn de l'equilibri de l'altre.

D'altra banda, parteixo del convenciment que les tècniques d'expressió dramàtica poden contribuir a la desaparició del monopoli de la utilització d'estratègies cognitives per al desenvolupament dels valors. Així doncs, el treball pretén també superar la fractura existent entre els components cognitius i els components afectius.

## **2.2- El valor educatiu del teatre**

En la literatura pedagògica especialitzada, els termes teatre, dramatització, joc dramàtic, joc teatral, joc d'expressió, dramàtica creativa, psicodrama, sociodrama, role-playing, improvisació, etc., s'empren indistintament. Tots ells tenen un comú denominador: el seu origen teatral.

Malgrat aquest origen comú, la finalitat amb què s'apliquen és diferent: en unes ocasions s'utilitzen a l'aula, unes altres en la pràctica de l'animació, altres com a tractament psicoterapèutic... D'altra banda, que un procediment o tècnica rebi un o altre nom dependrà en gran mesura de l'àmbit cultural en què s'ha desenvolupat i usat. Així,



per exemple, “dramàtica creativa” o “Role-playing” procedeixen dels països anglosaxons, “joc dramàtic” prové clarament de la pedagogia francesa, i “improvisació” es remunta a les fonts italianes de la Commedia dell’Arte d’una banda i, d’una altra, als treballs del polonès Grotowski.

Així doncs, molts dels exercicis que proposarem provenen de teories formulades per persones tan diferents com Stanislavski, Artaud, Grotowski, Brecht, etc., i un llarg etcètera de noms no necessàriament relacionats amb el teatre: Rodari, Moreno... Molts d’aquests exercicis seran modificacions d’alguns que ells van crear amb diferents objectius. En el nostre treball la seva finalitat anirà encaminada a la formació global de la persona, aprofitant les immenses possibilitats que brinda l’activitat teatral, que resulta una magnífica eina per educar la percepció i el coneixement de la realitat.

El teatre i el joc dramàtic desenvolupen capacitats personals -com ara la imaginació, l’observació, la creativitat o l’expressió oral i corporal- i exigeixen una anàlisi i una interpretació de la realitat que ens envolta. I sobretot impliquen comunicació, a partir principalment de dues formes d’expressió: l’oral i la corporal. Així doncs, el teatre ofereix la possibilitat de madurar personalment mitjançant la representació simbòlica de situacions de la vida real; però no es limita tan sols a això, sinó que també pot establir una magnífica relació entre la realitat i el món de la imaginació i de l’expressió literària. Si a tot això afegim com resulta d’engrescadora l’activitat teatral, no tan sols per a l’alumnat, sinó també per al mateix professorat, ¿què més podem demanar?

Les connotacions positives d’un taller de teatre respecte als continguts curriculars són evidents, però no per això ens hem d’obsessionar pels resultats. Sovint, el treball teatral amb l’alumnat no es considera més que en la seva fase més visible: la de la representació. En aquests casos, el professorat se centra sobretot en el text, en la preparació dels decorats, en els tratges... en una paraula, s’obsessiona amb l’espectacle final. Però un taller de teatre no es justifica tan sols per la valoració dels espectadors, és a dir, pels objectes o formes creades. Es justifica, primer de tot, per ell mateix, pel propi plaer que comporta i el nivell de motivació que implica. És precisament aquesta actitud de plaer la que es busca de desenvolupar en l’alumnat, si realment volem que comencin a estimar el teatre i no a veure’l com una matèria avorrida més. En definitiva, el més interessant -i justament per les seves propietats formatives- és la reflexió sobre el treball de preparació i formació de la persona, a partir del treball sobre el cos, l’espai, la respiració i la veu, el relaxament el ritme..., de l’experimentació, en summa. El més important no és, doncs, el simple fet de muntar un espectacle o una representació, sinó la **qualitat del procés d’aprenentatge**, procés que haurà de proporcionar a l’alumnat uns estímuls tals que suscitin en ell una investigació sobre les pròpies necessitats expressives. Al mateix temps, les diferents opcions individuals sorgides de tals estímuls han de ser expressades i integrades en el grup: el teatre és també un **treball col·lectiu**. Per això cal tenir una especial cura amb les relacions de grup. Al cap i a la fi, un bon espectacle és el resultat del treball de tots els seus components, fruit de la projecció dramàtica de cadascú i de l’adquisició d’una sèrie d’aprenentatges en forma d’habilitats i destresses. Per això, en el taller de teatre ha de fomentar-se un clima de comunicació basat en una relació de confiança mútua entre els/les alumnes, de tal manera que cadascun/una d’ells/es visqui el procés d’aprenentatge com una experiència gratificant.

Queda clar, doncs, que el teatre és una eina summament profitosa perquè permet expressar emocions, sentiments, idees, pensaments, etc.; potencia el coneixement del cos i de la veu; desenvolupa la memòria, la capacitat d’observació i la imaginació, i ensinistra en la pràctica individual i col·lectiva de la comunicació. I tot això significa establir una relació amb el món i amb els éssers humans. Per tant, el teatre adquireix un

valor educatiu importantíssim, ja que permet desenvolupar globalment un conjunt d'actituds, procediments i conceptes interdisciplinars que no es podrien treballar aïlladament i que obliguen l'alumne/a a prendre consciència de la realitat que l'envolta.

En definitiva, el que he pretès demostrar amb totes aquestes reflexions és que l'expressió dramàtica pot ser un magnífic element aglutinador i motor per a la tasca d'interrelacionar diverses àrees; és a dir, podem utilitzar les formes dramàtiques d'expressió com a instrument pedagògic per al desenvolupament dels valors dins d'un eix transversal aglutinador de diverses activitats. Estarem fent així un treball realment interdisciplinar, insistint en la incidència que tot el conjunt del treball teatral pot tenir sobre el coneixement, la reflexió i la intervenció sobre la realitat.

### **2.3- Criteris metodològics per a la programació del taller de teatre**

Cal una metodologia educativa que permeti el desenvolupament global de les possibilitats de l'alumne/a i que faciliti situacions on aquests puguin viure determinats valors, en el nostre cas a partir del taller de teatre com a aglutinador. Aquesta metodologia, que afecta tant el professorat com l'alumnat, és cabdal per al tractament dels valors. En aquest sentit crec que cal tenir en compte els següents elements:

a) Determinar la complementarietat entre diferents àrees del currículum pel que fa a l'observació de l'adquisició i vivència dels valors per part de l'alumnat de manera que puguin convergir després en l'espai del taller de teatre.

b) Facilitar moments de vivència afectiva: Cal que la metodologia emprada a l'espai del taller de teatre possibiliti espais de relació afectiva per tal d'implicar els/les alumnes en la vivència de determinats valors. Aquests han de ser moments, programats uns o aprofitats quan s'esdevenen d'altres, que possibilitaran la implicació afectiva que necessita l'alumnat per realitzar-se el seu propi sistema de valors.

c) Potenciar les relacions personals, ja sigui entre alumnes d'un determinat nivell com amb d'altres, així com amb la resta de membres de la comunitat educativa (pares i mares, professorat, personal no docent, etc.). En aquest sentit, el taller de teatre pot ser una eina privilegiada a l'hora de fomentar les relacions interpersonals, les normes de tracte humà, etc.

## **3- HIPÒTESIS**

Aquest treball s'estructura a partir d'unes hipòtesis de treball ja perfilades al llarg de la justificació fins ara exposada. Els objectius, els continguts i la metodologia general de la programació i els materials didàctics a elaborar al llarg d'aquest treball vénen condicionats pel plantejament que es deriva d'aquestes hipòtesis:

**3.1- Primera hipòtesi:** Es pot potenciar un aprenentatge dels valors als centres educatius a partir de l'expressió dramàtica desenvolupant els sentiments positius i l'autoestima dintre d'un context d'interacció i comunicació que faciliti la imaginació i la creativitat.

**3.2- Segona hipòtesi:** El taller de teatre és un magnífic element aglutinador i motor per a la tasca d'interrelacionar diverses àrees: les formes dramàtiques d'expressió poden ser un excel·lent instrument pedagògic per al desenvolupament dels valors dins d'un eix transversal aglutinador de diverses activitats.

**3.3- Tercera hipòtesi:** La utilització de les múltiples aplicacions psicopedagògiques del teatre en els situacions d'ensenyament- aprenentatge porta a una millora qualitativa de l'educació en plantejar-se l'educació integral com a persona de l'alumne/a.

#### **4. OBJECTIUS**

Els objectius que regeixen la intencionalitat d'aquest treball són els que es desenvolupen a continuació. Aquests s'estructuren a partir d'una finalitat bàsica encaminada a l'elaboració de la programació i materials ja comentats amb anterioritat, i modulats a partir de tota una sèrie de principis psicopedagògics relacionats amb la transmissió de valors.

##### **4.1- Finalitat del treball**

- **Elaborar una programació i tota una sèrie de propostes i materials interdisciplinaris** que facilitin l'adquisició de diversos coneixements i tècniques d'expressió i comunicació a través d'una activitat central: el taller de teatre, utilitzant les formes dramàtiques d'expressió com a instrument pedagògic per al desenvolupament dels valors dins d'un eix transversal aglutinador de diverses activitats. Partim de la base que l'expressió dramàtica, modulada a través d'un taller de teatre, no solament pot ser una magnífica eina per aconseguir una correcta transmissió de valors positius i una bona autoestima en els educands, sinó que a més a més pot resultar motivadora per a l'aprenentatge del conjunt del currículum.

##### **4.2- Objectius generals**

- Introduir com a eix transversal, a partir del taller de teatre, una educació en valors i emocions per afavorir les relacions interpersonals i motivar els alumnes a aconseguir els objectius generals del cicle.
- Oferir un entorn d'aprenentatge que fomenti la participació i presa de decisions de l'alumnat.
- Estimular la utilització de les múltiples aplicacions psicopedagògiques del teatre en les situacions d'ensenyament- aprenentatge des d'una perspectiva de progrés que sigui un estímul de la millora qualitativa de l'educació.
- Millorar l'autoconcepte personal, cultural i acadèmic de l'alumnat.
- Potenciar la convivència i la cooperació entre l'alumnat, dins i fora del centre educatiu.

##### **4.3- Objectius específics del taller de teatre:**

Els eixos entorn als quals s'organitzen els objectius del taller de teatre són principalment tres: el de la **percepció**, el de l'**expressió** i el de la **producció**.

Pel que fa a l'eix **perceptiu**, que seria el primer pas (seguint un ordre progressiu), és el que planteja l'observació i l'anàlisi de la realitat. És a dir, en aquest eix comença l'exploració, a través de l'activitat lúdica, dels elements que l'alumnat pot observar en el seu entorn més proper; amb això desenvolupa la seva sensibilitat i integra aquests elements en una mena de representació interioritzada que li permetrà posteriorment una major capacitat expressiva. És a dir, es tracta de privilegiar la descoberta de l'entorn, dels altres i d'hom mateix en interaccions recíproques que condueixen a la creació del grup, grup en el qual s'expressen tot alhora la identitat col·lectiva i les identitats individuals. A partir d'aquest descobriment i coneixement de l'entorn, l'alumne/a desenvoluparà la seva capacitat d'exploració de possibilitats expressives; és en aquest

segon eix, el de l'**expressió**, on, a través de l'aprenentatge d'una sèrie de tècniques dramàtiques i llenguatges expressius, es busca sobretot el desenvolupament de l'expressió personal, de la capacitat creadora de l'alumnat, de l'experimentació d'estratègies pròpies de la resolució de problemes, del plantejament de situacions diverses de la vida quotidiana, etc. El tercer eix, el de la **producció**, ve estretament lligat als anteriors, ja que consisteix en la sistematització i aplicació de les tècniques apreses a la pròpia producció del grup.

Així doncs, en un primer eix, de percepció i sensibilització, es realitzaran tota una sèrie d'exercicis que tendiran a desenvolupar la capacitat d'observació de l'alumnat, tant a nivell individual com col·lectiu. Es tracta que fixin l'atenció per descobrir tota una sèrie de sensacions, objectes, accions, etc., que estan en el seu entorn més immediat però que potser no s'havien aturat a analitzar abans.

El desenvolupament del segon eix, el de l'expressió, serà el resultat lògic de l'anterior, ja que tindran la possibilitat d'expressar-se a partir dels materials descoberts: és el moment dels exercicis de representació d'objectes i personatges, de joc amb objectes reals i imaginaris, etc., d'experimentació, en definitiva.

Per últim, el tercer eix serà el de l'aplicació de totes aquestes descobertes a la pròpia producció d'històries, cançons, animació de relats, representacions, etc.

## **5. CONTINGUTS**

Els continguts de les programacions que proposem s'organitzen a través de diversos mòduls d'activitats directament interrelacionades. Els mòduls en qüestió són els següents:

### **5.1- Continguts conceptuals:**

Aquest mòdul es subdivideix en primer lloc en dos grans eixos d'estudi: d'una banda, l'eix referent a l'educació en valors; d'altra, l'eix referent a les possibilitats del teatre, que consisteix en tota una sèrie de grans blocs o unitats temàtiques que recullen una panoràmica de les possibilitats d'aplicacions psicopedagògiques que se li poden donar al teatre des de diferents àmbits. Aquest mòdul va destinat principalment al professorat que estigui interessat a participar en una experiència d'aquest tipus. Els blocs o unitats temàtiques que l'integren són més o menys els següents:

#### **a) Unitat 1: Continguts d'educació en valors:**

- Introducció
- Definició de valor.
- Principals enfocaments sobre formació en valors: tradicionalista; racionalista-conductista; cognitiu; constructivista.
- Metodologies i activitats per a l'educació en valors.
- Els estadis de desenvolupament moral de Kohlberg..
- L'enfocament sociomoral: aclariment de valors i discussió de dilemes.
- L'enfocament socioafectiu.

#### **b) Continguts sobre possibilitats de treball interdisciplinari a partir del teatre:**

- Unitat 2: L'acció dramàtica en els àmbits educatius.
- Unitat 3: Les tècniques de dinàmica de grups i la seva aplicació en l'àmbit escolar.
- Unitat 4: Aprenentatge de llengües i teatre. El teatre com a mitjà d'immersió lingüística amb alumnes d'incorporació tardana.

- Unitat 5: Les tècniques cognitives i la seva aplicació al treball de tutories i al tractament de la diversitat.

## **5.2- Continguts procedimentals. Mòdul de pràctiques i tècniques teatrals.**

Aquest és el mòdul pràctic per excel·lència i a partir d'ell es duen a terme tota una sèrie de sessions amb l'alumnat encaminades principalment a la pràctica teatral en grup. Aquestes sessions són de dos tipus:

### **a) Sessions dedicades a exercicis i tècniques expressives en general.**

En aquest primer grup, el de tècniques teatrals, considerem, a més, almenys sis blocs d'exercicis, amb objectius diversos, dels quals es fan un o dos de cada bloc en cada sessió (d'una duració aproximada de dues hores cadascuna). Els exercicis segueixen un mètode progressiu, ja que es proposen estructures cada cop més complexes. Naturalment, tots ells admeten variants, que es poden anar experimentant, suprimint o ampliant segons la marxa del procés i les necessitats del grup. Tal experimentació es du a terme a partir del treball físic a l'aula, d'una banda, i a partir de les possibilitats de gravació de veu, modificació audiovisual i altres possibilitats interactives que ens ofereixen avui en dia les noves tecnologies a l'aula:

**BLOC 1: Exercicis de situació i presa de contacte:** Aquest bloc consta d'exercicis pensats expressament per començar les sessions. Serveixen sobretot per a situar-se en l'espai i familiaritzar-se amb aquest i amb els companys/es, és a dir, per a crear un bon ambient de treball i una bona disposició individual i col·lectiva per al treball posterior.

**BLOC 2: Exercicis de respiració, relaxament i concentració:** Els exercicis de relaxament formen part de la "posada a punt" física i psicològica per obtenir millors resultats en l'activitat teatral. Pel que fa a la respiració, aconseguir utilitzar al màxim la capacitat pulmonar que tingui cadascú és molt útil, principalment per dues raons: d'una banda, com millor administrem l'expulsió d'aire millor podrem dominar la potència i les inflexions de la veu. D'altra banda, una respiració ben completa genera energia i allibera tensions musculars. Per últim, és quasi impossible concentrar-se eficaçment en res si no es dominen bé la respiració i la capacitat de relaxament.

**BLOC 3: Exercicis d'expressió corporal:** Els objectius principals d'aquest bloc d'exercicis són aconseguir una bona expressivitat corporal, una presa de consciència del propi esquema corporal, una exercitació de les seves possibilitats de moviment, l'adquisició d'habilitats expressives, una bona relació del cos amb l'espai, etc.

**BLOC 4: Exercicis d'expressió oral:** El treball que es faci com a expressió oral ha d'anar encaminat bàsicament a dos vessants, l'un essencialment tècnic, que els òrgans articuladoris funcionin correctament (és a dir, el que fa referència a la projecció de la veu, la dicció, etc.) i un altre que pretén explorar les possibilitats expressives de la veu i el so. Crec que és prioritari aconseguir aquí que els/les alumnes s'adonin de les seves possibilitats expressives i també de les que té la llengua.

**BLOC 5: Improvisacions:** Els objectius que persegueix la improvisació són clars: fer que els participants s'imaginin en situacions diverses, que es posin en la pell de diferents personatges, veure com reaccionen davant l'imprevist... Les situacions en qüestió poden ser d'allò més diverses, partint d'un estímul o d'una

suggerència mínims que han de ser desenvolupats lliurement, segons la dinàmica del grup. D'altra banda, les improvisacions són una magnífica eina per treballar la competència de l'alumnat a partir de determinades situacions comunicatives que es treballen especialment.

**BLOC 6: Dramatitzacions:** Aquest apartat és el que demana més elaboració i també el més complet. Els textos que es dramatitzen (dramatitzar vol dir donar estructura dramàtica a textos o situacions que en principi no la tenen) s'han d'anar treballant de manera progressiva, analitzant en cadascun d'ells un aspecte determinat del procés de dramatització i complicant progressivament el seu estudi. Els textos poden ser d'allò més diversos. En el nostre cas hem fet servir una selecció de textos literaris diversos, juntament amb textos d'origen popular, com rondalles, acudits, contarelles, cuplets, llegendes, etc., o fins i tot notícies del diari.

#### **b) Sessions dedicades a preparar un muntatge de creació col·lectiva:**

En aquest grup de sessions considerem les següents fases:

FASE 1: Fase d'investigació o d'anàlisi.

FASE 2: Fase d'improvisacions.

FASE 3: Fase de muntatge:

- Repartiment de funcions.
- Repartiment de papers als actors/ actrius.
- Posada en escena.
- Assaig general i representacions.

#### **5.3- Avaluació. Mòdul d'activitats d'avaluació i valoració:**

Per avaluar es tindrà en compte l'esforç realitzat, tant de memorització, com de caracterització, com d'expressió, i la participació en els diversos treballs col·lectius i de grup.

De tota manera, en el cas d'activitats com el teatre cal replantejar-se la funció de l'avaluació. És important que aquestes activitats siguin avaluades com qualsevol altre procés d'aprenentatge, però és de poca utilitat la simple avaluació en termes d'aprobat/suspens.

Així doncs, l'avaluació ha de tenir en compte el progrés experimentat pels alumnes. Aquest progrés es manifesta exteriorment amb la millora de les habilitats que es pretenen desenvolupar i interiorment amb l'enriquiment personal en diversos ordres, cosa que no és fàcilment detectable.

També és important que els/les alumnes s'involucrin en l'avaluació dels seus companys/es i d'ells/es mateixos/es, col·laborant en l'anàlisi de tot el procés teatral. Una avaluació d'aquest tipus ajuda al mateix temps a completar els continguts treballats i a adquirir-ne de nous, relacionats amb continguts actitudinals i de consolidació i ampliació. Una avaluació així hauria de considerar el progrés manifestat en qüestions com:

- la imaginació i la creativitat,
- la capacitat d'observació i de concentració
- la capacitat de comunicació verbal i gestual,
- la disposició al diàleg, per escoltar i apreciar les contribucions dels companys/es,
- l'adquisició d'habilitats socials,
- la capacitat crítica en les anàlisis de les situacions,

- la voluntat manifestada de participar en les tasques col·lectives,
- l'actitud general, etc.

D'altra banda, és important també arribar a una avaluació o, millor dit valoració, per part dels alumnes, de les diferents tècniques, exercicis i activitats duts a terme, cosa que permetrà a posteriori introduir les reorientacions oportunes per a un millor aprofitament dels mateixos.

Per tant, hi haurà freqüents valoracions de les diverses experiències, tant oralment, en grup, com per escrit, individualment, i a través d'exercicis pràctics de consolidació de continguts. A tal efecte s'utilitzaran també fitxes personalitzades de diversos tipus; els aspectes a tractar (depenent del tipus d'exercici que s'hagi de valorar) poden ser d'aquest estil:

- Què ha aportat personalment l'experiència o exercici?
- Què ha agradat més?
- Què no ha agradat?
- Quina era la finalitat de l'exercici?
- Quina mena d'aportacions creu cadascú que ha fet al grup?  
etc., etc.

## 6. METODOLOGIA

Aquest treball, tal com s'ha comentat a la Presentació, es fonamenta en un treball teòric i pràctic previ fruit de la formació i investigació personal. La metodologia que proposo parteix de les dades ja obtingudes de cara a l'elaboració d'activitats teatrals que afavoreixin una correcta transmissió de valors, i en la seva aplicació a dos centres públics de Barcelona, un de Primària i un altre de Secundària (l'escola Baloo i l'I.E.S. Narcís Monturiol) amb una certa tradició teatral que suposem afavoreix l'adquisició de determinades habilitats. La intenció és la d'aportar, a partir d'aquesta aplicació, una programació i unes eines concretes i vàlides per a la seva posterior aplicació generalitzada. La selecció de les activitats més adients per a la programació es realitzarà a través de les valoracions i el treball de col·laboració amb el professorat que participa en l'experiència i també a partir de l'anàlisi de l'**observació participant** de la realitat dels centres.

Pel que fa a l'experiència amb l'alumnat, en general s'intenta fer servir una metodologia fonamentada bàsicament en la participació. La teoria, doncs, es presenta paral·lelament a l'experimentació i sorgeix moltes vegades de la reflexió feta a través de l'experiència viscuda en les activitats proposades en el mòdul de pràctiques. Aquest mòdul consisteix en activitats on es procura que el paper de l'alumnat sigui encara més actiu en el coneixement i el treball amb els diferents recursos dramàtics; es farà servir una metodologia de treball individual o en grup en funció de l'activitat. D'altra banda, cada alumne/a ha d'elaborar el seu dossier personal que li permetrà articular, integrar i fer significatius els coneixements adquirits en el taller de teatre. Per últim, hi ha la possibilitat del muntatge teatral, que el grup ha de treballar en les darreres etapes del curs, i la seva representació.

Per tot això es comprèn que el mètode global que utilitzem per a l'elaboració i selecció de les activitats de la nostra programació s'emmarqui dins del corrent etnogràfic, que es troba en augment a casa nostra pel que fa a la seva aplicació en l'àmbit educatiu. Aquesta metodologia científica d'investigació no es fonamenta en la quantitat sinó en la riquesa i qualitat de les observacions que es realitzen. Els seus trets distintius són:

- a) La subjectivitat:** L'etnografia és una de les modalitats de recerca que admet les percepcions i interpretacions dels investigadors i dels participants. A

diferència dels mètodes positivistes que parteixen d'una suposada i alhora falsa "objectivitat", l'etnografia reconeix que tot investigador és en un entorn social i no pot desfer-se'n, d'ell.

**b) La implicació:** L'investigador/a ha de treballar en els escenaris on es produeixen els comportaments de manera natural, i no pot recórrer a contextos de laboratori.

**c) El compromís:** Els investigadors participen en el grup i tenen l'obligació de conèixer tot allò que els ajudi en la comprensió de la manera de pensar i viure d'un grup determinat.

Com a conseqüència del tipus de metodologia que se segueix en aquest treball, cal tenir en compte que aquest s'ha d'organitzar per fases d'aplicació, que a continuació explicitem. Aquestes fases, malgrat aparèixer de forma seqüencial, poden solapar-se en moments determinats degut a la globalitat de la recerca.

D'altra banda, l'aplicació d'aquest projecte a través de la concreció d'aquestes fases s'ha de fer tenint en compte que en cap moment no es vol destorbar ni entorpir el normal funcionament dels centres. Ben al contrari, la seva mateixa dinàmica implica l'adaptació a la seva marxa i a les seves circumstàncies.

Així doncs, el pla de treball s'organitza en un principi a partir de tres fases d'uns tres o quatre mesos cadascuna:

**1ª fase:** En aquesta primera fase ens centrem sobretot en l'estudi i anàlisi de com concretar els aspectes prescriptius del primer nivell de concreció a partir d'un primer bloc d'activitats relacionades amb el taller de teatre i pactades amb el professorat dels centres.

**a) Objectius específics:**

- Iniciar el procés d'elaboració i selecció de propostes d'activitats per al taller de teatre a partir de l'intercanvi amb el professorat dels centres.
- Organització del currículum escolar propi de cada centre respecte als continguts del taller de teatre.
- Dissenyar una primera fase d'activitats i d'organització per al taller de teatre, tenint en compte les necessitats i peculiaritats de cada centre.

**b) Accions:**

- Presentació als centres del pla concret de treball.
- Primeres observacions.
- Elaboració dels continguts conceptuals destinats al professorat i aplicació en cadascun dels centres.
- Valoració de les dades obtingudes.
- Retorn al centre dels resultats de les valoracions i anàlisis inicials.
- Disseny, en col.laboració amb el professorat del centre que participarà en l'experiència, d'una primera fase d'activitats i d'organització del taller de teatre.

**2ª fase:** En aquesta fase ens centrarem sobretot en l'elaboració d'activitats concretes a partir de les necessitats detectades en la fase anterior.

**Objectius específics:**



Aquí els objectius aniran encaminats principalment a dissenyar, experimentar i avaluar activitats globalitzadores que, partint del taller de teatre, ens permetin intervenir en la construcció de valors i en el modelatge d'actituds, tot definint noves estratègies d'educació moral.

**Accions:**

- Aplicació del mòdul procedimental a l'alumnat del taller de teatre.
- Activitats de discussió participativa amb el professorat i l'alumnat participant en l'experiència sobre els valors treballats en els programes i sobre els models actitudinals a fomentar.
- Realització d'observacions participants a les diferents sessions dels tallers de teatre.
- Valoració dels resultats de les aplicacions i selecció d'activitats més útils de cara a una correcta transmissió dels valors.

**3ª fase:** Aquesta és la darrera fase d'aplicació de tot el treball i la que ha de donar com a fruit l'elaboració definitiva de la programació.

**Objectius específics:**

Aquí els objectius van encaminats principalment a elaborar la programació definitiva i els materials interdisciplinars que permetran la incorporació del taller de teatre com a element aglutinador al tercer nivell de concreció del currículum.

**Accions:**

- Continuació de les observacions i del recull de materials a partir de les sessions del taller de teatre.
- Observació i aplicació de les activitats relacionades amb la representació final dels grups del taller de teatre.
- Elaboració, a partir de tot el treball de les fases anteriors, de la programació i els materials interdisciplinars que es proposa el treball.

**SEGON APARTAT:**

**EL TREBALL REALITZAT ALS CENTRES**

## EL TREBALL REALITZAT ALS CENTRES

### INTRODUCCIÓ

En aquest apartat es farà una explicació exhaustiva del treball realitzat durant aquest curs, especialment pel que fa a la seva aplicació als centres, contrastant les previsions del projecte, ja explicitades a l'apartat anterior, amb el que en realitat s'ha pogut dur a terme. Igualment incloem aquí els resultats de les experiències realitzades i el material utilitzat per a mesurar l'abast de tals resultats.

### **1- RECERCA BIBLIOGRÀFICA I AMPLIACIÓ DE CONEIXEMENTS DE CARA A LES PRIMERES APLICACIONS DE LA METODOLOGIA DEL TREBALL.**

En primer lloc, i tal com estava previst per a la primera fase de tot el treball, es va fer una recerca bibliogràfica exhaustiva sobre els diferents temes a tractar de cara a la programació que es pretenia desenvolupar, elaborant notes, esquemes i possibles aplicacions dels mateixos que han servit per a la posterior contextualització dels diferents temes a la realitat amb la qual s'ha treballat. Els resultats de totes aquestes tasques es sintetitzen en el tercer apartat d'aquesta memòria, on es desenvolupen els mòduls de continguts conceptuals classificats per temes i adreçats principalment al professorat. Al final de cadascuna d'aquestes unitats es fa un recull de bibliografia específica per a cada tema.

En relació a l'observació i anàlisi de l'aplicació d'aquesta metodologia, tal com estava previst en el projecte, s'ha discutit amb el professorat dels dos centres escollits per a l'experiència (un de Primària i un altre de Secundària, tots dos amb una certa tradició teatral i relacionats per la seva pertinença a la mateixa zona escolar) l'elaboració i selecció de propostes d'activitats concretes partint de les necessitats del centre i l'organització del currículum escolar de cada centre respecte als continguts del taller de teatre.

De la mateixa manera, es van establir els criteris de mesura per tal d'avaluar la millora dels grups que participarien en l'experiència. En aquest sentit, i donats els objectius generals del programa que, en bona part anaven encaminats a potenciar la competència social de l'alumnat millorant les seves relacions interpersonals i propiciant així la vivència de determinats valors, es va veure la necessitat de trobar una escala de mesura adequada a les necessitats concretes de cada centre. Així es van analitzar i estudiar diverses escales d'assertivitat i d'habilitats socials i al final es van elaborar algunes adaptacions que tenien en compte les necessitats i particularitats dels centres.

### **2- EXPERIMENTACIÓ DE LA PROPOSTA DIDÀCTICA**

#### **2.1- Centres en els quals s'ha realitzat l'experiència**

Com ja hem comentat anteriorment, la principal intenció del treball era la d'aportar, a partir de l'aplicació a l'eix transversal de tota una sèrie d'activitats relacionades amb el

teatre en dos centres públics de Barcelona (un de Primària i un altre de Secundària), una programació per a l'educació integral de l'alumnat i unes eines concretes per a la seva posterior aplicació generalitzada. Així, el treball havia de passar pel disseny d'una sèrie d'activitats dissenyades experimentalment per a la seva aplicació en cadascun dels centres (tenint en compte les necessitats particulars de cadascun d'ells), per la seva aplicació en cadascun dels centres, la valoració d'aquestes experiències i l'elaboració, a partir dels resultats aconseguits, d'una programació i unes eines concretes i vàlides per a la seva posterior aplicació generalitzada. La selecció de les activitats més adients per a aquesta programació definitiva, que incloem en el tercer i quart apartats d'aquesta memòria, s'havia de realitzar a partir de l'anàlisi de l'observació participant de la realitat que havia de generar l'experiència en cada centre i a través de les valoracions i el treball de col.laboració amb el professorat que participava en l'experiència.

Pel que fa al pas a la pràctica en cadascun dels dos centres, val a dir que s'ha pogut acomplir en tots dos amb una primera fase del treball (vegi's el primer apartat d'aquesta memòria, la Introducció). Així, es va completar un primer apartat de recerca bibliogràfica i de documentació diversa i es van fer diverses reunions amb el professorat dels dos centres (l'Escola Baloo i l'I.E.S. Narcís Monturiol), que van donar com a resultat l'elaboració i selecció de propostes per al taller de teatre, l'organització del currículum escolar propi de cada centre respecte als continguts del taller i el disseny d'un primer bloc d'activitats i d'organització per a aquest, tenint en compte les necessitats i peculiaritats de cada centre. A partir d'aquesta primera fase es va elaborar també el mòdul de continguts conceptuals adreçat bàsicament al professorat que havia de participar en l'experiència, quedant així establert el marc teòric general, així com també algunes de les experiències que van servir de base per al disseny del treball pràctic (vegi's el tercer apartat d'aquesta memòria).

A l'hora d'integrar aquestes propostes a l'Institut de Secundària, però, van sorgir tota una sèrie de dificultats (sobretot a l'hora d'organitzar el taller de teatre a l'eix transversal del currículum) que van fer que no es pogués passar allà de la primera fase. El cas és que a principis de setembre hi va haver una reducció de plantilla que va comportar el trasllat de 5 professors/es a d'altres centres; entre aquests/es professors/es hi havia una bona part dels que havien de participar en l'experiència (la majoria dels traslladats eren de l'àrea de llengües, àrea a partir de la qual es pretenia articular l'experiència) i malgrat l'interès que hi havia al centre per participar-hi i que es va intentar fer-ho d'alguna manera (fins al punt que sí es va completar aquí una primera fase), al final no es va poder dur a terme l'experiència amb l'alumnat.

En canvi, pel que fa a l'Escola Baloo no hi va haver cap mena de problemes en aquest sentit, i allà sí que es va poder dur a terme l'experiència al complet. Per a l'elaboració de la programació definitiva, doncs, m'he basat principalment en els resultats obtinguts de l'aplicació en aquesta escola i en algunes experiències anteriors dutes a terme en centres de Secundària a partir de l'organització de crèdits variables de teatre.

## **2.2- L'experiència a l'Escola Baloo**

Així doncs, l'experiència completa va dur-se a terme a l'Escola Baloo durant el curs 1998-99. He d'agrair especialment al professorat d'aquest centre la seva col.laboració entusiasta i les facilitats que se'm van donar per poder fer l'aplicació a l'eix transversal i implicant la major part de matèries (especialment pel que fa als especialistes de Plàstica, Música i Educació Física); voldria destacar sobretot la participació de la tutora del curs amb què es va fer l'experiència, Rosa Fort, per la seva implicació personal en la coordinació i participació en totes les activitats interdisciplinars realitzades.

El grup que va experimentar tot el programa era un grup de 17 alumnes de 6è de Primària, que, per tant, abandonarien el centre en acabar aquell mateix curs per passar a fer els seus estudis de Secundària. El taller de teatre es va iniciar amb els alumnes durant el mes d'octubre de 1998 i es va desenvolupar durant tot el curs a raó de dues hores els dilluns i dimecres durant el primer trimestre i la meitat del segon (és a dir, 4 hores setmanals), augmentant durant la segona meitat del segon trimestre i tot el tercer (a petició dels propis alumnes) a sis hores setmanals (és a dir, afegint una sessió més de dues hores els divendres). A més, cal tenir en compte que, al llarg del curs, i sempre en relació a l'eix central del taller de teatre, s'han treballat continguts relacionats des de les diferents matèries (especialment socials, llengua i literatura, plàstic i educació física). L'augment d'hores específiques del taller de teatre cap a la meitat de curs es va justificar per l'inici de les sessions dedicades al muntatge teatral de creació col·lectiva que feia molta il·lusion a tothom. La preparació d'un espectacle teatral d'aquestes característiques per representar davant de la resta de cursos de l'escola i sobretot davant dels pares a la festa de comiat de l'Escola que es faria a final de curs (donat que aquella promoció acabava la Primària aquell curs i per a la Secundària havien de canviar de centre) els motivava enormement, fins al punt que també hi van dedicar moltes hores en horari extraescolar.

### **2.3- Temporització: aplicació a l'Escola Baloo del programa previst per fases**

Pel que fa a l'aplicació a l'Escola Baloo, com ja hem comentat anteriorment, la temporització va complir en cada moment amb el calendari previst. Així doncs, durant la **primera fase**, que va abastar des del mes de setembre fins a mitjans del mes de desembre (és a dir, fins a les vacances de Nadal) de 1998, es van fer diverses reunions amb el professorat del centre, que van donar com a resultat l'elaboració i selecció de propostes per al taller de teatre, l'organització del currículum escolar respecte als continguts del taller i el disseny de la primera fase d'activitats per a aquest. De la mateixa manera, es van elaborar les unitats de continguts conceptuals destinats al professorat (vegi's l'apartat tercer) i es van tenir en compte per preparar les primeres fases del disseny del mòdul procedimental. Igualment, es van iniciar les primeres sessions amb el grup d'alumnes de Sisè de Primària.

A més, en aquesta primera fase es van fer també tota una sèrie d'adaptacions a les necessitats del centre de diversos tests per mesurar les habilitats socials i l'assertivitat de l'alumnat i es van passar, a finals del mes d'octubre de 1998, en el grup de Sisè de Primària en la seva modalitat de pre-test. A l'Annex 1 d'aquesta memòria es recull la nostra adaptació de l'Escala d'Assertivitat (EA) de Godoy, Gavino, Blanco, Martorell i Silva (1993) passada en aquesta ocasió; l'Annex 2 inclou també una adaptació del mateix test, però aquesta vegada utilitzat com a post-test i que es va passar als alumnes a finals del mes de juny de 1999, a la darrera fase d'aplicació del programa. També durant el mes d'octubre de 1998, la tutora del curs, en col·laboració amb els altres professors que participaven en l'experiència, va omplir els 17 qüestionaris (un per cada alumne/a) d'habilitats segons la nostra adaptació del Qüestionari d'Habilitats de Goldstein, Sprafkin, Gershaw i Klein (1989). Aquest qüestionari, que es va passar en la seva modalitat de pre-test a finals del mes d'octubre de 1998 i en la seva modalitat de post-test a finals de juny de 1999, es presenta a l'Annex 3 d'aquesta memòria.

A partir de totes aquestes anàlisis, vam veure que el millor per al nostre taller de teatre era centrar-nos sobretot en qüestions d'assertivitat i desenvolupament d'habilitats comunicatives, al mateix temps que consideràvem també alguns procediments d'immersió lingüística per a alumnes d'incorporació tardana. En el curs de Sisè de

Primària en què pensàvem dur a terme l'experiència hi havia el cas d'un alumne peruà que acabava d'arribar aquest mateix curs i que havia tingut una escassa escolaritat al seu país d'origen; a més, hi havia problemes de comunicació amb ell i amb els seus pares, fins i tot quan se'ls explicaven les coses en castellà (no era un problema d'idioma) i la seva família no participava en absolut en la vida del centre; els resultats dels tests i qüestionaris passats donaven en el seu cas un domini molt baix de tota mena d'habilitats i un gran predomini de comportament inhibit, amb un baix nivell d'autoestima. D'altra banda, també es donava a la mateixa classe el cas d'una noia de 12 anys, que era ajudada des de l'aula d'Educació especial, i que venia diagnosticada com a persona deficitària (border-line) amb trets psicòtics; en general només quatre o cinc dels/les alumnes del curs tenien un bon domini d'habilitats socials i presentaven un comportament assertiu; pel que fa a la resta oscil·laven entre comportaments clarament inhibits i comportaments marcadament agressius; en tres d'aquests casos el nivell d'agressivitat era molt elevat; en quatre d'ells inhibits fins a extrems gairebé patològics (a més això els preocupava molt i hi van fer fins i tot una demanda en aquest sentit: deien que moltes vegades reaccionaven de determinades maneres perquè no sabien com fer-ho i que això els deixava molt insatisfets i descontents).

A partir de la interpretació d'aquests resultats, que ens van donar el feed-back necessari per anar reelaborant els exercicis del primer mòdul procedimental al mateix temps que l'anàvem aplicant, vam passar a la **segona fase**, que va abastar des del mes de gener fins a la primera quinzena del mes de març de 1999, i que va consistir en l'aplicació dels mòduls procedimentals de les sessions de tècniques expressives, reelaborant i modificant els diferents tipus d'activitats a partir de la pràctica continuada i de la valoració, a partir de la discussió participativa amb el professorat i l'alumnat, dels resultats de les seves aplicacions.

A partir de la segona quinzena del mes de març i fins a finals del mes de juny de 1999 es va iniciar la **tercera fase** de l'aplicació, que va consistir en l'aplicació dels mòduls procedimentals de les sessions dedicades a preparar el muntatge teatral de creació col·lectiva. Al final d'aquesta tercera fase, els alumnes van fer diverses representacions de la seva obra de teatre (el guió de la qual havien preparat entre tots seguint els procediments dels mòduls pràctics experimentats) per a les diferents classes de l'escola i la seva representació final, en la festa de comiat de l'Escola, davant els pares i els/les professors/es de l'Escola. A l'Annex 4 es recull el guió escrit definitiu del seu muntatge de creació col·lectiva, que ells/es van intitular "Un embolic darrera l'altre".

### 3- RESULTATS

L'aplicació del programa a partir del taller de teatre va tenir una gran acceptació i va despertar un gran entusiasme entre els alumnes que el van seguir. El tipus d'exercicis experimentats els van agradar moltíssim i van despertar en ells/es un alt nivell de motivació que els va fer interessar-se per moltíssims i molt variats temes, cosa que va permetre treballar globalment des d'una perspectiva interdisciplinària molt interessant, tractant continguts de pràcticament totes les matèries, que conflüen en el taller de teatre.

Una altra cosa que els motivava enormement era el fet de gravar en vídeo la major part dels exercicis de grup i la seva posterior visualització, comentari i reflexió, i sobretot la perspectiva de la representació final a partir d'una obra escrita per ells/es mateixos/es.

La majoria d'històries que es representaven al principi eren proposades per nosaltres, però quan ja portàvem un cert temps treballant en aquest sentit, els/les alumnes es

mostraven més i més creatius/ives i proposaven i inventaven ells/es mateixos/es les històries que més els interessaven.

Pel que fa a l'avaluació concreta de la millora en habilitats socials, es va constatar un gran canvi entre els resultats dels qüestionaris passats a principi de curs com a pre-test, que ja hem comentat en l'apartat anterior i que donaven un baix nivell general de comportaments assertius i de competència en habilitats socials en la majoria dels alumnes del curs, i els que es van passar a finals de juny, just després de la representació final, tant als alumnes com al professorat: en tots els casos es constata una millora enormement positiva, tant pel que fa a l'augment d'actituds assertives, com pel que fa a la utilització correcta d'habilitats socials i comunicatives. Al mateix temps s'havia millorat el clima i la cohesió del grup: el treball en comú havia desenvolupat llaços molt forts entre ells/es i els havia ensenyat a respectar-se mútuament i a acceptar-se amb totes les seves particularitats. Es pot destacar, a més, el fet que el noi peruà, que al principi semblava com desconnectat dels altres, a l'igual que la seva família, que ni participava en les activitats del centre ni es donava per enterada de cap esdeveniment escolar, va acabar participant intensivament en el muntatge de l'obra, no solament dins de l'equip de vestuari on en principi es va apuntar, sinó també com actor (representant dos personatges diferents), va millorar enormement el seu nivell general de coneixements, i progressivament va anar interessant a la família per assistir a les festes i activitats d'escola (no cal dir que a la representació final va estar tota la família en primera fila). De la mateixa manera, crec que és destacable també el fet que al final absolutament tots/es els/les alumnes de la classe van voler fer d'actors i actrius, a més de la feina respectiva en cada equip de treball, representant cadascun/a d'ells/es dos o tres personatges, donat que al final l'obra de teatre que van escriure va resultar llarguíssima (i això que al final van haver d'eliminar moltes escenes que havien previst en principi). Això tenint en compte que a principi de curs una bona part d'ells/es tenien greus problemes d'inhibició i timidesa, crec que resulta una bona prova de la seva millora en l'àmbit de les habilitats socials.

També després de la representació final es va fer un debat amb els alumnes i el professorat per tal de valorar el treball dut a terme amb el programa del taller de teatre. Globalment els/les alumnes van remarcar el seu entusiasme i motivació pels resultats de la representació, van destacar els bons resultats generals de tot el programa i van considerar que havia funcionat i que havien après molt a partir de les activitats realitzades. També van destacar que la metodologia era molt divertida i interessant. Per part del professorat es va destacar també l'alt grau de motivació que comportava l'aplicació del programa, no solament per als alumnes sinó també per a ells/es mateixos/es, i la utilitat de treballar-hi interdisciplinàriament des de totes les matèries amb un objectiu comú. D'altra banda, també es va fer una valoració de les activitats que havien funcionat millor, de les que no havien funcionat com s'esperava, etc., que es va tenir en compte per a l'elaboració definitiva del programa (que es recull al tercer apartat d'aquesta memòria).

**TERCER APARTAT:**

**CONTINGUTS CONCEPTUALS.**

**MÒDUL ADREÇAT AL PROFESSORAT.**



## **MATERIAL PER AL PROFESSORAT**

### **UNITAT 1: CONTINGUTS D'EDUCACIÓ EN VALORS**

#### **INTRODUCCIÓ**

El tema de l'educació en valors és un tema que avui està de plena actualitat. La preocupació creixent de la societat davant de determinats problemes que es van repetint cada cop més sovint, com podrien ser el problema de les drogues, la violència en general i més concretament a les escoles o el consumisme, etc., planteja la necessitat creixent de millora de la societat en tots els seus aspectes. Aquesta necessitat és, d'altra banda, indeslligable de la consciència clara de les insuficiències d'aquesta societat i de les seves contradiccions.

#### **DEFINICIÓ DE VALOR**

Per començar, el concepte de valor no és fàcil de definir avui en dia. Si busquem al diccionari, podem trobar definicions del tipus “Valor és allò que val” o “Un valor és una determinada idea que és valuosa” o “Valor és un conjunt de qualitats, o qualitat, per les quals una cosa és digna d'estima, és preuada” (Salvat Català). Però això no ens aclareix gran cosa i ens planteja tota una sèrie d'interrogants:

- La nostra societat actual considera moltes coses valuoses: els diners, la fama, l'èxit individual... Però això són valors?
- Un valor és allò que serveix per ordenar, moderar i desenvolupar les conductes de les persones? En aquest sentit, un valor ha de ser estable, perdurable, fix i inamovible, o pel contrari tot és relatiu i es deu a processos històrico-socials?
- Els valors existeixen de debò? Quins valors són els importants i quins els secundaris?
- Quins valors hem d'ensenyar a l'escola? L'escola ha d'educar en valors o no?

Per intentar donar resposta a aquestes preguntes, intentarem veure en primer lloc diferents aproximacions al concepte de valor donades des de diferents àmbits (la filosofia, la psicologia, la pedagogia, etc.), procurant que al final això ens ajudi a definir i perfilar la concepció de valor que es troba a la base de la nostra proposta d'educació en valors.

En primer lloc, parlarem de valor com a horitzó de sentit: en aquest sintagma es reuneixen dues paraules que tenen una llarga tradició en filosofia, horitzó i sentit. Entenem en aquest cas horitzó com a punt de referència. Cal que tinguem punts de referència per tal que l'existència tingui sentit. I no podem oblidar que aquests punts de referència no són únicament individuals, sinó que formen part del que compartim amb

els altres. El sentit o significat dels valors es troba precisament en la interacció amb els altres.

En segon lloc, existeix una relació molt estreta entre valor i sentiments. Sense sentiment cap valor no és res. En aquest sentit volem subratllar la definició de valor com a propietat capaç de suscitar l'estimació dels éssers humans que la perceben i de despertar els seus sentiments positius.

En tercer lloc, valor també es relaciona amb allò que fa que una cosa sigui volguda i buscada. Com afirma Viktor Frankl (1979), el sentit no neix de la pròpia existència, sinó que fa front a l'existència. Aquí caldria subratllar la importància del concepte de recerca i el fet que tota recerca demana lluita, demana esforç per tal d'aconseguir allò que es busca.

Així doncs, entenem la paraula valor com un punt de referència que dóna sentit a les nostres accions i que només té sentit en interacció amb els altres. A més, té prou força com per despertar els nostres sentiments i promoure el nostre esforç: el sentit de la nostra existència no és res que ens vingui donat sense més ni més, sinó que l'hem de construir al temps que construïm la nostra pròpia existència. Els valors són, doncs,

“pautes per al nostre desenvolupament individual i col·lectiu, marcs de coneixement afectiu que ens permeten acostar-nos a nosaltres mateixos i als altres, elements d'anàlisi de les situacions que vivim i, en definitiva, de tot allò que ens permet decidir-nos i triar el millor”.

(Mèlich, Palou, Poch i Fons (coord.), en premsa)

I és precisament la valoració d'allò que ens envolta el que permet, al mateix temps, la construcció de la nostra identitat, entesa aquesta identitat, no com un procés acabat, sinó com un continu reconstruir-se.

Si partim de tal concepció dels valors, queda clara la seva importància de cara a l'educació integral de la persona i, per tant, la necessitat d'ensenyar valors a l'escola. De fet, la veritable educació és, sempre, una educació moral i demana la defensa d'uns valors i una posició en el món, tot això tant respecte als valors que volem conservar en la nostra societat com per als valors que sintetitzen les nostres aspiracions de transformar-la (la nostra societat). Com planteja Victoria Camps (1994), la tasca dels educadors no consisteix tan sols a transmetre coneixements i a ensenyar una professió, sinó a formar persones, a integrar-les en una cultura, en una llengua, uns costums, creences, actituds, maneres de pensar i de viure, i això només és possible fer-ho des d'una proposta de valors. Es tracta de contribuir a formar persones preparades per a una societat plural, en la qual no existeix un model de persona ideal, però sí un sistema de valors acceptats de forma majoritària que serveix de marc ètic individual i col·lectiu. Això és tot un repte si considerem la percepció generalitzada d'inseguretat que vivim en el moment actual, en què des de molts àmbits es parla de la crisi de valors de la nostra societat. Hi ha, doncs, una necessitat d'educar en valors que respon a una certa insuficiència en aquest sentit de la nostra societat actual. Els elements que han influït en aquesta situació són d'allò més diversos. En qualsevol cas, i per tal de situar-nos en el moment actual, passarem ara a comentar breument quins han estat els principals enfocaments que s'han donat, a nivell educatiu, respecte al tema de la formació en valors.

## PRINCIPALS ENFOCAMENTS SOBRE FORMACIÓ EN VALORS

### **1- L'enfocament tradicional**

Durant segles, la formació en valors morals s'ha fet des de la fe religiosa. Això era així des de totes les religions: Moisès va dir al poble jueu que Déu havia escrit els Manaments; Buda va predicar els seus cinc preceptes il·luminat per la divinitat. Mahoma, en imposar els Cinc Pilars de l'Islam i altres preceptes va dir que li havien estat dictats literalment per l'àngel Gabriel. A la nostra societat occidental, la principal dipositària de valors indiscutibles ha estat l'Església cristiana, que també ho feia en nom de Déu.

Així quedava clar que qui tenia una determinada fe havia d'acceptar també els valors que aquesta representava i havia d'ajustar-hi la seva conducta. Aquest era un enfocament des de dalt, autoritari, però constituïa un important punt de referència que alliberava de molts neguits i tenia un cert grau de coherència: si una persona creu en Déu és lògic que intenti comportar-se com aquest Déu vol. D'aquesta manera, a casa nostra l'Església catòlica s'ha encarregat durant segles d'explicar el sentit de la nostra existència i quines pautes havien de guiar la nostra vida; d'una banda, això feia difícil que els individus poguessin organitzar i conduir la seva vida al marge dels canons establerts, limitant la seva llibertat; d'una altra, oferia una sensació de seguretat i de certesa que foragitava l'angoixa i feia les coses més fàcils. En aquest sentit, l'Església era una gran institució distribuïdora de seguretats, en la mesura que indicava d'una manera clara on es trobava el bé i on el mal. Però actualment l'Església ha perdut la seva centralitat i la fe no és l'única que fixa els valors de la nostra societat. A més, el pluralisme religiós ha esdevingut en poc temps un fet social prou important. A poc a poc, de dominant com ha estat en la societat occidental, la religió catòlica ha esdevingut una religió més entre d'altres en una societat pluralista en la qual les diferents religions i els diferents tipus d'ateïsmes conviuen en les nostres societats i en les nostres escoles, on cada cop més es veuen massivament representades les diferències de cultures i de religió. Tot això ha propiciat una diferent concepció dels valors i de la manera d'ensenyar-los que passa més pel diàleg i el respecte mutu, plantejant el diàleg interreligiós.

### **2- L'enfocament racionalista-conductista**

A partir del segle XVIII, i amb l'arribada de la Il·lustració, a l'Occident europeu el fonament dels valors passa a ser la raó humana, que va substituint progressivament la fe i la religió com a detentadores de valors.

Seguint aquesta progressió, a la segona dècada del segle XX sorgeix, en el si de la Psicologia, el conductisme, que planteja que totes les conductes són apreses i que s'aprenen per associació, per reforços o per modelatge. Segons el conductisme, els valors es determinen per consens dins de cada societat i s'ensenyen a base de reforços i/o càstigs. El corrent conductista es va imposar de manera gairebé absoluta dins el camp de la psicologia i ha mantingut la seva supremacia fins fa un parell de dècades. En l'actualitat encara té moltes aplicacions i múltiples defensors, encara que comença a ser molt qüestionat i es comencen a plantejar altres alternatives.

### **3- L'enfocament cognitiu de Piaget i Kohlberg**

En el cas dels dos enfocaments anteriors veiem com els valors estaven ja determinats per endavant i s'imposaven des de dalt. La perspectiva escollida tant per Piaget com per Kohlberg és ben diferent. La podem resumir dient que des d'un punt de vista evolutiu de la persona, s'intenta concretar quins són els estadis de raonament moral pels quals passa una persona normal a l'hora d'adquirir els valors, és a dir, en el creixement del seu

raonament moral. Així Kohlberg determina sis estadis de creixement moral, dels quals parlarem amb més detall més endavant.

#### **4- L'enfocament constructivista**

Aquest enfocament continua la línia de Piaget i especialment la de Kohlberg. Aquesta línia és, a més, la que es reflecteix més a la LOGSE. Pel que fa a l'aspecte moral, es considera que hi ha un creixement evolutiu en el raonament moral que es dona per estadis ascendents. El més important, però, en aquest enfocament és la insistència a destacar que el creixement moral suposa un creixement paral·lel en la capacitat intel·lectual de raonament, en l'habilitat lingüística i en la facilitat de relació social. Al mateix temps, es parteix del supòsit, ja entrevist pel mateix Kohlberg, que cada persona ha de construir el seu propi sistema de valors, sense imposicions alienes.

Com hem vist, les societats han canviat força a la darrera meitat del segle XX i per tant també han canviat els models de l'educació moral. Així, és propi de la societat tradicional un model de "valors absoluts" d'acord amb el seu caràcter conservador i doctrinari. Aquests valors es consideren eterns i immutables i s'imposen a través de mètodes com la instrucció o l'adoctrinament.

En l'actualitat, però, aquest model social i educatiu es troba en crisi; aquesta crisi, que ho és només d'un determinat model de valors, s'ha interpretat de manera totalitària i s'ha transmès als propis valors, que ara són concebuts com a relatius i sense fonament. Aquesta situació condueix a l'escepticisme moral, al nihilisme, al convencionalisme i a l'irracionalisme, ja que si no hi ha raons per determinar els valors tot és qüestió de preferències. Aquesta actitud comporta la negació de valors bàsics, la negació de les veritats en el camp de l'ètica i fins i tot la mateixa possibilitat d'educar en valors.

Per tant, és necessari un nou model d'educació moral que superi aquesta situació, que no sigui doctrinari, que ensenyi mitjançant la raó i el diàleg i que els utilitzi per buscar unes veritats i principis que facin possible la convivència en una societat democràtica i pluralista. Es tracta sobretot d'estimular el gust pel raonament i les actituds reflexives, el diàleg com a mitjà per a la comprensió d'hom mateix i dels altres, com a mètode per arribar a construir principis i valors que, encara que no pretenguin ser ni absoluts ni indiscutibles, puguin ser acceptables com a principis reguladors de la pròpia conducta i de les relacions amb els altres per tal d'arribar a formes de vida millors. Es pretèn, doncs, que les persones siguin capaces de construir els propis valors, donant així sentit a la seva existència, des d'una perspectiva respectuosa amb punts de vista diferents d'entendre i viure la vida. En paraules d'I. Tejerina (1997),

“la formació en els valors que configuren una societat pluriracial, mestissa, pluricultural i sense fronteres... és un acte d'optimisme obert a un cert grau de fracàs (el pessimista l'encerta sempre), però també d'estratègia: *“la democràcia ha d'educar en defensa pròpia”*, diu Savater, perquè el futur serà obra del que fem en el present, des de les aules o per Internet”.

És clar que també hem de tenir en compte que els valors no s'aprenen només a l'escola, sinó que es transmeten per múltiples vies i sobretot a través de l'exemple, és a dir, a través de situacions que generen conflicte i reclamen una decisió moral. No podem oblidar, doncs, que l'educació en valors és una tasca de tots. I una tasca prou complexa, a més, tant com ho som les persones. Per la mateixa raó hem de partir de la base que l'educació moral no pot limitar-se a una simple conscienciació sobre alguns problemes

ètics i socials, sinó que ha de fer-se des del descobriment de les capacitats i possibilitats humanes, des del potencial que cada persona posseeix i es capaç de generar. Les persones podem millorar-nos les unes a les altres a través del coneixement de nosaltres mateixos i dels altres, un coneixement que ha de ser presentat en tota la seva complexitat, incloent-hi no solament les nostres certeses i conviccions, sinó també els nostres dubtes. Com sostè Fernando Savater (1997),

“hem d’entregar-los la completa perplexitat del món, la nostra pròpia perplexitat, la dimensió contradictòria de les nostres frustracions i les nostres esperances. S’ha de dir paradoxalment als que vénen que ho esperem tot d’ells, però que no podem quedar-nos a esperar-los. Que els transmetem el que creiem millor del que vam ser, però que sabem que els serà insuficient... com va ser insuficient també per a nosaltres. Que ho transformin tot, començant per ells mateixos.”

## METODOLOGIES I ACTIVITATS PER A L’EDUCACIÓ EN VALORS

A nivell d’educació, doncs, partim d’una perspectiva constructivista dels valors que, deixant a cadascú el dret de fonamentar la seva moral a partir de les seves pròpies conviccions, s’integra en una societat pluralista i democràtica a partir d’un treball de reconeixement d’hom mateix i dels altres. A l’hora de la pràctica a l’escola cal partir en principi d’una definició molt clara dels objectius que es volen aconseguir amb l’educació en valors. La majoria d’autors que escriuen actualment sobre educació ètica coincideixen que els principals objectius que s’ha de proposar l’educador/a són els següents (Segura, Expósito i Arcas, 1998):

- “- Educar en l’empatia, o com a mínim en l’alteritat, és a dir, ensenyar mitjançant exercicis, discussions i reflexió individual que existeixen altres persones i que se les ha de considerar per respectar-les.
- Entrenar en el diàleg, a saber escoltar i saber comunicar amb claredat el meu pensament. Es pot utilitzar la tècnica de repetir, resumint, el que l’altra persona ha dit i demanar-li que faci el mateix amb les idees que jo li exposi.
- Ensenyar a negociar, posar-se d’acord d’una manera justa. (...) Cal ensenyar a buscar totes les alternatives possibles i a escollir la millor, la que sigui més justa per a les dues parts.
- Desenvolupar la solidaritat, que coneguin l’alegria de repartir les coses materials. Que participin democràticament en les discussions i en les preses de decisions (...).
- Entrenar-los per a una crítica constructiva de la realitat personal i social (...)
- Informar-los sobre continguts de relleu moral (...) (Declaració dels Drets humans i altres acords similars)
- Animar-los a posar-se d’acord sobre les normes de convivència que afectin tot el grup.”

Les experiències educatives que poden utilitzar-se per aconseguir aquests objectius des d’aquesta perspectiva parteixen del marc que té com a punt de partida la teoria de Kohlberg sobre els nivells de moralitat o estadis de desenvolupament moral i que dona lloc en la pedagogia constructivista a dos enfocaments prometedors a l’hora de conrear

actituds positives per a l'educació en valors: l'enfocament sociomoral i l'enfocament socio-afectiu. En primer lloc, comentarem breument la teoria de Kohlberg i després veurem la seva aplicació en cadascun dels dos enfocaments esmentats.

## ELS SIS ESTADIS DE DESENVOLUPAMENT MORAL DE KOHLBERG

Kohlberg estableix sis estadis de creixement moral, és a dir, sis etapes de raonament moral per les quals passa una persona normal en l'adquisició dels valors. Tothom comença aquesta evolució pel primer estadi, el d'heteronomia, però no tothom arriba al sisè: molta gent es va quedant als nivells inferiors i només arriben als nivells superiors aquelles persones que són més sanes moralment. Aquests sis estadis, a més, no són rígids: les fronteres entre uns i altres són flexibles i poden sofrir fluctuacions i retrocessos al llarg de la vida de cada persona. A continuació intentarem definir breument cadascun d'ells:

1- *Heteronomia*: Aquest és el primer estadi, el propi de la infantesa. Aquí el bé i el mal el determinen agents externs. En aquest nivell la persona es mou únicament per por al càstig. El normal és que només duri els primers cinc anys de vida, però també hi ha adults que es queden tota la vida en aquest estadi perquè per les seves circumstàncies personals no han tingut ocasió de desenvolupar adequadament les seves capacitats de raonament moral: seria el cas, per exemple, dels delinqüents, que només es frenen davant la por al càstig.

2- *Individualisme*: Aquesta etapa, també pròpia de la infantesa, comença habitualment cap als cinc anys, a partir del moment en què es descobreixen les regles del joc. Aquí comença a quedar clar que cal complir les regles, no per por al càstig (que seria el cas de l'estadi anterior) sinó per egoïsme, perquè es comprèn que es poden treure més beneficis de complir les regles, perquè si aquestes no es complissin seria un caos, ja que els altres podrien aprofitar-se'n. Així, es fa als altres el que aquests ens fan: se'ls deixa en pau perquè ens deixin en pau, se'ls respecta perquè ens respectin, no se'ls roba perquè no ens robin, no se'ls menteix perquè no ens menteixen, etc. Normalment aquest estadi dura fins a la pubertat o l'adolescència, però moltes persones adultes s'hi queden per sempre.

3- *Expectatives interpersonals*: Aquí apareix per primera vegada el factor afectiu: hom ja no es mou per por al càstig (estadi 1), ni a base de complir regles inflexibles (estadi 2), sinó pel desig d'agradar i ser estimat/ada. Aquesta etapa sol durar fins a la maduresa moral, fins als vint anys, més o menys, encara que també hi ha molts adults que es queden per sempre en aquest estadi: són gent agradable, que es fa estimar, però que es deixa portar massa pels altres, donat que en aquests casos s'actua sobretot per tal que ens considerin "bones persones" i pel desig de sentir-nos estimats.

4- *Sistema social i consciència moral*: En aquest estadi és on comença l'edat adulta respecte a la moral. Se sol donar cap als 18 ó 20 anys, encara que també podem trobar persones de 15 i 16 anys que ja són en aquest estadi. Aquestes persones compleixen la seva obligació no per por (estadi 1), ni per egoïsme (estadi 2), ni per quedar bé i ser estimat (estadi 3) sinó per responsabilitat: és a dir, actuar bé és per a aquestes persones fer bé allò a què lliurement s'han compromès. Normalment aquest sentit de la responsabilitat sol limitar-se al propi grup (la família, les amistats...)

5- *Contracte social*: aquest és l'estadi d'obertura al món: no només hi compten els grups als quals pertanyo (la meua família, les meves amistats, el meu país, etc.), sinó que tots els éssers humans hi tenen els mateixos drets que nosaltres. Les persones que estan en aquest estadi respecten les lleis, però si alguna d'aquestes lleis atempta contra la vida o contra la llibertat de qualsevol altra persona, tenen clar que cal enfrontar-se amb aquesta llei.

6- *Principis ètics universals*: Qui arriba a aquest estadi, comprèn que cal creure i lluitar per la igualtat i dignitat de totes les persones. És l'estadi del respecte autèntic envers hom mateix i els altres, ple d'amor als altres éssers humans.

De tots aquests estadis, els dos primers es consideren preconventionals i egocèntrics; el 3r i el 4t. són convencionals, ja que en ells el motor bàsic és el desig de ser estimat i acceptat pels altres i el compromís responsable; els dos últims són postconvencionals, ja que no estan regits per lleis ni acords sinó pels grans principis morals.

## L'ENFOCAMENT SOCIOMORAL

Tenint en compte que el raonament moral no és un pensament abstracte sinó un judici pràctic, és a dir, que condueix a l'acció, presentem a continuació algunes tècniques que s'utilitzen amb força èxit en l'àmbit de l'educació moral i que parteixen de l'aplicació de la teoria de Kohlberg. Dins de l'enfocament sociomoral parlarem més concretament de l'estratègia d'*aclariment de valors* i de la tècnica de *discussió de dilemes morals*.

### 1- *L'aclariment de valors*

L'objectiu d'aquesta estratègia és ajudar els alumnes a prendre consciència dels propis valors interioritzats. Aquesta tècnica contribueix a reduir la confusió que els alumnes puguin tenir pel que fa al seu sistema interior de creences, i els ajuda a comportar-se d'una manera coherent amb els valors que han triat i assumit.

Una de les maneres de posar en pràctica aquesta tècnica és la dels fulls de valors (Jordán i Pinto, 1998). En aquests casos es presenta als alumnes un text significatiu i a continuació una sèrie de preguntes sobre ell que els incitin a reflexionar sobre els valors que mantenen i que creuen que són millors en relació amb el tema o temes plantejats pel text. A continuació presentem un exemple de text a treballar; el text en qüestió s'ha extret de Finkielkraut (1990):

“Totes les cultures són igualment legítimes i tot és cultura, afirmen a l'uníson molts dels nostres joves, com també els detractors d'Occident... En el pensament postmodern, tot val igual: una historieta que combini una intriga palpitant amb unes cridaneres imatges que una obra de Shakespeare; una frase publicitària equival a un poema d'Apollinaire; un ritme de rock no val menys que una melodia de Mozart; un interessant partit de futbol equival a un ballet de Pina Bausch; un famós modista actual té el mateix valor que un Picasso o un Miguel Àngel... Cal acabar, doncs -segons la visió postmoderna- amb el prejudici que la cultura és una qualitat d'uns quants, i deixa tota la resta immers en la subcultura... Vivim, així, en l'edat dels *feelings* (sentiments): ja no hi ha veritat ni mentida, bellesa ni lletjor, sinó una papeleta infinita de plaers, simplement diferents i del mateix valor”.

A partir d'un text com aquest es pot convidar als alumnes a respondre preguntes d'aquest tipus:

- a) Creus que és encertada la tesi postmoderna que explica el text?
- b) T'identifiques, com a jove, amb aquesta mena d'opinions?
- c) Adoptes unes creences diferents a les que descriu aquest autor?
- d) Penses que la posició postmoderna és la millor per a respectar les diferències culturals de les persones?

L'objectiu principal d'aquesta mena d'exercicis és ajudar a pensar, d'una manera més conscient, sobre els valors que es donen en situacions diverses, i a clarificar els propis valors en relació a temes diversos.

## 2- *Discussió de dilemes morals*

Aquesta estratègia té com a finalitat conrear el raonament moral, tot proposant als alumnes dilemes axiològics conflictius, tant si són hipotètics com si són reals. Per aconseguir-ho, se'ls proporciona un text on es descriu un problema que comporta un conflicte de valors. Els alumnes han de reflexionar-hi i discutir-hi i triar una solució valorativa d'acord amb els motius morals que creguin més correctes.

De fet, aquest és el mètode que proposa Kohlberg i que s'ha anat completant en el marc del constructivisme. Es tracta de posar les persones davant una decisió moral, que els obligui a triar, no en forma teòrica, sinó realment el que farien en tal situació; recordem que el judici moral no és un judici teòric, sinó que consisteix en una decisió pràctica, que porta a l'acció.

La discussió de dilemes morals té una estructura ben senzilla, organitzada en almenys tres fases:

a) Es presenta a tot el grup un dilema moral que sigui adequat a l'edat i maduresa del grup. Se'ls pregunta què farien ells/elles en el lloc del protagonista del dilema. Les preguntes admeten només tres tipus de respostes: sí, no o dubto, almenys en aquesta primera fase en què encara no s'accepten discussions.

b) Si hi ha diferència d'opinions, es formen grups homogenis, és a dir, es posen junts els que opinen el mateix. Aquests subgrups no han de passar de cinc persones i se'n fan tants com calguin. Se'ls deixa uns cinc minuts aproximadament perquè escriguin les raons que tenen per dir sí, no o dubto. Aquest és un moment important, ja que es tracta que raonin individualment el seu judici i decisió moral.

c) A continuació tots els grups es reuneixen i cadascun d'ells llegeix les seves raons. Un cop han acabat, l'educador/a va donant la paraula a tothom que hi vulgui intervenir: és la discussió general, que pot allargar-se tant com faci falta.

En principi és més pràctic que els alumnes no coneguin quins són els estadis morals abans de plantejar-los aquests dilemes, perquè així opinen amb més llibertat, sense intentar demostrar res. També seria interessant tractar d'identificar al final, entre tots els components del grup, els valors que hi ha hagut en joc i que potser durant la discussió general no es van veure clarament. Cal tenir en compte, en aquesta anàlisi final, que els sis estadis de Kohlberg es refereixen als esquemes de raonament moral que fem per prendre aquelles decisions que tinguin connotacions ètiques. Els valors, per la seva banda, són els continguts sobre els quals es prenen aquestes decisions. Posarem un exemple, extret de Segura, Expósito i Arcas (1998):



“Una persona pot decidir no mentir per por que la descobreixin o castiguin: estaria actuant en el primer estadi. Una altra pot decidir no mentir als seus amics per ser estimada: estaria actuant en el tercer estadi. Dos estadis diferents per a dues persones diferents, però un únic valor en joc: la sinceritat, la veritat. O al revés, dues persones poden estar al mateix estadi, per exempl, el 2n, d’egoisme mutu, però raonar així sobre diferents valors, una obeeix al mestre perquè així no es busca embolics, per egoisme, mentre que una altra no acusa el seu germà davant els seus pares perquè entre els nens existeix la regla de no ser un espieta. Són dos valors, en el primer cas d’obediència i en el segon de solidaritat, però ambdós nens utilitzen un esquema de raonament moral del 2n estadi”

A l’hora de la pràctica en educació moral amb aquests dilemes, n’hi hauria prou -Déu n’hi do, si s’aconsegueix- a tenir en compte els sis estadis de Kohlberg i intentar ajudar els/les alumnes a passar d’un a l’altre (perquè el creixement moral no es fa a salts, sinó que és progressiu, per ser efectiu ha d’anar d’un estadi a l’altre). Pel que fa als valors a treballar, no sembla gaire pedagògic fer-ne una llista jerarquitzada per presentar-la a l’alumnat. El millor és reflexionar-hi a mesura que van sortint en els dilemes i fer que els/les alumnes es preguntin si aquests valors que van apareixent són realment valors o contravalors, o si els són indiferents (és a dir, no signifiquen res per a ells/elles). Els dilemes s’han d’anar seleccionant en funció de la naturalesa i ritme del grup, de tal manera que es discuteixin una i altra vegada els principals valors que presenten. Els dilemes en qüestió es poden presentar de moltes maneres: es poden extreure d’obres literàries, de fragments de pel·lícules, de notícies dels diaris o de problemes de la vida quotidiana que a vegades poden presentar fins i tot els mateixos/es alumnes.

A continuació presentem un dilema moral a tall d’exemple i una possible manera de plantejar-lo a l’alumnat. Així, en aquest exemple el/la professor/a preveu per endavant sis possibles respostes que es correspondrien amb els sis nivells de moralitat. Després d’haver barrejat l’ordre lògic (des d’una moral heterònoma fins a una moral autònoma), demana als alumnes escollir una de les sis respostes possibles. Aquesta manera de procedir sembla interessant per més d’una raó; així, en el cas de molts nens i adolescents pot haver una gran separació entre el judici moral teòric i el veritable judici moral, que comporta una decisió pràctica i un pas envers l’acció. Anem a veure ara, doncs, l’exemple concret de dilema que presentem a l’alumnat (entre parèntesis hi ha indicat al final de cada resposta l’estadi que correspon a aquesta; el contingut d’aquest parèntesis correspon a la previsió del/la professor/a i no es presenta als alumnes):

En Joan és testimoni del robatori a classe de la cartera d’en Mohammed per part del seu millor amic, en David. Què hauria de fer en Joan, denunciar el seu amic David o no?

Entre les sis respostes que et proposem, escull aquella que correspongui millor al teu punt de vista:

- 1) En Joan denuncia en David perquè vol respectar un dels punts principals del reglament de l’escola. (estadi 4)
- 2) En Joan no denuncia en David a canvi de la meitat del contingut de la cartera d’en Mohammed. (estadi 2)
- 3) En Joan denuncia en David perquè considera que s’ha de respectar la propietat privada de cadascú i que en Mohammed té el dret que se li respecti. (estadi 6)
- 4) En Joan denuncia en David per evitar que sigui castigada tota la classe. (estadi 1)

5) En Joan no denuncia en David perquè no vol que la classe el consideri un “acusica” i un traïdor als seus amics. (estadi 3)

6) En Joan no vol perdre l’amistat d’en David, però com que tota la classe ha decidit per unanimitat denunciar-lo, subscriu la decisió general. (estadi 5)

Cada alumne/a escull la resposta al dilema que correspon al seu punt de vista i intenta justificar la seva resposta. Després es passa a la segona fase amb la formació de grups homogenis i al final a la tercera amb la discussió general i raonada amb tot el grup.

La discussió de dilemes morals es pot combinar amb altres procediments de tipus molt divers. Així, per exemple, Segura, Expósito i Arcas (1998), proposen utilitzar les mateixes històries per exercitar les habilitats cognitives (pensament causal, alternatiu, conseqüencial, de perspectiva) abans de passar a la discussió pròpiament moral. Per a aquest exercici aquests autors proposen el mètode utilitzat per Spivack i Shure (d’aquest tipus de procediments en parlarem amb més detall a la Unitat 5, dedicada a l’aplicació de tècniques cognitives) per treballar amb còmics; cadascuna de les històries consta de tres dibuixos. El dilema moral s’ha de plantejar després del segon acte de la història, per tal que l’opció presa per al o per a la protagonista no influeixi els alumnes. Un cop acabat el dilema es mira el tercer acte i s’exercita el pensament de perspectiva.

Aquesta combinació de tècniques ens sembla molt adequada, i més si tenim en compte que, com en l’aclariment de valors, quan es presenta un dilema moral i/o cultural convé partir d’una consciència cognitiva més nítida de les raons que sustenten els nostres sistemes de valors. En qualsevol cas, el que és important per a l’educació és poder arribar a promoure predisposicions afectives i de conducta en els/les alumnes per tal que practiquin en la vida diària els principis que han assumit intel·lectualment. Ens referim a la idea, que hem repetit varies vegades en aquest apartat, de la necessitat que el judici moral no es limiti al camp teòric, sinó que impliqui una acció i un conducta coherent amb els valors assumits: així, un judici teòric (tots sabem que les persones dels països del Tercer món tenen dret a menjar) ha de portar a una decisió pràctica (què estic disposat/da a fer jo per les persones que es moren de gana al Tercer món?).

## L’ENFOCAMENT SOCIOAFECTIU

L’enfocament socioafectiu parteix del supòsit que els prejudicis s’aprenen per mitjà de mecanismes de socialització informal i que, per tant, també es poden modificar amb processos reeducatius inversos. La tesi que hi ha a la base d’aquest enfocament és que les tècniques simplement cognitives (debats, aclariments de valors, explicacions, discussions de dilemes, etc.) no són suficients per a conrear actituds positives, donat que no aconsegueixen suscitar els sentiments que es troben a la base de les conviccions més profundes, que s’adquireixen a partir d’un fort component afectiu. Per tant, es considera que els millors procediments per a l’educació en valors passen per provocar aprenentatges vivencials i a ajudar els/les alumnes a posar-se en la pell dels altres i actuar en conseqüència. Així, es tracta de presentar als alumnes situacions en les quals hagin de prendre una decisió però intentant que la prenguin a partir dels sentiments que experimentin des de diferents punts de vista. A continuació oferim un exemple de treball en educació en valors a partir de l’enfocament socioafectiu, extret de Jordán i Pinto (1998), que l’apliquen a l’educació multicultural:

“Suposem que en algunes classes de tercer cicle de primària es fa un berenar especial, que es justifica amb algun motiu. Abans de començar s’avisava l’alumnat que, a causa d’una sèrie d’imprevistos, no hi ha prou menjar per a tothom i que la solució que s’ha pensat és fer un sorteig i decidir qui podrà gaudir plenament

del berenar. La sort fa que una tercera part dels alumnes vagi a una taula àmplia, ben plena d'aliments i de begudes exquisides; un altre terç a una taula més reduïda, amb un menú mediocre, i un tercer grup (33%) que no té tanta sort, ha de menjar dret al voltant d'unes taules petites on hi ha pocs aliments i poc atractius. Al final, el cambrer anuncia: "Ara porto els gelats, però em sembla que no n'hi ha per a tothom". Els sentiments dels infants desfavorits són de frustració. Alguns protesten, altres s'indignen, no tan sols per la mena d'aliments que els ha tocat, sinó per les bromes i els comentaris de molts dels que són al grup privilegiat.

Una situació com aquesta permet viure la discriminació, la devaluació i la injustícia, que tan sovint experimenten moltes persones minoritàries en la vida social, en la pròpia pell. Tanmateix, aquesta fase -que s'ha de dur a terme amb molta prudència- només és la primera. En un segon moment, s'ha de crear un clima relaxat que convidi els alumnes a expressar el que han sentit en la situació que han viscut; alhora, en aquesta segona fase, se'ls ha d'estimular a extrapolar aquestes vivències a les relacions socials i ètniques de la vida diària (escolar, local o del propi país). Un cop els alumnes han passat per l'experiència de posar-se a la pell dels altres, se'ls poden fer preguntes com ara: 1) Quines eren les teves actituds envers els immigrants abans i quines creus que seran a partir d'ara? 2) Què deuen sentir els nens i les nenes minoritaris en la nostra societat i les nostres escoles i quines actituds esperen de nosaltres? 3) Què podríem fer des de la nostra realitat concreta per promoure la igualtat de les minories? A la fase final es proporciona informació adequada (lectures, vídeos, xerrades d'experts, etc.), a fi de recolzar aquests sentiments amb raons sòlides, de manera que la modificació d'actituds es faci amb coneixement de causa."

Aquest procés, que, com hem vist a partir de l'exemple, s'estructura bàsicament en tres fases (vivència - expressió de sentiments - informació), és el mateix en altres possibles modalitats de l'enfocament socioafectiu; per exemple quan la vivència discriminadora s'esdevé quan un dia en una classe de nens se'ls separa en bons o dolents amb criteris arbitraris, com és el cas de l'experiència duta a terme a Iowa (EUA) per la professora Jane Elliot, que va separar els nens de la seva classe en dos grups, segons el color dels ulls, i els va fer viure la discriminació a partir d'una situació que la feia semblar gairebé real; a partir d'aquesta experiència, W. Peters i D. Edmonds (1985) van produir una pel·lícula, intitulada "Una classe dividida", per a la WGBH Educational Foundation (Boston), que va ser també doblada al castellà per l'Asociación Pro Derechos Humanos, i que és un dels exemples més il·lustratius de l'enfocament socioafectiu. Una versió al català en vídeo, acompanyada de material escrit sobre l'experiència va ser elaborada pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i pot ser consultada als centres de recursos.

Per acabar, només ens resta dir que aquest mètode es pot aplicar perfectament a les escoles i àmbits educatius, sempre tenint en compte que els/les educadors/es que es decideixin a posar en pràctica aquest enfocament han de conèixer a fons els matisos teòrico-pràctics d'un mètode que pot ser tan eficaç com perillós i que ha de ser plantejat amb el màxim tacte pedagògic, per tal de no fer cap mal psicològic als nens/es o adolescents inestables o que ja es troben marginats en la vida real per motius diversos. En aquest sentit, l'aplicació d'aquest mètode a partir dels procediments teatrals es revela com molt efectiva i adequada pel seu poder d'evocar vivències i situacions diverses i fer

viure diferents punts de vista amb suficient distància com per no ferir la sensibilitat de ningú.

## BIBLIOGRAFIA

- Álvarez, J. (1996) *Habilidades sociales en la educación infantil*. Madrid: Escuela Española.
- Arendt, H. i Finkelkraut, A. (1989) *La crisis de la cultura*. Barcelona: Pòrtic.
- Balló, J. i Pérez, X. (1995) *La llavor immortal*. Barcelona: Empúries.
- Bandura, A. i Walters, R. (1963) *Social Learning and Personality Development*. New York: Holt Rinehart.
- Beck, A. (1983) *Terapia cognitiva de la depresión*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bello, G. (1997) *La construcción ética del otro*. Oviedo: Nobel.
- Bolívar, A. (1993) *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma*. Madrid: Escuela Española.
- Camps, V. (1994) *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya.
- Cela, J. i Palou, J. (1993) *Amb veu de mestre*. Barcelona: Edicions 62.
- Colectivo Amani (1994) *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Ed. popular.
- Cornelios, H. i Faire, S. (1995) *Tú ganas, yo gano*. Madrid: Gaya.
- Cortina, A. (1994) *La Ética de la sociedad civil*. Madrid: Alauda.
- De Bono, E. (1991) *Aprender a pensar*. Barcelona: Plaza y Janés.
- De Bono, E. (1991) *El pensamiento práctico*. Barcelona: Paidós.
- De Bono, E. (1991) *El pensamiento lateral*. Barcelona: Paidós.
- De Bono, E. (1992) *Seis pares de zapatos para la acción*. Barcelona: Paidós.
- Delors, J. (1996) *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.
- Duart, J.M. (1999) *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona: Paidós.
- Duch, Ll. (1997) *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.

- Eco, U. i Martini, C.M. (1996) *En què creuen els qui no creuen?*. Barcelona: Empúries, 1997.
- Finkielkraut, A. (1990) *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.
- Finkielkraut, A. (1998) *La humanidad perdida*. Barcelona: Anagrama.
- Frankl, V.E. (1979) *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Gándara, A. (1998) *Las primeras palabras de la creación*. Barcelona: Anagrama.
- García, M. (1987) *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Gardner, H. (1995) *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Garrido, V. (1990) *Pedagogía de la delincuencia juvenil*. Barcelona: CEAC.
- Garrido, V. i López, M.J. (1995) *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. València: Tirant lo Blanc.
- Goleman, D. (1996) *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, F. (1993) *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda.
- González, F. (1994) *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid: Anaya.
- González, F. (1996) *Sueño, luego existo. Reflexiones para una pedagogía de la esperanza*. Madrid: Anaya.
- Goldstein, A.P. i cols. (1989) *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Graves, D.H. (1991) *La didáctica de la escritura*. Madrid: Morata.
- Hersh, R. i cols. (1984) *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Janer, G. (1995) *Literatura infantil i experiència cognitiva*. Barcelona: Pirene.
- Jonas, H. (1979) *El principio de responsabilidad*. Barcelona: Herder, 1995.
- Jordán, J.A. (1998) *Multiculturalisme i educació*. Barcelona: Proa.
- Jordán, J.A. i Pinto, C. (1998) “Estratègies i experiències pedagògiques”, en Jordán, J.A. *Multiculturalisme i educació*. Barcelona: Proa; pp. 123-154.
- Kohlberg, L. (1984) *The Psychology of moral development: moral stages and the life cycle*. San Francisco: Harper and Row.

- Larrosa, J. (1996) *La experiencia de la lectura. Estudio sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Levinas, E. (1979) *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós, 1993.
- Manen, M. van (1998) *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Marina, J.A. (1993) *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J.A. (1996) *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Meirieu, Ph. (1998) *Frankestein educador*. Barcelona: Laertes.
- Mèlich, J.C. (1996) *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- Mèlich, J.C. (1998) "El silencio y la memoria". *Ars Brevis*; 171-185.
- Mèlich, J.C.; Palou, J.; Poch, C. i Fons, M. (coord.) *La veu de l'altre. Reflexions i experiències per educar en valors ètics*. Barcelona: ICE de la UAB (En premsa)
- Navarro, G. (1998) *Ètica dialògica per a la construcció racional i autònoma de valors*. Llicència retribuïda per dur a terme treballs de recerca i estudis.... 1997. Dept. Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Ortega, P. i cols. (1994) *La educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela*. València: Nau.
- Puig, J. (1995) *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: ICE.
- Puig, J. i Trilla, J. (1995) "La educación en valores". *Cuadernos de Pedagogía*, N1 240; 14-17.
- Quong, T.; Walker, A. i Stott, K. (1998) *Values based Strategic Planning. A dynamic Approach for Schools*. New York: Prentice Hall.
- Reboul, O. (1992) *Les valeurs de l'éducation*. Paris: PUF.
- Savater, F. (1997) *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Segura, M.; Expósito, J.R. i Arcas, M. (1998) *Programa de competència social: Habilitats cognitives, Valors morals i Habilitats socials*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Materials de formació.
- Sequeiros, L. (1997) *Educación para la solidaridad*. Barcelona: Octaedro.
- Tejerina, I. (1997) "La educación en valores y el teatro", en Cerrillo, P. i García, J. (coord.) *Teatro infantil y dramatización escolar*. Cuenca: Ed. de la Universidad de Castilla- La Mancha; pp. 97-118.

- Trilla, J. (1992) *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona: Paidós.
- Villapalos, G. i López, A. (1990) *El libro de los valores*. Barcelona: Planeta, 1996.

## UNITAT 2: L'ACCIÓ DRAMÀTICA EN ELS ÀMBITS EDUCATIUS

### EL VALOR EDUCATIU DEL TEATRE

Queda clar amb tot el que hem dit fins ara que el teatre a l'escola pot ser una eina molt profitosa perquè permet expressar emocions, sentiments, idees, pensaments, etc.; potencia el coneixement del cos i de la veu; desenvolupa la memòria, la capacitat d'observació i la imaginació, i entrena en la pràctica individual i col·lectiva de la comunicació. I tot això significa establir una relació amb el món i els éssers humans. Principalment per aquesta raó, el teatre adquireix un valor educatiu importantíssim, ja que permet desenvolupar globalment un conjunt d'actituds, procediments i conceptes interdisciplinars que no es podrien treballar aïlladament i que ajuden l'alumnat a prendre consciència de la realitat que l'envolta.

Però quina és en realitat la situació actual de l'activitat teatral a l'escola? Queda clar que no és per ella mateixa una àrea amb entitat pròpia dins del currículum escolar, sinó que se l'ha d'incloure dins de les diferents àrees curriculars. És cert que cada educador/a té una certa llibertat per distribuir el temps de treball escolar d'acord amb les necessitats de la seva classe, però com que l'activitat teatral no es contempla d'una manera clara en els continguts escolars, les limitacions i dificultats que s'hi plantegen són considerables.

### TEATRE I CURRÍCULUM ESCOLAR

Amb la LOGSE es comença a tenir en compte un cert disseny curricular del teatre, en assignar a l'expressió dramàtica un lloc concret dins de l'Educació Artística i en considerar-la al mateix temps com una activitat que pot quedar contemplada igualment en altres àrees, com el Llenguatge o l'Educació Física. Així, en Educació Primària, en pla d'igualtat amb Música i Plàstica, la Dramatització configura l'àrea Artística. En Educació Secundària Obligatoria no hi ha una presència autònoma, i només es contempla el pla purament teòric, dintre de la literatura dramàtica, relegant-se els aspectes de comunicació corporal o gestual a l'àrea d'Educació Física i el disseny específic a la simple optativitat. Pel que fa a l'Educació Secundària No Obligatoria (és a dir, el Batxillerat de la Reforma), el teatre queda constrenyit a un contingut del bloc temàtic *Sistemes de comunicació verbal i no verbal* i com una estratègia didàctica fonamental en aquesta àrea, de cara a la realització de comentaris de textos principalment.

Malgrat aquestes limitacions que es plantegen a l'hora de la pràctica, especialment a Secundària, la importància de l'activitat dramàtica es fa evident a partir del moment en

què podem treballar tant l'expressió oral com les articulacions corporals, l'expressió de sentiments i el descobriment del propi cos, la improvisació i la sensibilització per la música, l'aprenentatge del treball en equip i el desenvolupament dels processos de socialització que comporta. L'activitat teatral pot convertir-se així en un centre d'interès on convergeixen les diferents matèries. Actualment es reconeix la importància dels llenguatges artístics en el desenvolupament personal i col·lectiu i en l'expressió i comunicació d'experiències, sentiments i pensaments, i se'ls considera fonamentals per als processos de socialització.

Malgrat tot, no hauria d'adjudicar-se la responsabilitat d'aquest desenvolupament exclusivament a l'àrea d'Educació Artística (que, segons el Currículum Oficial, contempla l'educació plàstica, musical i dramàtica), sinó que, com se cita en el propi Currículum Oficial:

“Totes les àrees educatives han de promoure el desenvolupament dels processos autònoms, d'exploració activa, d'expressió personal, de creació, de recerca d'estratègies pròpies de la resolució de problemes i de sensibilitat estètica. Encara que hi contribueixi de manera específica, la creativitat no està lligada únicament als elements propis d'aquesta àrea”

És per això pel que diem que l'activitat dramàtica pot ser un centre d'interès en el qual convergeixin les diferents matèries i pel que advoquem pel paper central que l'activitat dramàtica pot desenvolupar en el projecte curricular. Així, per exemple, a través del teatre es poden treballar aspectes com expressió oral, improvisació i expressió de sentiments, propis de la matèria de Llengua; sensibilització per la música i expressió de sentiments (propis de Música); descobriment del cos, esquema corporal i articulacions (propis de l'Educació Física); esquema corporal i descobriment del propi cos (propis de Ciències Naturals); expressió de sentiments i anàlisi de situacions (propis d'Ètica); etcètera.

Seria convenient, per tant, que pogués existir un coordinador de l'àrea que donés coherència a totes les activitats que es poden desenvolupar en les diferents àrees. Aquest seria l'especialista que potenciaria els aspectes més específics de l'expressió teatral. Així es garantiria una actuació amb la qualitat d'un especialista i la participació de diferents persones que li donarien un sentit més global i interdisciplinar.

Arribats a aquest punt, pot ser útil fer una classificació dels objectius que plantegen els programes oficials a partir d'una anàlisi que ens permeti comparar, sintetitzar i relacionar allò que es pretèn des de cada matèria. A tal efecte hem construït els següents quadres d'objectius de l'Àrea d'Educació Artística (expressió plàstica, musical i dramàtica) tenint en compte els dos eixos esmentats al primer capítol d'aquesta memòria (percepció i expressió) en els tres cicles de l'Ensenyament Primari:

## PERCEPCIÓ

	Dramatització	Música	Plàstica
<b>Primer cicle</b>	-Observació de l'entorn gestual i corporal. -Invenció d'escenes de la vida diària.	-Satisfacció per l'escolta i producció de sons propers a l'entorn. -Reconeixement	-Observació d'imatges de l'entorn. -Qualitats dels elements plàstics i visuals de les



	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Creació de situacions carregades de “joc simbòlic”.</li> <li>-Interiorització de l'esquema corporal.</li> <li>-Desplaçaments espacials.</li> <li>-Moviments espontanis.</li> <li>-Situació dels objectes en relació al cos.</li> <li>-Iniciació en aspectes projectius.</li> <li>-Espai topològic.</li> <li>-Apreciacions sensorials.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>d'altura, duració, intensitat i timbre en els sons de l'entorn i en peces musicals.</li> <li>-Atenció i curiositat davant els sons de l'entorn.</li> <li>-Vivència del so com a mitjà de relació.</li> <li>-Audicions breus.</li> <li>-Diferenciació entre so i silenci.</li> <li>-Sincronització corporal a estructures rítmiques.</li> <li>-Grafies no convencionals.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>imatges.</li> <li>- Iniciació a la lectura simple d'imatges.</li> <li>-Identificació de formes, colors, textures i mides.</li> <li>-Consolidació de l'espai topològic.</li> <li>-Iniciació a aspectes projectius.</li> </ul>
Segon cicle	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Observació orientada de elements gestuals i dramàtics de l'entorn.</li> <li>-Ús dels elements presents a l'entorn en la improvisació del joc dramàtic.</li> <li>-Consolidació de l'esquema corporal.</li> <li>-Percepció segmentada del moviment.</li> <li>-Afiament de la lateralitat.</li> <li>-Coordinació motriu.</li> <li>-Pas del moviment espontani a l'activitat controlada.</li> <li>-Desplaçament en relació amb altres i amb els objectes.</li> <li>-Experimentació sensorial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Classificació de sons.</li> <li>-Diferenciació de variacions d'altura i intensitat, i d'aspectes de duració i timbre.</li> <li>-Reconeixement i codificació de sons i timbres.</li> <li>-Escolta activa: silenci.</li> <li>-Actitud crítica davant els elements sonors de la imatge.</li> <li>-Audició activa: relacions entre els elements d'una peça musical.</li> <li>- Notació convencional i no convencional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Comprensió de missatges visuals.</li> <li>-Estratègies de lectura de la imatge.</li> <li>-Actitud activa davant la informació visual.</li> <li>-Organització dels elements de composició.</li> <li>-Estructuració de la composició plàstica.</li> <li>-Estructuració de relacions projectives.</li> </ul>
Tercer cicle	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Selecció de situacions i d'accions corporals susceptibles de representació.</li> <li>-Reconeixement d'elements dramàtics en produccions escèniques.</li> <li>-Aprofundiment en l'esquema corporal: percepció global.</li> <li>-Flexibilització de la columna vertebral.</li> <li>-Desplaçaments individuals i col·lectius.</li> <li>-Preparació i entrenaments corporals.</li> <li>- Adaptació corporal a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Anàlisi de l'entorn sonor.</li> <li>-Agressions acústiques de l'entorn sonor.</li> <li>-Anàlisi de paràmetres del so: altura, valors rítmics, intensitat, timbre.</li> <li>-Escolta activa i comprensiva.</li> <li>-Actitud crítica davant la música present en els medis audiovisuals.</li> <li>-Audició activa i analítica.</li> <li>-Grafia convencional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Comprensió i anàlisi de la imatge.</li> <li>-Contextos i funcions de la imatge.</li> <li>-Actitud crítica davant la informació visual.</li> <li>-Regles compositives.</li> <li>-Perspectives: apropament intuitiu.</li> </ul>

	<p>diferents espais escènics.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Ampliació del camp sensorial: relacions.</li> <li>-Elements del joc dramàtic: personatges, conflicte, trama, espai, temps.</li> </ul>		
--	---	--	--

## EXPRESSIÓ

	Dramatització	Música	Plàstica
Primer cicle	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Moviment i espai.</li> <li>-Possibilitats de transformació del cos.</li> <li>-Relacions amb els altres.</li> <li>-Joc expressiu: comprensió i manifestació de missatges corporals.</li> <li>-Representacions simples.</li> <li>-Titelles.</li> <li>-Utilització del cassette i la ràdio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Cançons, jocs infantils i populars.</li> <li>-Utilització de materials de l'entorn com a font sonora.</li> <li>-Expressió de variacions d'altura, de duració, d'intensitat, de so-silenci, a través del cos i el moviment.</li> <li>-Exploració de recursos vocals, de possibilitats sonores corporals, d'objectes i instruments.</li> <li>-Exploració sensorial.</li> <li>-Tècniques d'improvisació.</li> <li>-Maneig del cassette.</li> <li>-Pols i accent.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Expressió espontània del gest gràfic.</li> <li>-Coordinació oculo-motriu del gest i el tret.</li> <li>-L'empremta.</li> <li>-Exploració sensorial.</li> <li>-Utilització de materials de l'entorn i convencionals.</li> <li>-Dibuix, pintura, collage, modelat, tècniques d'impressió i estampació.</li> <li>Manipulacions.</li> <li>-Hàbits de seguretat i neteja en el maneig de materials i aparells.</li> </ul>
Segon cicle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Control del gest i del moviment.</li> <li>-Expressió d'estats anímics.</li> <li>-Transformació d'objectes.</li> <li>-Utilització de procediments d'improvisació.</li> <li>-Representació de situacions i personatges quotidians i imaginaris, atenent a pautes.</li> <li>-Titelles: transformació de veus.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ampliació del repertori de cançons.</li> <li>-Confecció d'instruments.</li> <li>-Expressió vocal i instrumental: emissió tesitura, instruments de percussió senzilla, objectes sonors.</li> <li>-Sonorització de textos.</li> <li>-Superposició de parts en esquemes d'acompanyaments.</li> <li>-Ajustament de la resposta corporal a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Expressió fluida i precisa del gest gràfic.</li> <li>-Relacions sensorials.</li> <li>Utilització de tota mena de materials.</li> <li>-Aprofundiment en les tècniques de primer cicle i iniciació en tècniques audiovisuals.</li> <li>-Maneig correcte d'aparells.</li> <li>-Iniciació a les regles de composició.</li> <li>-Comprensió intuïtiva dels elements del</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ombres.</li> <li>-Utilització del cassette, la ràdio, el projector de diapositives...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>l'estímul sonor.</li> <li>-Maneig del cassette i del tocadiscos.</li> <li>- Formes bàsiques de polifonia: <i>ostinato</i>, canon.</li> <li>-Execucions rítmiques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>llenguatge plàstic.</li> <li>-Tractament de la imatge segons contextos.</li> </ul>
<p>Tercer cicle</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Simetria, equilibri, postures, consciència sensorial.</li> <li>-Caracterització de personatges.</li> <li>Desenvolupament de conflictes.</li> <li>-Transformació d'objectes i espais.</li> <li>-Tècniques de relaxament: corporals i vocals.</li> <li>-Elaboració d'improvisacions individuals i col·lectives.</li> <li>-Representació de conflictes, definint clarament el desenvolupament de les situacions.</li> <li>-Ombres xineses.</li> <li>-Gegants i capgrossos.</li> <li>-Utilització de mitjans audiovisuals.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ampliació del repertori. Jocs i dances d'altres cultures.</li> <li>-Exigència acústica en la construcció d'instruments.</li> <li>-Control vocal: respiració, dicció, entonació.</li> <li>-Instruments: precisió rítmica, acompanyaments harmònics.</li> <li>-Formes espacials complexes, que exigeixin coordinació i execució rítmica precises.</li> <li>-Aplicació dels mitjans audiovisuals a la música.</li> <li>-Formes polifòniques.</li> <li>-Execucions rítmiques complexes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Precisió i expressivitat del gest gràfic: sentit espacial.</li> <li>-Textures. Utilització de tota mena de materials.</li> <li>-Aprofundiment en les tècniques anteriors.</li> <li>Aprofundiment en la fotografia.</li> <li>-Ús de tècniques i aparells de forma autònoma.</li> <li>- Proporcions, dimensions, distribucions.</li> <li>-Elaboració d'imatges dins d'un context.</li> </ul>

## L'EDUCACIÓ DRAMÀTICA A SECUNDÀRIA

1r. Cicle d'ESO (1r. i 2n.)	2n. Cicle d'ESO (3r. i 4t.)	Batxillerat (1r. i 2n.) i Cicles Formatius
<ul style="list-style-type: none"> <li>-La dramatització es contempla com a assignatura optativa, formulada com a "Taller de teatre", figurant com a variable tipificat.</li> <li>-Per tal que un centre pugui tenir la matèria optativa de Teatre o qualsevol altra, és necessari que estigui inclosa en el Disseny Curricular del centre i aprovada pel Consell Escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La dramatització es contempla com a assignatura optativa, formulada com a "Taller de teatre", figurant com a variable tipificat.</li> <li>-Per tal que un centre pugui tenir la matèria optativa de Teatre o qualsevol altra, és necessari que estigui inclosa en el Disseny Curricular del Centre i aprovada pel Consell Escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El concepte d'àrea desapareix i es contemplen com a matèries disciplinàries.</li> <li>-En l'especialitat d'Educació Artística no es considera cap matèria relacionada amb la dramatització o el teatre.</li> <li>-Els continguts i objectius propis de l'expressió dramàtica queden recollits únicament en alguns apartats dels programes de matèries com literatura, filosofia o educació física.</li> </ul>
La totalitat d'assignatures	La totalitat d'assignatures	

optatives en el 1r. cicle de l'ESO cobreix un 10 % de l'horari escolar.	optatives en el 2n. cicle d'ESO cobreix el 30% de l'horari escolar.	
---	---	--

Una primera observació dels quadres ens permet constatar que els objectius generals són comuns, és a dir, que les diverses disciplines (expressió dramàtica, musical i plàstica) de l'àrea d'Educació Artística s'orienten bàsicament en la mateixa direcció: totes elles es justifiquen en la mesura que porten a la creativitat, a la comunicació, a la participació social i, en definitiva, a la construcció del pensament i el desenvolupament de la pròpia personalitat. Per això trobem una sèrie d'objectius compartits per les tres disciplines en qüestió: d'una banda, el coneixement dels aspectes físics de cada llenguatge (el cos, el so o els materials plàstics) i, d'altra, la percepció i comprensió dels elements que configuren cada llenguatge (l'espai, el temps, el ritme, la forma, el color...). Tot això comporta la coincidència clara en un altre objectiu que podríem considerar més global: el de la capacitat d'expressar-se a través de cada llenguatge, per a la qual cosa es fa necessari dominar tota una sèrie d'habilitats bàsiques i configurar així uns llenguatges propis que augmentin la capacitat expressiva.

D'altra banda, veiem que a la Secundària l'única possibilitat d'incloure específicament el teatre en els currículums és com a matèria optativa en el tram de l'ESO, ja que la Dramatització o qualsevol altra assignatura que tingui relació amb l'art dramàtic desapareix com a matèria obligatòria. Malgrat tot, i sense abandonar aquest caràcter d'optativitat, es podria estructurar una proposta coherent a partir de l'activitat dramàtica aprofitant les opcions que brinden els temes transversals, tant a Primària com a Secundària.

### ELS TEMES TRANSVERSALS

El Ministeri d'Educació i Ciència va presentar el 1992 les conegudes "capses roges", una de les quals s'ocupa totalment de la "transversalitat". A partir d'aquell moment, els mots "temes o eixos transversals" van començar a tenir un ús cada cop més freqüent. Però què es vol dir amb això de la transversalitat? El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1993) presenta els transversals de la següent manera:

"En el context de les diverses etapes educatives hi ha aspectes que, per la seva rellevància, ateses les informacions aportades per les fonts psicopedagògica i socio-antropològica, queden recollits explícitament en el currículum com a aprenentatges, formulats amb continguts i objectius, en les diverses àrees establertes. Tanmateix, hi ha altres aspectes destacables, en la nostra societat, que també han de formar part del currículum i, per tant, del procés d'ensenyament-aprenentatge. No sempre aquests aspectes tenen un tractament explícit en els continguts i objectius de les diverses etapes, però sí que de forma implícita no tan sols hi tenen cabuda, sinó que es propicia la seva incorporació en els projectes curriculars de centre. L'opció d'integrar aquests aspectes en el si de les àrees, en lloc de plantejar-los de forma compartimentada, com a disciplines amb entitat específica, els dóna un caràcter que permet considerar-los com a eixos transversals del currículum, els quals poden tenir tractaments interdisciplinaris o disciplinaris".

Dins d'aquesta concepció general, els eixos o temes transversals es poden definir com a enfocaments educatius que responen a problemàtiques rellevants interrelacionades que han constituït el nucli de preocupació tradicional dels moviments socials i que han estat recollides pels col·lectius de renovació pedagògica per a la seva definició curricular.

Aquests enfocaments són anomenats *eixos* perquè desenvolupen els seus objectius al llarg d'una línia amb uns objectius determinats, i *transversals* perquè el seu desenvolupament no es fa paral·lelament a les altres àrees comunes de coneixement, sinó que les travessa totes o quasi totes, i perquè, segons el Departament d'Ensenyament, "tenen un sentit de connexió entre aquestes àrees i les realitats i necessitats socials".

A la LOGSE es diu clarament que una finalitat de l'educació és el desenvolupament de la personalitat integral de l'alumnat. Queda clar que si només tenim en compte els continguts acadèmics de les àrees tradicionals (matemàtiques, llengua, socials, naturals, tecnologia, educació física, música, educació visual i plàstica), molts aspectes importants per a la vida de la persona se'ns queden fora. Per això els temes transversals intenten cobrir aquests buits plantejant una educació per a la vida. En aquest sentit, el concepte de transversalitat i els temes corresponents són una de les innovacions més rellevants del nou sistema educatiu, ja que obre les portes a un coneixement integrador, globalitzador i interdisciplinar. Però això no vol dir que la seva aplicació a la pràctica sigui fàcil, ni molt menys.

Pel que fa als temes transversals en concret, el MEC ja en va facilitar el 1992 una llista en la qual se'n proposaven els següents: Educació per a la salut i educació sexual, Educació ambiental, Educació moral i cívica, Educació vial, Educació per a la pau, Educació del consumidor, Educació per a la igualtat d'oportunitats entre els sexes. La llista, però, no es considerava tancada, sinó que es plantejava com una possibilitat entre moltes altres. Així, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya va proposar el 1993 els següents eixos transversals: Educació per al consum, Educació ambiental, Educació per a la pau, Educació per a la salut, Educació no discriminatòria (coeducació), Educació en la tecnologia de la informació (Educació Audiovisual), Educació viària, Seguretat i prevenció d'incendis (Autoprotecció). Altres comunitats autònomes han fet també la seva proposta particular de temes que, encara que en molts casos coincideixen amb els del MEC, en molts altres no és així. Fins i tot algunes editorials han fet les seves pròpies propostes de transversalitat. Així doncs, se'ns presenta un ample i variat ventall de possibilitats de temes transversals que inclou, a més dels ja esmentats, d'altres com els següents: orientació vocacional, desenvolupament d'estratègies d'aprenentatge, autoconcepte, solució de problemes i habilitats de comunicació, aprendre a pensar, habilitats socials, habilitats de vida, etc., etc. En definitiva, la llista de possibles transversals pot fer-se llarguíssima. Per poder fer-los viables cal escollir: són els centres educatius els que han de decidir en aquest sentit. A fi de comptes, per poder dur a la pràctica els transversals, aquests han de ser presents en el Projecte Curricular de Centre (PCC), i només des d'aquí passaran després a les programacions d'aula. En qualsevol cas, cal tenir en compte que la idea bàsica de la transversalitat és que es tracta d'uns continguts que s'imparteixen a través de la integració curricular. No es tracta de plantejar noves assignatures a partir dels transversals, sinó que es planteja la presència d'aquests temes en totes les àrees tradicionals.

Hem vist, amb aquest breu repàs, que potser hi ha un cert desgavell pel que fa als famosos "eixos" transversals: en les diferents comunitats no es contempen els mateixos ET, no reben la mateixa denominació genèrica (tan aviat se'ls hi diu "línies", com

“temes”, com “eixos”, com “transversals”), no mantenen els mateixos títols, els continguts no han estat consensuats, ni es troben en el mateix grau de desenvolupament ni de recursos per a implementar-los, les relacions entre els diferents eixos no estan clares... En qualsevol cas, si analitzem els continguts dels ET podem observar que presenten una sèrie de característiques comunes. A continuació exposem algunes d'aquestes característiques, resumint les aportacions al respecte d'Espinet (1996), Cremades et al. (1995) i Bisquerra (1996):

- Els seus continguts són complexos, i aquesta complexitat és donada pels seus orígens i pel fet que es troben fortament arrelats en els coneixements d'una cultura.
- El coneixement dels temes o eixos transversals arrenca de l'experiència vital i global dels alumnes i connecta directament amb fets de la vida quotidiana.
- Intenten donar resposta a certes necessitats socials del context, recollint i connectant amb alguns dels problemes i reocupacions actuals de les nostres societats.
- Proposen una reflexió crítica que fa adonar-se de les contradiccions de la societat actual.
- Volen contribuir al desenvolupament de la personalitat integral de l'individu.
- Promouen visions disciplinars i globalitzadores del coneixement, ja que són presents en totes les etapes, cicles i àrees.
- Els temes transversals estan interrelacionats entre sí i entre les diverses àrees acadèmiques.
- Estimulen una metodologia participativa i cooperativa, convergent amb els principis del constructivisme que propugna la LOGSE.
- Impliquen un procés de presa de decisions.
- Suposen la implicació i col.laboració de tota la comunitat educativa.

Aquestes són algunes de les característiques més rellevants i que són comunes a tots els temes transversals, tant pel que fa a Primària com pel que fa a Secundària. Com hem pogut comprovar, el concepte és molt ampli i es deriva de la reinterpretació del currículum des de l'humanisme ecològic, la pedagogia crítica i el constructivisme. A partir d'aquesta reinterpretació podem situar els Eixos Transversals com a organitzadors dels continguts escolars. Cal tenir en compte, però, que existeix encara molta confusió al voltant de la forma d'aplicació d'aquests conceptes des que el MEC va presentar les famoses “capses roges” el 1992. Al principi es tendia a identificar el concepte d'Eixos transversals amb l'Educació en Valors, concebent-los com un plantejament ètic, transversal a tot el procés educatiu, que educava per a la convivència. Potser aquest és l'origen de la concepció, encara predominant, dels transversals com a continguts d'actituds, valors i normes exclusivament. Però no podem oblidar que en realitat els ET són coneixements que integren els tres tipus de continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals).

Una altra qüestió que augmenta la confusió és el fet que s'estiguin utilitzant com a sinònimes diferents expressions referides al mateix concepte, com ara, entre d'altres, les expressions “temes transversals” i “eixos transversals”. D'acord amb les opinions de Rafael Bisquerra (1996), considerem que l'expressió “temes transversals” fa referència a una relació de continguts, continguts que es poden impartir de diverses maneres, bàsicament a través de l'acció tutorial, els crèdits variables, els crèdits de síntesi o la integració curricular. Per la seva banda, l'expressió “eixos transversals” fa referència a unes línies imaginàries que representen dimensions importants d'un fenomen. Són el centre al voltant del qual gira tota la resta. L'expressió “eixos” sembla donar més importància a la transversalitat com a nucli vertebrador de l'activitat educativa. En aquest sentit, podem parlar tant de “temes” com d'“eixos”, tenint en compte que la

primera expressió té una connotació més metodològica, mentre que la segona fa més referència al contingut. Si considerem l'estat actual d'implantació real del nou sistema educatiu, podem parlar amb més propietat de "temes transversals", que és el que tenim en aquests moments. Hi ha una proposta d'integració curricular d'aquests temes de cara a aconseguir que, en el futur, esdevinguin una part essencial del sistema; en tal cas podríem parlar d'"eixos". En paraules de Bisquerra (1996),

"tenim uns temes transversals que tenen la finalitat d'arribar a convertir-se en uns 'eixos transversals' que vertebrin tota l'activitat educativa".

La lenta incorporació dels Eixos o Temes Transversals a l'ensenyament secundari (a Primària també hi ha hagut dificultats, però sembla que aquestes s'han pogut resoldre amb més facilitat) potser s'expliqui, en part, per la manca de claredat que en aquest àmbit els atorga l'Administració en el currículum prescriptiu, ja que es parla d'Eixos Transversals sense atribuir-los un paper clar en el desplegament curricular. Apart d'això, algunes altres causes que explicarien l'escassa presència actual d'aquests eixos al currículum de Secundària podrien ser els següents:

- La interferència que pot suposar l'aplicació d'alguns transversals en relació al currículum prescrit, unit això al temor de no acabar-lo.
- La por al conflicte que la discussió d'alguns transversals pot generar al Claustre.
- La dificultat d'avaluar-los.
- La por al descontrol que una metodologia crítica i d'implantació social podria generar dins la comunitat educativa.

Malgrat totes aquestes dificultats, crec que val la pena fomentar la intervenció educativa des de la perspectiva dels Eixos Transversals pels beneficis a nivell d'educació integral que podem obtenir de tals aplicacions, principalment a partir de la coordinació i interacció dels diversos aprenentatges, encara que això, a hores d'ara, no sigui fàcil i requereixi el concurs de tota la comunitat educativa.

#### COORDINACIÓ I INTERACCIÓ DELS DIVERSOS APRENTATGES

Hem vist que, malgrat algunes referències respecte a la relació amb altres àrees i disciplines, tant pel que fa a Primària com pel que fa a Secundària, en els Currículums Oficials no s'explicita clarament la necessitat d'interacció dels diversos aprenentatges. És a dir, no es parla de la utilització conjunta de la música com a estimuladora de la creació plàstica i de l'expressió corporal, o del domini de la veu com a afavoridor de l'expressió dramàtica, per exemple. I el fet de promoure la interrelació dels aprenentatges hauria de ser important, sobretot si tenim en compte que la realitat és un tot globalitzador on s'integren els elements que la componen. Malgrat tot, en altres apartats dels Currículums Oficials sí es reconeix aquesta necessitat d'interdisciplinarietat i en el capítol d'orientacions específiques se sol comentar la conveniència de relacionar els objectius amb els d'altres àrees i disciplines:

"La realitat és un tot globalitzador dels elements que la componen i que es relacionen entre ells. Les disciplines o àrees no ens diuen com és la realitat, sinó que són i ofereixen diferents mitjans, instruments, mètodes i models per conèixer i interpretar la realitat única i global".

Com a conseqüència de tot el que hem dit fins ara, és lògic pensar que, a més, els objectius generals d'altres àrees també poden atènyer-se, en major o menor grau, amb activitats corresponents a l'àrea d'expressió dramàtica. En el quadre següent exposem un resum d'objectius d'altres àrees que estan relacionades amb els de l'àrea d'Educació Artística i, més específicament, amb els de l'Expressió dramàtica:

### OBJECTIUS DE DIFERENTS ÀREES

Coneixement del Medi Natural, social i cultural	Llengua i Literatura	Educació Física
<p>-Percepció i organització del seu cos.</p> <p>-Coneixement global del seu cos i afiançament de la lateralitat que l'ajuda a situar-se i desplaçar-se en l'espai i a desenvolupar la seva autonomia.</p> <p>-Percepció multisensorial.</p> <p>-Interès i curiositat pels elements del medi.</p> <p>-Coneixement i respecte d'algunes normes de l'intercanvi comunicatiu en grup: torns de paraules, respectar les decisions i acords presos.</p> <p>-Participació i col.laboració en el grup aportant idees i assumint tasques concretes i compartides.</p> <p>-Dramatització o simulació de situacions grupals.</p> <p>-Utilització de diferents tècniques d'expressió.</p> <p>-Coneixement d'hom mateix i dels altres valorant i acceptant les diferències.</p> <p>-Major domini de les normes que regeixen l'intercanvi comunicatiu: escoltar i donar opinions, contrastar les pròpies amb les d'altres, arribar a conclusions i respectar-les.</p> <p>-Iniciació en la utilització de fonts escrites (llibres de consulta, altres materials escrits senzills).</p> <p>- Elaboració i anàlisi</p>	<p>-Comprendre discursos orals i escrits, interpretant-los amb una actitud crítica, i aplicar la comprensió d'aquells a noves situacions d'aprenentatge.</p> <p>-Expressar-se oralment i per escrit de forma coherent, tenint en compte les característiques de les diferents situacions de comunicació i els aspectes normatius de la llengua.</p> <p>- Reconèixer i apreciar la diversitat lingüística de les nostres societats, valorant la seva existència com un fet cultural enriquidor.</p> <p>-Utilitzar la llengua oral per intercanviar idees, experiències i sentiments, adoptant una actitud respectuosa davant les aportacions dels altres i atenent a les regles pròpies de l'intercanvi comunicatiu.</p> <p>-Combinar recursos expressius lingüístics i no lingüístics per interpretar i produir missatges amb diferents intencions comunicatives.</p> <p>-Utilitzar la lectura com a font de plaer, d'informació i d'aprenentatge i com a mitjà de perfeccionament i enriquiment lingüístic i personal.</p> <p>-Explorar les possibilitats expressives orals i escrites de la</p>	<p>-Exploració de les possibilitats i limitacions del moviment propi.</p> <p>-Interiorització de l'esquema corporal.</p> <p>-Discriminació i representació del propi cos i del dels altres.</p> <p>-Iniciació en la presa de consciència de les diferents parts del cos implicades en un moviment.</p> <p>-Vivència del relaxament com un estat de quietud o de manca de moviment, i també diferenciant el binomi contracció-relaxament en els segments corporals.</p> <p>-Orientació espacial, situant els objectes en relació amb el propi cos i apreciament la distància i sentit dels desplaçaments propis. Orientació en relació als objectes i a les persones.</p> <p>-Sincronització del moviment corporal amb estructures rítmiques senzilles, diferenciant en elles els sons per la seva duració i intensitat.</p> <p>-Desenvolupament global de les capacitats físiques i de les habilitats motrius en situacions de joc i en l'entorn pròxim.</p> <p>-Exploració de les possibilitats que té el gest i el moviment per a l'expressió, partint d'accions espontànies i de la imitació o simulació motriu.</p>



<p>d'informacions utilitzant diferents medis de comunicació (premsa, televisió, audiovisuals, etc.)</p> <p>-Identificar, plantejar-se i resoldre interrogants i problemes relacionats amb elements significatius del seu entorn, utilitzant estratègies, progressivament més sistemàtiques i complexes, de recerca, emmagatzament i tractament d'informació, de formulació de conjectures, de posada a prova d'aquestes i d'exploració de solucions alternatives.</p> <p>-Reconèixer en els elements del medi social els canvis i transformacions relacionats amb el pas del temps, indagar algunes relacions de simultaneïtat i successió de tals canvis i aplicar aquests conceptes al coneixement d'altres moments històrics.</p>	<p>llengua per desenvolupar la sensibilitat estètica, buscant vies de comunicació creatives en l'ús autònom i personal del llenguatge.</p> <p>-Reflexionar sobre l'ús de la llengua com a vehicle de valors i prejudicis classistes, racistes, sexistes, etc., amb el fi d'introduir les autocorreccions pertinents.</p> <p>-Utilitzar la llengua oralment i per escrit com a instrument d'aprenentatge i planificació de l'activitat mitjançant el recurs a procediments (discussió, esquema, guió, resum, notes) que faciliten l'elaboració i anticipació d'alternatives d'acció, la memorització d'informacions i la recapitulació i revisió del procés seguit.</p>	<p>-Observació en l'entorn per poder percebre diferents posicions, ganyotes, etc., tant en hom mateix com en els altres.</p> <p>-Progrés en la resolució de problemes motors, essent els propis alumnes els qui proposin diverses estratègies per a resoldre un mateix problema.</p> <p>-Autoestima com a conseqüència d'un més gran coneixement del propi cos.</p> <p>-Percepció del cos com a globalitat formada per un conjunt de parts independents entre si, però relacionades respecte al seu funcionament.</p> <p>-Aprofundiment de la respiració i relaxament muscular, en tenir un millor coneixement dels elements orgànic-funcionals.</p> <p>-Experimentació de situacions i problemes d'equilibri i desequilibri en què s'hagin d'utilitzar posicions inestables, inclosos els equilibris invertits, que no plantegin cap risc.</p> <p>-Valoració dels aspectes expressius del moviment d'hom mateix i dels altres, realitzant una utilització no estereotipada d'aquest.</p>
--	--	---

A partir dels objectius exposats al quadre, es fa evident que l'activitat teatral pot ser molt útil per abordar-los i desenvolupar-los, donat que són coincidents amb els propis objectius de l'expressió dramàtica.

Així doncs, podem constatar com alguns d'aquests objectius apareixen, al mateix temps, en diferents àrees. De fet, podríem resumir-los en quatre grans blocs d'objectius comuns a totes elles:

- 1- Objectius orientats envers el desenvolupament de l'autonomia física, intel·lectual i moral i la construcció de la identitat.
- 2- Objectius orientats envers el desenvolupament de l'observació, la interpretació i la comprensió de fets i fenòmens de la realitat.
- 3- Objectius orientats envers l'establiment i desenvolupament de relacions amb els altres i d'integració en la vida social.
- 4- Objectius orientats envers el desenvolupament de la capacitat comunicativa en diferents codis, així com el desenvolupament de formes personals i creatives d'expressió.

Si ara passem a detallar una mica més, veurem que, per exemple, els dos grans blocs d'objectius generals de l'àrea de Llengua i Literatura -comprensió i expressió- poden ser abordats des d'un taller de teatre, ja que busquen desenvolupar la capacitat de comprendre i expressar diversos tipus de missatges, expressats mitjançant diferents codis i en diversos contextos i situacions. Aquests codis no són únicament de caràcter verbal -com ho són els textos orals i escrits, entre ells el text dramàtic-, sinó també de caràcter no verbal -la competència en una llengua implica el domini de tota una sèrie de factors paralingüístics-. És indubtable que tals objectius es poden atènyer, en major o menor grau, a partir del propi taller de teatre, en el qual es pot aprofundir en el triple pla de la comprensió, expressió i comunicació a través del joc i el text dramàtics i de les diverses formes d'expressió que la seva anàlisi i posterior desenvolupament requereixen. Tot això es fa extensiu també a l'àrea de llengües estrangeres -que no s'ha inclòs al quadre per ser coincident en gran mesura amb l'àrea de Llengua i Literatura (catalana o castellana)-, ja que en ella fins i tot es diu explícitament que una de les activitats que més afavoreixen l'adquisició de la competència social en la interacció i la comunicació és la dramatització. Aprendre una llengua vol dir aprendre a utilitzar-la i a fer-ho en diferents contextos i situacions. En definitiva, l'activitat teatral contribueix especialment a l'ensenyament de llengües, perquè permet a l'alumnat familiaritzar-se amb una gran varietat de textos, de tipus de llenguatge i d'estils literaris, interpretar diferents personatges en contextos diferents i usar una gran varietat de registres. D'altra banda, la contribució és recíproca, perquè els alumnes s'adonen que un major domini del llenguatge els facilita l'activitat dramàtica, i això els estimula notablement per a l'aprenentatge de la llengua.

I no tan sols des de les àrees de llengües es convida a la pràctica dramàtica, sinó que també àrees com la de Coneixement del Medi a Primària o Ciències Socials a Secundària plantegen la dramatització i simulació de fets i processos històrics i socials, com una contribució a una millor comprensió i explicació del conjunt d'aspectes i dimensions que configuren l'entorn humà. Al cap i a la fi, la principal finalitat d'aquestes àrees és la d'ajudar els alumnes a adquirir un coneixement de la realitat que, a partir de les seves pròpies representacions, es faci cada cop més compartit. Com diu el propi Curículum Oficial,

“es tracta de contribuir al desenvolupament dels alumnes en un aprenentatge significatiu que posa al seu abast les claus d'interpretació i els instruments cognitius necessaris per comprendre la realitat en què viuen, en la qual pren forma la seva experiència personal i en la qual poden influir significativament a través de la seva pròpia pràctica”.

Per últim, són significatives les relacions que s'estableixen entre l'àrea d'Educació Física i la d'Educació Artística, els objectius i continguts de les quals estan tan interconnectats que de vegades es fa difícil separar les competències de l'una i l'altra. Així, la d'Educació Física contempla, entre molts altres, dos objectius clarament relacionats amb activitats de tipus dramàtic: d'una banda, parla de conèixer les diferents parts del cos i el seu funcionament -coneixement basat en l'assimilació de l'espai vital i l'acomodació a ell, mitjançant el domini i utilització corporal-; d'una altra, planteja la necessitat de saber utilitzar el cos com a mitjà d'expressió, amb l'objectiu d'establir una comunicació de tipus corporal que fomenti la relació amb els altres. És a dir, que entre molts altres punts en comú, el tractament de les possibilitats i recursos expressius del

cos afecta totes dues àrees, i tant en una com en l'altra s'estimula el desenvolupament d'habilitats gestuals i motrius que tenen com a finalitat l'expressió, la representació i la comunicació.

Com a conseqüència de tot això, alguns dels continguts apareixen al mateix temps en diferents àrees. En alguns casos serà la matèria d'expressió dramàtica la que reclamarà continguts d'altres àrees per integrar-los i donar significat a les tasques proposades, i en altres serà el contingut d'aquesta matèria el que servirà de suport per als d'altres àrees.

D'altra banda, cal tenir en compte que molts d'aquests continguts també són presents en els objectius generals de l'ESO, que poden ser tractats des de l'eix transversal. Si repassem aquests objectius generals, tal com apareixen en el *Currículum d'Educació Secundària Obligatòria* (1992) del Departament d'Ensenyament, veurem com la majoria d'ells poden ser abordats des de la transversalitat de l'activitat dramàtica. A continuació presentem un quadre on es resumeixen els tretze objectius prescrits en el *Currículum* a partir dels cinc primers, que són els pertinents:

<b>OBJECTIUS DE L'ESO</b>
1- Conèixer i comprendre els aspectes bàsics del funcionament del propi cos i de les conseqüències dels actes i les decisions personals per a la salut individual i col·lectiva, i valorar els beneficis que comporten els hàbits d'exercici físic, d'higiene i d'una alimentació adequada.
2- Formar-se una imatge ajustada d'hom mateix, de les pròpies característiques i possibilitats, per a desenvolupar un nivell d'autoestima que permeti encarrilar d'una manera autònoma i equilibrada la pròpia activitat; valorar l'esforç i la superació de les dificultats, i contribuir al benestar personal i col·lectiu.
3- Relacionar-se amb altres persones i participar en activitats de grup, adoptar actituds de flexibilitat, solidaritat, interès i tolerància, per a superar inhibicions i prejudicis i rebutjar tota mena de discriminacions per raons d'edat, de raça, de sexe i de diferències de caràcter físic, psíquic, social i altres característiques personals.
4- Analitzar els mecanismes i valors que regeixen el funcionament de les societats, d'una manera especial els relatius als seus drets i deures com a ciutadà dins els àmbits socials més immediats -el centre educatiu, la població, la comarca i el país-, que li permetin elaborar judicis i criteris personals, i actuar amb autonomia i iniciativa en la vida activa i adulta.
5- Analitzar els mecanismes bàsics que regeixen i condicionen el medi físic, valorar com hi repercuteixen les activitats humanes i contribuir activament a la seva defensa, conservació i millora com a element determinant de la qualitat de vida.

De tot això podem concloure que l'activitat dramàtica pot ser molt útil de cara a integrar els diferents aprenentatges i per aconseguir la major part dels objectius de l'ESO a partir de la seva organització des de la perspectiva de la transversalitat. A continuació farem tota una sèrie de reflexions sobre com es pot fer aquesta integració en el currículum de l'etapa a partir de les possibilitats que ens ofereixen els diferents models d'intervenció dels temes transversals:

1- A través del desenvolupament puntual i esporàdic de continguts i tècniques relacionats amb l'activitat dramàtica.

En aquests casos sol partir-se de la iniciativa personal d'un/a professor/a que incorpora a la dinàmica de la classe situacions, fets de rellevància social o d'actualitat tractant el tema a partir de procediments i continguts dramàtics. A més, es tracten els temes d'interès relacionant-los amb els continguts de la programació. Això es pot fer extensiu a diferents matèries.

2- A partir del desenvolupament parcial i discontinu de continguts a nivell transversal en alguna Àrea curricular.

En aquest nivell podem disposar de diferents possibilitats, que poden ser realment molt diverses segons que la decisió d'aplicar-les sigui personal del professor/a o professors/es o col·lectiva de cicle, etapa o centre:

2.1- Es pot partir d'un material didàctic relacionat amb el Currículum prescriptiu, que permeti introduir els continguts desitjats, però de manera poc integrada. En realitat, en aquests cas els professors/es es limiten a fer referència, des de les seves assignatures respectives, i durant el desenvolupament del crèdit o tema, als continguts i tècniques plantejats.

2.2- Es poden desenvolupar alguns continguts i procediments en les Àrees curriculars més afins conceptualment.

2.3- Es poden incloure els continguts principals d'un Taller de Teatre en forma de crèdit. En aquests casos el centre pot decidir introduir alguns aspectes de tal taller, plantejat com a tema transversal, en una àrea o àrees, en forma de crèdit variable o de síntesi. Si tenim en compte la primera possibilitat, com a crèdit variable, cal tenir en compte, a més de la seva optativitat, que existeix un crèdit variable tipificat que s'anomena "Taller de teatre". Els crèdits variables tipificats en total han de representar el 50% del currículum variable (és a dir, optatiu) de l'alumnat en finalitzar l'etapa. Cal tenir en compte que gairebé tots aquests crèdits són interdisciplinars, la qual cosa possibilita que es puguin oferir des de diverses àrees curriculars i que així puguin arribar al major nombre possible d'alumnes. D'altra banda, també hi ha la possibilitat d'oferir un crèdit variable sense tipificar, amb un concepte més globalitzador, d'introducció, que permeti aprofundir posteriorment, mitjançant el crèdit tipificat, en aspectes de l'activitat dramàtica que resulten fonamentals per al desenvolupament personal de l'alumnat. Per últim, hi ha la possibilitat del crèdit de síntesi. Aquest tipus de crèdit consisteix en un conjunt d'activitats d'ensenyament-aprenentatge que ha de permetre al professorat comprovar si els alumnes han assolit les capacitats i objectius de les diferents àrees curriculars, i que ha de fer al llarg d'entre tres dies i una setmana cada any de l'etapa. Els crèdits de síntesi s'estructuren al voltant d'un tema i possibiliten que l'alumnat demostrï les seves capacitats tant

per al treball individual com per al de grup, així com relacionar diverses àrees de coneixement al voltant d'un punt d'interès.

3- Es pot desenvolupar parcialment un Eix transversal centrat en l'activitat dramàtica a través de decisions col·legiades. En aquest cas s'acostuma a interrompre les programacions durant un o més dies o al llarg d'una setmana (els períodes de temps depenen de la decisió presa), cosa que permet treballar el tema de manera monogràfica en forma de projectes o tallers relacionats, facilitant així la globalització dels continguts.

4- També es poden desenvolupar tots els Eixos Transversals per impregnació de les Àrees del Currículum a partir de l'activitat dramàtica com a centre. En aquesta possibilitat cal tenir en compte que els Eixos complementen, matisen o impregnen el Currículum i que en aquest cas és necessari l'acord del professorat, ja que es tracta de tenir presents els objectius i continguts dels Eixos Transversals en els objectius i continguts de totes les Àrees. Això influirà en els diferents projectes docents, els àmbits d'intervenció educativa i els nivells de concreció curricular.

5- Per últim, podem desenvolupar els Eixos Transversals mitjançant l'activitat dramàtica com a organitzadors dels Projectes Curriculars del Centre. Aquesta seria l'opció que demana més implicació per part de tota la comunitat educativa d'un centre i aquella en la qual podem parlar amb més propietat del desenvolupament d'Eixos en el sentit de vertebradors de l'activitat educativa. Es tracta d'elaborar i desenvolupar els diferents nivells de concreció dels Projectes Educatius a partir dels objectius i continguts dels Eixos Transversals. En aquest marc general, en l'elaboració dels Projectes Educatius es poden donar dos tipus de processos diferents:

- Els objectius i continguts dels Eixos Transversals van incorporant progressivament els objectius i continguts prescriptius de cada àrea.
- Els objectius dels diferents eixos Transversals s'interrelacionen ordenadament i es fusionen, obtenint-se així objectius comuns. A continuació s'organitzen blocs de continguts globalitzats i es relacionen amb els objectius comuns. Per últim, es contrasten amb el currículum prescrit.

En definitiva, el que hem pretès demostrar amb totes aquestes reflexions -i amb el nostre intent de clarificar els objectius i continguts mínims que s'haurien d'atènyer- és que l'expressió dramàtica pot ser un magnífic element aglutinador i motor per a la tasca d'interrelacionar les diverses àrees; és a dir, podem utilitzar les formes dramàtiques d'expressió com a instrument pedagògic per a la consecució i desenvolupament dels programes curriculars de les diferents àrees i matèries, fent un treball realment interdisciplinari i insistint en la incidència que tot el conjunt del treball teatral pot tenir sobre el coneixement, la reflexió i la intervenció sobre la realitat.

## BIBLIOGRAFIA

- Álvarez, M. i Bisquerra, R. (1996). *Manual de Orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- *Aula de Innovación Educativa*, nº 32 (1994). *Educación en la transversalidad* (Monogràfic).

- Bisquerra, R. (1990). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu-Marcombo.
- Bisquerra, R. (1996). “Característiques generals dels temes transversals a secundària”. *Butlletí*, nº 98. Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya; 3-8.
- Busquets, M.D. i al. (1993). *Los temas transversales*. Madrid: Santillana.
- *Butlletí*, nº 98 (1996). *Les matèries transversals a la Reforma* (Monogràfic). Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya.
- Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica (1995). “¿Ejes transversales o fundamentación del currículo?”. *Cuadernos de Pedagogía*, 248, 87-91.
- Cremades, M.A.; Quesada, L.; Ruiz, M.J. i Torrado, S.S. (1995) “Temas transversales: del origen a la práctica”. *Escuela Española*, 3225; 13-14.
- *Cuadernos de Pedagogía*, nº 227 (1994). *Temas transversales* (Tema del mes).
- *Cuadernos de Pedagogía*, nº 233 (1994). *Nuevos y viejos escenarios* (Tema del mes).
- Courtney, R. (1980) *The Dramatic Curriculum*. Londres: Heinemann.
- D.D.A.A. (1996). “¿Ejes transversales o fundamentación del currículo?”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 248; 87-91.
- D.D.A.A. (1993). *Los temas transversales. Claves de la formación integral*. Madrid: Santillana.
- Domingo, J. (1994) “Integración de los temas transversales en un enfoque globalizador”. *Aula*, nº 32.
- *Espais didàctics* (1994) *La transversalitat* (Monogràfic).
- Espinet, B. (1996). “Els eixos transversals i l’educació ambiental”. *Butlletí*, nº 98. Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya; 15-22.
- Generalitat de Catalunya. Departament d’Ensenyament (1992). *Educació Primària. Currículum*.
- Generalitat de Catalunya. Dept. d’Ensenyament (1992). *Disseny curricular. Ensenyament Secundari Obligatori*.
- Gobierno Vasco. Depto. de Educación, Universidades e Investigación (1992) *Diseño Curricular Base de la Comunidad Autónoma Vasca. Educación Secundaria Obligatoria. Introducción a la Etapa. Líneas transversales*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

- Grandmontagne, G. (1993) “Líneas transversales y contenidos valorales ¿una misma cosa?”. *Aula de innovación educativa*, nº 16-17; 105-109.
- Juni, J.; Ahechu, C. i Aldaba, J. (1996) “Tratamiento de las líneas transversales en la enseñanza secundaria. Una experiencia de educación ambiental integrada en el currículum”. *Alambique* nº 7; 88-95.
- Laguna, E. (1995) *Cómo desarrollar la expresión a través del teatro*. Barcelona: CEAC.
- Lucini, F.G. (1994). *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid: Anaya.
- Lucini, F.G. (1993). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Anaya.
- McGregor, L.; Tate, M. i Robinson, K. (1980) *Learning through Drama*. Londres: Heinemann.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Orientación y tutoría*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Transversales*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1993). *Temas transversales y desarrollo curricular*. Madrid: MEC.
- Palos, J. (1995) “Los ejes transversales en la enseñanza secundaria obligatoria”. A J. Fernández (coord.) *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Archidona: Aljibe.
- Palos, J. i Tribó, G. (1996). “Com introduir i desenvolupar els eixos transversals a secundària”. *Butlletí*, nº 98. Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya; 9-14.
- Ros, A. (1994) “La transversalitat com a element qüestionador de l’acció educativa”. *Espais didàctics* nº 9; 7-9.
- Tejerina, I. (1994) *Dramatización y teatro infantil*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Yus, R. (1993) “Los transversales: conocimiento y actitudes”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 20.
- Yus, R. (1994). “¿Educar o enseñar?: el reto de las transversales”. *Aula de Innovación Educativa*, nº 33.
- Yus, R. (1995) “Hasta dónde alcanza la transversalidad? Por un proyecto social desde la transversalidad”. *Aula*, nº 43.

## **UNITAT 3: LES TÈCNIQUES DE DINÀMICA DE GRUPS I LA SEVA APLICACIÓ A L'ÀMBIT ESCOLAR**

### **INTRODUCCIÓ**

La dinàmica de grups examina la manera com les persones es comporten en grup i es proposa aprofundir en els factors que augmenten l'eficiència d'un grup.

De fet, l'estudi dels grups ha format part nuclear de la Psicologia Social des dels seus inicis. Malgrat tot, en un principi existia una certa desconfiança envers aquesta branca de psicologia que ha anat disminuint amb el temps: en l'actualitat es reconeix obertament el seu interès teòric com a marc explicatiu de la complexitat dels fenòmens psico-socials i la seva utilitat pràctica en la implementació de programes d'intervenció i canvi social a tots nivells.

En qualsevol cas, l'evolució de la psicologia dels grups no ha estat gens lineal. El que avui entenem sota aquest nom és el resultat de la fusió de línies diferents d'experiències en contextos socials diferents: són el resultat de les experiències fetes des de la medicina, la pedagogia, la psicologia clínica, l'administració, etc., per persones que descobrien, en enfrontar-se amb problemes pràctics des de diferents àmbits, que el fenomen grupal era fonamental per a l'articulació individu- societat. Tota aquesta experiència acumulada és la que forma la base de coneixements de la psicologia dels grups.

En aquest sentit, hem de tenir en compte que en l'origen de la psicologia dels grups conflueixen tres grans tipus de factors:

- 1- L'interès de diversos teòrics i pensadors que tracten d'abordar el fenomen grupal amb la dificultat reconeguda de no tenir prou recolzament empíric.
- 2- Els treballs que, en el camp aplicat, sorgeixen de la necessitat d'utilitzar el grup com a eina per a aconseguir diversos objectius en diferents àmbits, com l'organitzacional, el clínic o l'educatiu.
- 3- Les primeres investigacions que, des d'àmbits més acadèmics, comencen a intentar sistematitzar determinades hipòtesis amb diferents metodologies.



Aquests tres factors, doncs, són a la base del sorgiment de la consciència del grup com a objecte d'estudi i investigació, cosa que comporta el naixement de la psicologia dels grups.

## EVOLUCIÓ DE LES TEORIES EN PSICOLOGIA DELS GRUPS

En l'evolució de les teories sorgides de les diverses aplicacions de la psicologia dels grups poden ser considerades diferents etapes amb característiques pròpies. A continuació comentarem breument els quatre grans períodes que es reconeixen en tal evolució, a partir del quadre classificatori que proposen Pilar González i Esteve Barrull (1997):

1930-1950 El període fundacional	Moreno (1931-34) Lewin (1939-48) Cattell (1948) Deutsch (1949)
1950-1960 El període de desenvolupament o època daurada	Homans (1950) Bavelas (1950) Bales (1950) Festinger (1950-54) Bion (1952) Thelen (1954) Bennis i Shepard (1956) Shutz (1958) Thibault i Kelly (1959)
1960-1980 La crisi teòrica	Blau (1964) Tajfel (1970) Newcomb (1973) Hare (1976)
1980- A la recerca d'una reformulació	Turner (1987) O'Connor (1980) McGrath (1984) Von Cranach (1986)

(Extret de González i Barrull, 1997)

## El període fundacional

Pel que fa al primer període, el que anomenem fundacional, és el que correspon a les dècades dels anys 30 i 40 i es diu així perquè és quan es van formular els seus pilars teòrics bàsics. Aquests se sustenten sobretot sobre les figures de J.L. Moreno i K. Lewin.

És a Moreno a qui podem considerar com a fundador de la psicologia dels grups, ja que va ser el primer autor que va treballar de manera sistemàtica en aquest camp. La seva teoria va sorgir en principi en oberta oposició a la psicoanàlisi. Així, oposava a l'associació lliure d'idees el mètode de l'associació lliure de persones o sociometria. Va utilitzar el terme "socionomia" per definir al conjunt de lleis socials i en va considerar tres branques: la sociodinàmica, la sociometria, i la sociatria, cadascuna d'elles amb la seva respectiva metodologia: el role-playing, el test sociomètric, el psicodrama i la psicoteràpia de grups. La influència de Moreno en la psicologia dels grups és plenament vigent encara avui i continua donant pas a diverses teories i aplicacions.

Pel que fa a Kurt Lewin, l'altre pilar de la psicologia dels grups, el que més li preocupava era l'estat de la teorització de la psicologia com a ciència, ja que trobava a faltar una més gran rigorositat teòrica en els psicòlegs socials. Per tal de contrarrestar aquesta manca de rigorositat científica va elaborar un model teòric general, a partir d'alguns conceptes de la física i la química, al qual va anomenar *teoria del camp*. En aquesta teoria la persona no és un sistema inert, sinó que es veu sotmesa a tendències com les de satisfer les seves necessitats o obtenir el màxim d'informació. Així, l'individu es comporta tant en funció de les seves tendències naturals (dinàmica) com de les condicions de l'entorn (mecànica). A partir d'aquesta teoria es concep el grup a partir de la interdependència existent entre els seus membres; aquesta interdependència implica que un canvi en qualsevol dels seus membres produeix una modificació en la resta de membres del grup. Lewin desenvolupa en aquest marc el concepte de *cohesió grupal* a partir del de *distància social*, que defineix com a grau d'interdependència entre dues persones. L'estratègia per aconseguir el canvi grupal, que és el que més preocupa Lewin, passa per tres moments bàsics:

- 1) Descongelació del nivell present o reducció de la tensió grupal (disminució del conflicte)
- 2) Desplaçament envers el nou nivell (resolució del conflicte)
- 3) Congelació de la nova situació.

El pensament teòric de Lewin va donar lloc a un gran desenvolupament de la investigació tant teòrica com aplicada, sobretot a partir del treball dels seus deixebles. Així, per exemple, M. Deutsch (1949) va desenvolupar la teoria del camp de Lewin ampliant-la amb la seva pròpia teoria dels efectes de la cooperació i la competitivitat en el funcionament dels grups petits. La situació social de cooperació seria aquella en què els membres del grup aconsegueixen les mateixes metes; en aquests tipus de grups predominen les accions de solidaritat que mantenen i regulen el grup. A l'extrem oposat, en els grups competitius predominen les accions individualistes d'obstrucció, agressió, etc., que comprometen l'existència del grup.

I ja per acabar amb aquest període fundacional, podem esmentar la figura de Cattell, un químic anglès que es va interessar per la psicologia sota la influència de Spearman. Aquesta influència va fer que aprofités el recolzament de l'estadística per a l'estudi i la mesura de la personalitat a través de l'anàlisi factorial i que posteriorment l'apliqués també a l'estudi dels grups, anomenant la seva teoria *teoria de la sintalitat grupal*. Aquesta teoria, formulada el 1948, parteix d'una concepció factorial de la psicologia dels grups que serveix perquè, mitjançant un petit nombre de factors, puguin descriure's

un gran nombre de variables. Cattell planteja tres aspectes bàsics per a la definició i anàlisi del grup:

- 1) Els trets dels membres que constitueixen la personalitat prototípica de l'individu més representatiu del grup
- 2) Les característiques de l'estructura interna, o relacions entre els membres del grup
- 3) Els trets de sintonicitat (comportament grupal) que constitueixen el grup com a tal.

En aquest context, ser líder implica la capacitat de produir una sintonicitat grupal diferent de la que es donaria sense la seva pertinença al grup.

### **L'època daurada**

Aquest és el període que marca la maduresa de les teories de psicologia dels grups. S'inicia amb la Segona Guerra Mundial i té el seu moment més àlgid en la dècada dels 50, en què molts dels psicòlegs socials s'orienten definitivament envers el fenomen grupal des de diverses perspectives teòriques. Així, sorgeixen un gran nombre de treballs teòrics que tracten d'explicar la naturalesa grupal de l'ésser humà des de perspectives ben diferents: la psicoanalítica, la conductista, l'empíricista, etc. Les aportacions més reconegudes d'aquest període van ser la de Homans des d'una perspectiva sociològica; la de Bavelas des d'una perspectiva sistèmica; Bales i Schultz des d'una perspectiva factorialista; Festinger des d'una perspectiva cognitiva; Bion, Thelen i Bennis i Shepard des d'una perspectiva psicoanalítica, i Thibault i Kelly des d'una perspectiva conductual.

### **La crisi teòrica**

Després de l'època daurada, la psicologia dels grups entra en un període de crisi enquadrat en la crisi més global que va patir per aquestes dates la psicologia social en general. Malgrat tot, en aquest període es van fer algunes aportacions interessants que tractaven de millorar diversos plantejaments proposats anteriorment, com en el cas de Blau, Newcomb i Hare. D'altra banda, cal destacar la figura de Tajfel, que suposa un plantejament crític de denúncia de la crisi de la psicologia social i d'on sorgirà posteriorment una nova reformulació de la psicologia dels grups.

### **L'època actual**

En l'actualitat el més gran desenvolupament en psicologia dels grups és el de la teoria de sistemes que, sota el model "input-sistema-output" tracta de relacionar variables com tamany de grup, estructura de grup, productivitat, conflicte, lideratge, normes, rols, emocions, tipus de tasca, treball, etc. En aquesta línia destaquen O'Connor, McGrath i Von Cranach.

L'altra gran línia de desenvolupament és la que, a partir de les formulacions de Turner, constitueix l'enfocament sociocognitiu. Turner elabora una teoria sobre la identitat social del grup o teoria de la categorització del jo que rebutja la concepció lewiniana. Aquesta teoria parteix de tres supòsits bàsics que es recolzen en la noció d'autoconcepte, que defineix com el conjunt de totes les categories que el subjecte percep com a pròpies o definitòries de si mateix, en qualsevol moment donat. Els supòsits en qüestió són els següents:

- 1) l'autoconcepte com a sistema de categorització
- 2) els nivells fonamentals de categorització de l'autoconcepte.
- 3) el postulat valoratiu de l'autoconcepte.

A més, la teoria determina tres nivells fonamentals de la categorització del jo:

- 1) El nivell superior del jo com a ésser humà
- 2) El nivell intermig de categorització endo-exogrup, definit per les semblances intragrups i les diferències intergrupals derivades dels grups de pertinença
- 3) El nivell inferior, definit per les diferències interpersonals.

Aquests tres grans nivells de classificació determinen el caràcter social de l'autoconcepte i poden ser anomenats respectivament humà, grupal i personal. Per a Turner, la formació del grup psicològic es produeix en la mesura en què dues o més persones es perceben i defineixen recurrent a alguna categorització compartida endogrup-exogrup. La percepció de semblances implica que cada individu percep el grup com una unitat cognitiva separada i diferenciada d'altres grups, percebuts aquests també com a unitats cognitives. Existeix grup psicològic només si dos o més persones es perceben elles mateixes recurrent a alguna categoria compartida en el nivell grupal (intragrup - intergrup). La formació del grup social a partir de la categorització compartida implica que es comparteixen els interessos, els objectius, les actituds, etc.; es defineix el líder com el membre prototípic del grup (és a dir, que n'encarna l'ideal) i constitueix el principal atractiu intragrupal i el principal repulsor intergrup.

### CONCEPTES DE BASE DE LA PSICOLOGIA DELS GRUPS

A continuació intentarem definir alguns dels conceptes bàsics utilitzats en la psicologia de grups, especialment pel que fa al punt central d'aquest estudi, que parteix principalment de l'anàlisi de l'estructura grupal i dels elements que la constitueixen.

En primer lloc, el concepte d'**estructura grupal** fa referència, segons la definició que presenten E. Vendrell i J.C. Ayer (1997),

“a les condicions de constància en el grup en relació al canvi grupal i se la concep com la pauta de relacions entre les parts integrants del grup. (...) Considerem que els elements bàsics que formen la xarxa de relacions interdependents (el sistema o estructura grupal) són els membres del grup i els possibles subgrups que puguin formar-se”.

A nivell d'anàlisi, però, hauríem de considerar també com a elements del grup els següents (entre d'altres):

1) La **composició del grup**: aquest element s'ha estudiat principalment amb l'objectiu d'establir el grau d'homogeneïtat - heterogeneïtat adequat als propòsits del grup. Així, si els objectius són l'aprenentatge, el canvi o la productivitat serà més convenient una composició heterogènia; en canvi, si l'objectiu és preferentment la satisfacció i la cohesió del grup, aleshores s'insistirà en la millor adequació d'una composició homogènia.

2) La **posició** dels membres que integren el grup: aquest element té una importància fonamental en la determinació de l'estructura del grup. Segons diversos autors, és en la posició i en les funcions associades a ella on es troba l'origen de l'estructura del grup. En relació a la posició caldria definir aquí els conceptes d'estatus i rol. Així, la posició de cada component del grup és avaluada pels seus membres a partir del prestigi, la importància i el valor que posseeix per al grup, és a dir, a partir del que coneixem com a **estatus**. D'altra banda, la concepció de **rol** passa a ser definida com el conjunt d'expectatives vinculades a una determinada posició. Des d'aquesta perspectiva es considera que les expectatives limiten l'actuació lliure del subjecte; malgrat tot, el concepte de rol inclou tant les conductes esperades en funció de la posició que ocupa

cada membre en el grup, com també les formes genuïnes personals d'expressió d'aquesta conducta.

3) El **tamany del grup**: pel que fa a la incidència del tamany del grup en la determinació del seu funcionament, cal tenir en compte que alguns estudis han detectat algunes evidències sobre la relació entre el tamany i alguns fenòmens grupals com ara el sorgiment de conflictes, el grau de motivació i participació en les activitats del grup, el desenvolupament d'habilitats i destresses, l'emergència de lideratge i conformisme, la productivitat del grup, etc.

4) Les **xarxes de comunicació**: aquests elements són patrons regulars d'intercanvi d'informació entre els membres d'un grup. Habitualment solen ser establertes quan el grup es constitueix. Segons Leavitt (1951) en el patró de xarxa centralitzada es produeix un millor rendiment a costa de la satisfacció. Posteriorment, Shaw (1964) en va fer una aplicació però amb tasques complexes i va arribar a la conclusió que la major productivitat de les xarxes centralitzades només es donava en tasques senzilles; segons ell, en tasques més complexes es produïa una saturació d'informació en el coordinador de la xarxa centralitzada que feia disminuir sensiblement el rendiment del grup.

5) El **lideratge**: aquest és un concepte que acaba per resultar confús a causa de la sobreutilització que se'n fa per referir-se a funcions i situacions diverses. En el seu sentit més ampli, el lideratge fa referència als processos d'influència que es donen en el grup; en el seu sentit més concret designa les formes i estils concrets d'execució de tal lideratge.

Els estudis sobre lideratge s'emmarquen dins de diferents enfocaments. Així, encara que la majoria d'autors han plantejat les seves anàlisis des d'un **enfocament personalista**, altres han posat l'èmfasi en la tasca i en les circumstàncies des d'un **enfocament situacional** i d'altres en l'aprenentatge des d'un **enfocament conductual**. I com que un enfocament no exclou els altres, en el moment actual es tendeix a privilegiar l'harmonització de les diferents variables personals, situacionals i conductuals que expliquen i determinen la funció del lideratge, des d'un **enfocament interaccional**.

D'altra banda, els actuals estudis sobre lideratge se centren en tota una sèrie de temes i aspectes a destacar, entre ells els següents:

a) El **colideratge formal**: en aquesta línia s'ha observat que el colideratge (o lideratge igualat, format per dos líders) utilitzat bàsicament en els àmbits terapèutic, educatiu, social i comunitari comporta notables beneficis, encara que també força dificultats.

b) El **lideratge carismàtic**: el líder carismàtic, a diferència del **líder transaccional** (anomenat així perquè busca satisfer les necessitats dels seus seguidors a través d'intercanvis o transaccions) és capaç de modificar les actituds, creences, valors i necessitats dels seus seguidors. Per aquesta raó se l'anomena també **líder transformacional**.

c) El **lideratge i les relacions intergrupals**: cal no oblidar la importància d'aquest tema per la interdependència existent entre els processos intergrupals i intragrupals. Així, per exemple, l'emergència del líder en un grup concret té molt a veure amb el tipus d'interacció que el grup estableixi amb altres grups.

d) La **relació entre lideratge i gènere**: aquest és un tema que comporta un gran interès en l'actualitat per la progressiva incorporació de la dona en diversos àmbits de l'activitat pública que tradicionalment quedaven reservats als homes.

6) Les **normes del grup**: Darrere de les actituds, els comportaments i la manera de veure el món dels diferents grups estan les normes. S'ha vist, a partir de diversos estudis, que la influència de les normes del grup sobre els seus membres poden portar a la concepció de l'ésser humà com a molt dependent cognitivament i emocionalment del que diuen o fan els altres membres del grup; és famosa la investigació de Schacter (1951) que il·lustra clarament la forta pressió a la uniformitat que es dona en els grups i com un grup pot reaccionar violentament quan algun dels seus membres es desvia de les seves normes. Malgrat tot, les normes també aconsegueixen funcions positives, ja que, per exemple, en la consecució d'una tasca comuna coordinen els esforços de tots els membres del grup per tal d'aconseguir el seu objectiu; també permeten mantenir el conflicte, quan sorgeix, dins d'uns límits controlables a nivell emocional. D'altra banda, les normes, com a element important de l'estructura grupal, es relacionen estretament també amb els altres elements d'aquesta, com és ara els rols o el lideratge.

## LA PSICOLOGIA DELS GRUPS EN EL CAMP EDUCATIU

Actualment es planteja sovint la qüestió de com aplicar els resultats i les tècniques de la dinàmica de grups al camp de l'educació, de la mateixa manera que s'ha fet a les empreses. Les tècniques de dinàmica de grups poden ser aplicades perfectament al camp educatiu; al cap i a la fi, el grup és un espai natural de socialització i la tasca educativa és indubtablement social (algú ho dubta?).

La perspectiva grupal aplicada a l'educació ajuda a comprendre la naturalesa social de la interacció educativa, al temps que la seva adequada utilització facilita i potencia la consecució dels objectius educatius, com ara el desenvolupament social, afectiu i intel·lectual, així com l'adquisició de coneixements i habilitats culturals. Per tot això, en l'actualitat hi ha un gran interès per l'aplicació de les tècniques de dinàmica de grups en els diferents àmbits i nivells educatius.

A continuació comentarem breument algunes de les principals investigacions en l'àmbit educatiu, intentant sintetitzar els coneixements claus i reflexar les seves aplicacions en els diversos contextos educatius. En primer lloc haurem de tenir en compte els característiques d'un tipus de grup que, encara que no és cap grup preparat explícitament amb fins educatius per cap institució, cal tenir molt en compte per la seva importància de cara al desenvolupament psico-social i emocional de l'individu dins del grup. Es tracta de l'anomenat grup d'iguals, que representa el desenvolupament a través de l'edat del comportament grupal natural. La referència a aquests grups constitueix el principal punt de partida per a investigadors i educadors en edats no adultes.

### **El grup d'iguals al llarg de la infantesa i l'adolescència**

L'edat és el principal referent per fer una descripció de les característiques d'aquest tipus de grup, els comportaments observables i les seves implicacions en diferents àmbits psicosocials. L'edat té tanta importància perquè en la majoria de casos és el

nivell de desenvolupament comú dels seus membres el que capacita per a unes activitats compartides i posa limitacions per a d'altres.

Quan parlem del grup d'iguals o de companys, parlem, des d'una perspectiva clàssica, de grups de nens o adolescents que tenen una mateixa edat (Hartup, 1984). En realitat, i des d'una perspectiva no tan clàssica, la mateixa edat no és tan important com un nivell maduratiu similar per poder pertànyer al grup, ja que entre els companys d'una mateixa edat es poden constatar grans diferències en el creixement i el desenvolupament. Aquestes diferències individuals generen al seu torn grans diferències en la interacció social entre els nens. D'altra banda, els nens poden ser companys a la classe però no pas al pati: són companys o no segons la situació. Hartup (1984) defineix company de la següent manera:

“El terme relacions de company fa referència exclusivament a aquelles relacions socials en què els participants es caracteritzen per tenir un nivell de desenvolupament i un estatus social equivalents”.

Naturalment, un grup d'aquest tipus existeix en funció dels membres que el componen. Horrocks (1984) subratlla aquesta idea en comentar que la psicologia del grup ha de ser enfocada a través de la psicologia comuna dels seus integrants.

Els grups infantils espontanis funcionen al marge de la influència directa dels adults i solen estar poc organitzats i presenten tota una sèrie de limitacions. Durant la infantesa i també durant l'adolescència (encara que en aquest cas en menor mesura), els grups d'iguals funcionen per una necessitat de relacionar-se i, això ja més en un segon pla, per aconseguir uns objectius.

El grup d'iguals té una determinada estructura en funció de l'edat. Així, abans dels dos anys es produeix una evolució que va des d'ignorar i no percebre els companys que estan junts fins a reconèixer-los com a possibles participants del propi grup; en aquestes edats, però, les relacions humanes són quasi exclusivament del tipus adult-nen. Segons Rubin (1981), les relacions que impliquen més de dos nens al mateix temps pràcticament no s'observen abans dels dos anys d'edat. Hartup (1984), en canvi, discrepa lleugerament d'aquesta visió: per a ell, les relacions entre companys es desenvolupen ja des de la primera infantesa; així, als 2 o 3 mesos es reacciona als moviments dels altres, cap als 5 mesos es reacciona als crits i cap als 9 mesos es mostren reaccions negatives davant els altres si no hi és present l'adult amb qui el bebè manté el vincle afectiu més ferm.

Entre els dos i els sis anys es dona el naixement de les relacions grupals; cap als 3 o 4 anys es produeixen canvis, no solament en el tamany dels grups, sinó també en la seva composició de sexe: encara que els nens i nenes d'aquestes edats segueixen passant la major part del temps jugant per parelles, comencen a jugar en grups més grans i a interessar-se per pertànyer a un grup. Igualment, comencen a donar-se les preferències de nens del mateix sexe per a jugar.

Entre els 6 i els 12 anys, els grups van tenint cada cop més importància i la separació de tals grups en funció del sexe acostuma a ser pràcticament total. El nombre de components va creixent i comença a tenir-se en compte la importància de l'elecció i del prestigi dels qui posseeixen autoritat natural i que els companys reconeixen per al lideratge. En aquestes edats, els grups de nens tenen característiques diferents dels grups de nenes; així, els nens solen considerar el grup com una entitat col·lectiva ben nombrosa, mentre que les nenes solen considerar-lo com una estructura constituïda per amistats íntimes bipersonals.

Segons Vega (1985), entre els 12 -13 anys i els 15-16 anys (és a dir, l'etapa de la pubertat o pre-adolescència i la corresponent en el sistema educatiu a la Secundària Obligatòria) les relacions entre iguals són majoritàriament unisexuales. Així, els nois solen formar "bandes" i les noies solen tenir algunes amigues o una amiga íntima, encara que romanen més aprop de la família. En aquests nivells d'edat, la pandilla i la banda com a grups diferenciats tenen les seves pròpies activitats i funcions.

Entre els 16 i els 20 anys, els grups de nois i noies, separats fins a aquest moment, comencen a trobar-se. Les festes, o qualsevol altre tipus d'esdeveniment, serveixen per demostrar-se interès mutu; amb el temps es van formant parelles en el si dels grups grans i a mesura que les parelles es van formalitzant les trobades i les relacions amb el grup sencer es produeixen cada cop més esporàdicament i se surt amb altres parelles amb les quals s'hi entenen (Roca i Martínez, 1997).

D'altra banda, la majoria d'autors que tracten el tema dels grups d'iguals s'interessen especialment pels criteris d'elecció i rebuig dels companys en el grup. S'ha demostrat que els nens i adolescents preferits presenten tendències pro-socials (afiliació, cooperació i ajuda), busquen la participació social, i son capaços d'implicar-s'hi i de complir les normes del grup. En canvi, els rebutjats solen ser aquells/es que violen i transgredeixen les normes, mostren agressivitat i són busca-raons i amics de les baralles. Un altre criteri de rebuig sembla ser la tendència a l'aïllament i els comportaments solitaris d'alguns nens/es que els allunyen del grup i per això són ignorats o obertament rebutjats pels seus iguals. Els nens i els adolescents prefereixen tenir com a companys a aquells que ostenten una posició rellevant dins del grup. La popularitat també sol relacionar-se amb l'estatus i el rol del nen o adolescent en el grup.

Com és lògic suposar, tots aquests processos de conformació estructural del grup d'iguals tenint en compte les característiques dels seus membres tendeixen a produir una composició relativament homogènia. En els grups d'iguals existeixen fortes pressions per excloure tots aquell que sigui diferent, tant si ho és en relació a l'aspecte, a les seves capacitats o al seu caràcter. Els grups intenten que els seus membres s'assemblin entre ells (Rubin, 1981): els nens s'ajusten a les normes i creences del grup cada cop més durant la infantesa i arriben al punt culminant cap als 12 anys. Segons Coleman (1985), el grup de companys pot arribar en ocasions a convertir-se en una força tirànica que obliga a comprometre's fins i tot en activitats antisocials.

En qualsevol cas, no podem oblidar que el grup d'iguals té importants conseqüències per al desenvolupament psico-social, la maduresa emocional i el comportament adequat al grup. Una de les conseqüències fonamentals de tenir relacions grupals té a veure amb les habilitats socials, que sintetitzen els aspectes més positius de la socialització: conducta pro-social, control de l'agressivitat, coordinació d'accions en el si del grup, comprensió i adopció de perspectives en relació a l'actuació grupal, èxit en la comunicació, etc. Les relacions entre iguals adquireixen una especial importància durant la pre-adolescència i l'adolescència, sobretot en relació a l'adquisició de tals habilitats. Els pre-adolescents i adolescents tenen una intensa vida de grup, cosa que a vegades ha arribat a fer veure el grup d'iguals com a responsable de les discussions amb els pares i els adults en general; però els pares segueixen tenint una gran influència sobre els adolescents en determinats aspectes, mentre que el grup marca algunes actituds i comportaments en diferents tipus de temes (Roca i Martínez, 1997; Vega, 1985). Així, per exemple, un adolescent seguirà probablement als grups d'iguals pel que fa a gustos musicals, vestimenta, maneres de parlar i/o de relacionar-se, mentre que les opinions dels seus pares li influiran en l'aspecte moral, en la seva sociabilitat en general, en les seves concepcions sobre el món dels adults, etc. (Coleman, 1985).



A més, una adolescència viscuda adequadament en el grup de companys pot ser una base important per a la salut mental (Villegas, 1997; Laguna i Alguacil, 1999); la manca de comprensió d'aquesta orientació envers el grup des de la família pot generar conflictes molt perturbadors per a l'adolescent per la seva capacitat de deteriorament de les relacions amb els pares. Cal entendre, doncs, que la necessitat d'independència dels pares en l'adolescència es materialitza a través de les relacions en el grup d'iguals i que tots dos grups, el familiar i el dels companys, es complementen mútuament en el reforçament de l'àmbit emocional. Així, si bé el grup genera la inseguretat pròpia de la pertinença a un context nou, també proporciona els elements necessaris per superar la problemàtica emocional que això suposa, essent aquesta una de les seves principals funcions. En aquest sentit, existeix una abundant literatura sobre la importància del grup en l'establiment de la identitat que s'aconsegueix a l'etapa adolescent (Sullivan, 1953; Coleman, 1985; Hopkins, 1987; Roca i Martínez, 1997). Hopkins resumeix així aquesta importància:

“L'adolescent necessita establir una identitat així com una definició interna d'ell mateix que tingui legitimitat i es corrobora en les respostes d'algunes persones rellevants. Aquesta necessitat psicològica pot ser satisfeta mitjançant la pertinença a una pandilla”.

Els pares continuen essent molt importants en aquesta etapa i d'ells depèn que la solució estigui més d'acord amb la seva pròpia manera de pensar, assumint la seva responsabilitat i procurant la comprensió que se'ls demana, acceptant la individualitat i necessitat de deferència de l'adolescent. És el propi adolescent qui ha de dirigir la recerca de la seva pròpia personalitat i a això ajuda la seva inserció en el seu grup d'iguals i el manteniment de les relacions familiars (Roca i Martínez, 1997).

### **Els grups educatius**

En passar a l'escola, el grup comença a formar part de la intervenció educativa externa a la família; malgrat tot, el fenomen grupal no sempre és usat de manera conscient i intencional ni tan sols per analitzar una situació. El fet que sovint s'utilitzi la paraula grup en el discurs educatiu no vol dir que s'estigui considerant l'activitat grupal com un component potenciador de la relació educativa tant com seria desitjable.

En qualsevol cas, el grup pot acomplir diverses funcions en la intervenció educativa. Aquí tindrem en compte principalment les quatre funcions que Roca i Martínez (1997) consideren com a bàsiques en la intervenció educativa, relacionades totes elles amb dues modalitats bàsiques d'intervenció en l'educació:

1) La *funció mediadora*: aquesta funció està constituïda per actuacions que troben en la dinàmica grupal un entorn afavoridor dels objectius educatius específics: animació socioeducativa, rendiment acadèmic i adaptació escolar o rehabilitació social. El grup és utilitzat en aquest cas com a mitjà per aconseguir tals objectius. A aquesta funció li correspon la modalitat d'intervenció anomenada *educació centrada en els grups*.

2) La *funció instrumental*: en aquest cas la relació d'interdependència pròpia de l'activitat grupal s'utilitza per dur a terme una tasca concreta: per investigar sobre un tema, per prendre una decisió, etc. L'activitat grupal és utilitzada com a eina i mètode de producció. La modalitat d'intervenció pròpia d'aquesta funció és la dels *grups educatius de tasca*.

3) La *funció objecte d'aprenentatge*: aquí els coneixements sobre els grups esdevenen continguts de formació i estudi. D'aquesta funció es deriven dos tipus d'activitats diferenciades: d'una banda, la *formació de conductors de grup* per als professionals de l'educació i, d'altra banda, la *formació en cooperació grupal dels alumnes* que es vol que convisquin o treballin en grups.

4) Per últim, la *funció nul·la* és aquella que es dona en una situació educativa en què el grup és ignorat malgrat la seva importància. Des d'aquesta perspectiva, el conjunt de persones reunides per a la intervenció són considerades únicament com a individualitats.

Així doncs, direm que estem usant el grup a partir de la seva funció mediadora quan, per exemple, apliquem tècniques de presentació en una classe per tal d'accelerar el clima de confiança, o quan es decideixen els càrrecs de responsabilitat grupal entre els membres d'un equip per tal de promocionar la participació dels més aïllats. D'altra banda, quan muntem seminaris a classe estem utilitzant el grup com a instrument de producció, i quan formem els alumnes per prendre decisions en grup o planificar l'organització del grup estem fent servir el grup com a objecte d'aprenentatge.

Les primeres propostes d'utilització dels petits grups com a instrument d'aprenentatge es remunten ja als anys quaranta a partir dels plantejaments de professionals pioners de la dinàmica de grups. Així, Cousinet, fundador de la societat francesa "Educació Nova", estableix el 1943 el *mètode de treball lliure per grups*, per a l'educació primària, i Bradford planteja el 1948 el *grup de discussió* i el *seminari*, aplicats principalment en formació d'adults.

El *mètode de treball lliure per grups* consisteix a organitzar l'aula perquè els alumnes puguin treballar en petit grup aprenent continguts escollits lliurement i amb companys també escollits de la mateixa manera; el mestre hi actua com a organitzador i facilitador de les tasques.

El *grup de discussió* està constituït per un nombre reduït de persones que es reuneixen per discutir un tema amb l'objectiu d'adquirir-ne una informació més completa a partir de l'aportació recíproca de tots els seus membres. Els continguts a discutir solen ser aportats per un expert, i en el si del grup es defineixen diferents rols de tasca per tal d'optimitzar el rendiment en l'aprenentatge.

El *seminari* és un grup de 5 a 12 persones que té com a objectiu la investigació o estudi intensiu d'un tema en reunions de treball perfectament planificades. Els seus membres no reben la informació elaborada, sinó que han d'investigar-la pels seus propis mitjans en un ambient de col·laboració recíproca, assessorats per un expert o pel professor/a.

L'aportació bàsica d'aquestes tècniques és la participació activa i la implicació personal i cognitiva dels membres del grup en l'aprenentatge, a través de la interacció entre iguals.

A partir dels anys 70, el treball en grup educatiu de tasca s'aplica cada cop més, sobretot a conseqüència dels bons resultats obtinguts, evolucionant fins al que avui en dia anomenem *Tècniques grupals cooperatives*. A continuació explicarem breument algunes d'aquestes tècniques, les que podem considerar com a més representatives, a partir de les classificacions i referències de Sharan (1980), Slavin (1990), Ovejero (1991), Roca i Martínez (1997). Segons aquests autors, podem dividir aquestes *Tècniques* en dos corrents principals:

1) *Tècniques grupals d'orientació activa*: segueixen les concepcions educatives de J. Dewey sobre l'aprenentatge com a averiguació i comprensió en un context social. En aquest tipus de tècniques els alumnes gaudeixen de més autonomia i responsabilitat a l'hora de compartir i interpretar la informació, han de coordinar les activitats en base a decisions grupals i sovint el grup ha de cooperar també en els objectius i no tan sols en els mitjans. D'altra banda, la comunicació en aquests grups és bilateral i multilateral i exigeix la interpretació i intercanvi d'idees, i les fonts d'aprenentatge poden ser molt variades en nombre i tipus. Entre aquest tipus de tècniques destaquen l'anomenat "Grup d'Investigació" d'una banda, i l'anomenat "Descobriment" (*Finding out*), d'altra.

El *Grup d'Investigació*, de Sharan i Sharan (1976) reuneix grups heterogenis de 3 a 6 membres que preparen un subtema del tema curricular general que estudia la classe. Els alumnes seleccionen planifiquen i preparen el subtema corresponent i després l'exposen als seus companys/es de classe. El rendiment és avaluat pel propi grup i pel professor/a (vegi's també Shachar i Sharan, 1994).

El *Descobriment*, desenvolupat principalment per De Ávila (1980), es basa en un programa de ciències per a l'escola bàsica i secundària amb l'objectiu de descobrir els principis científics. Estimula els estudiants a plantejar activitats i experiments en petit grup; el programa es troba en castellà i anglès i s'usa especialment per a classes bilingües.

D'altra banda, també en aquesta línia podem trobar en l'actualitat abundants experiències educatives que apliquen el mètode de treball lliure per grups de Cousinet, fins i tot a l'ensenyament reglat d'adolescents (és a dir, principalment a Educació Secundària). A casa nostra destaca l'experiència de la institució educativa Súnion, que ha posat en pràctica una pedagogia basada en petits grups escolars escollits lliurement pels alumnes després d'un temps de dinamització del gran grup-classe; en ella es practica tant l'educació centrada en els grups com els grups d'aprenentatge i els grups educatius de tasca (Vegi's Costa-Pau, 1988 o Arnáiz, 1989).

2) *Tècniques grupals d'orientació pedagògica de tutelatge entre iguals*: aquestes tècniques deriven de la teoria motivacional de tall conductista. En aquest tipus de tècniques, la informació és bàsicament trasmesa pel professor/a o per un text, i el material de treball són bàsicament fitxes o lectures; hi predomina la informació bilateral i els membres del grup necessiten poc de la coordinació de les seves activitats, ja que la seva interacció és de tutelatge i col.laborativa més que cooperativa grupal. El control de la dinàmica del petit grup d'aprenentatge continua essent responsabilitat del professor/a.

Entre aquests tipus de tècniques podem destacar, per ser bastant il.lustratius del tipus de procediments utilitzats en aquest corrent, el "Trencaclosques" d'Aronson, l'"Aprenentatge en equip d'Estudiants" de Slavin o el "Torneig de jocs d'equips" de De Vries i Edwards.

El *Trencaclosques (Jigsaw)* d'Aronson (1978) consisteix en formar petits grups de base de sis membres que han d'estudiar una lliçó o tema. Un cop repartida la tasca i estudiada, cada membre del grup pot acudir a l'intergrup d'especialistes format per alumnes de la mateixa classe que en els seus respectius grups de base s'han responsabilitzat d'un mateix tema. Amb ells/es s'aprofundeix en el seu coneixement i de tornada al grup inicial cadascú dels membres s'encarrega que tots els seus companys aprenguin el tema del qual s'ha encarregat.

Al voltant de l'anomenat *Aprenentatge en Equip d'Estudiants (Student Team Learning, STL)*, treballat per Slavin, DeVries i Edwards des de 1978, es desenvolupen diferents models que consisteixen principalment en el fet que els alumnes, organitzats en grups de

4 ó 5 persones de rendiments, sexe o raça heterogenis, treballen per assegurar-se que tots saben la lliçó que prèviament els ha presentat el professor/a. L'examen és individual, amb recompenses grupals si la puntuació grupal supera els estàndards de la classe (composta per més grups). D'aquesta manera es passa de la comparació respecte hom mateix a la comparació intergrupala, sense estimular directament la competició intergrupala.

El *Torneig de jocs d'equips* (TGT, *Teams-Games-Tournament*) de DeVries i Edwards (1973) és molt semblant al model anterior, però aquí els exàmens individuals són substituïts per un torneig o competició individual de membres de diferents equips amb nivells de rendiment semblants; es poden aplicar a totes les matèries escolars i a totes les edats.

En l'actualitat hi ha un gran interès pels diversos tipus de grups cooperatius d'aprenentatge i s'estan portant a terme cada cop més experiències en educació primària sobretot, encara que també s'extenen a l'educació secundària obligatòria, als mòduls professionals i els batxillerats, i a l'educació superior (Nesbit i Rogers, 1997). Aquestes aplicacions presenten també les seves dificultats a l'hora de la pràctica. En aquest sentit una de les més freqüents és que, sovint, els educadors s'entusiasmen amb mètodes actius i creuen que aquests són la panacea per a tots els seus problemes de disciplina i de deficiències d'aprenentatge. Passat un temps es desesperen en veure que els mètodes emprats no donen els resultats esperats. Cal tenir en compte que els mètodes actius fallen perquè no existeix un grup: la classe potser no funciona al nivell de maduresa que es requereix. Tot grup de treball passa per unes etapes evolutives que el constitueixen en grup. La productivitat i l'aprenentatge depenen de la maduresa que atenyi en el seu creixement.

Des de fa unes dècades aquest tipus d'activitats, que provenen en principi del camp empresarial, han vingut experimentant-se en les aules, ja que afavoreixen de manera directa la sociabilitat i la integració en treballar sobre la dinàmica de grup. El treball en equip i la participació influeixen directament sobre el caràcter de l'individu ajudant a educar positivament el seu temperament i a desenvolupar la seva creativitat.

El concepte de dinàmica de grups té un paper rellevant a l'hora d'establir les bases del procés global d'ensenyament / aprenentatge. Si aconseguim que mitjançant l'activitat dramàtica desapareguin en la mesura del possible les inhibicions i les actituds negatives i aconseguim involucrar l'alumnat en la construcció del grup, estarem establint les bases d'una bona comunicació en l'aula. En aquest sentit, l'activitat dramàtica fomenta especialment el treball de grup i permet que l'individu se senti immers en l'equip i hagi d'actuar des de les seves pròpies necessitats i estímuls per després revertir-los al col·lectiu. No en va una de les estratègies fonamentals d'un programa basat essencialment en el conreu de l'activitat dramàtica és precisament la d'aprofitar totes les possibilitats d'aprenentatge, d'expressió dels sentiments, de retroalimentació, d'acceptació dels altres, de descobriment de semblances i de nous comportaments que tenen les activitats de dinàmica de grups.

## EL GRUP EFICIENT

Així, i tal com ha estudiat a fons la psicologia social, el grup crea una dinàmica que enriqueix l'individu sense anular-lo com a tal. La cohesió que es crea en un grup és un element reforçador i positiu per al procés global d'aprenentatge. Els avantatges de treballar de manera col·lectiva són superiors als possibles inconvenients, com podrien

ser el fet de trobar membres del grup amb poca participació, massa tímids o excessivament agressius, o també el rebuig que un grup pot manifestar envers un dels seus membres.

Tampoc no cal oblidar que el treball amb un grup exigeix un fort compromís per part de l'ensenyant o conductor/a del grup: ha de mostrar-se sensible, observador, amb actitud participativa i optimista, adaptable, etc. , i tenir coneixement de les necessitats personals de cada membre del grup, promovent una sana interrelació entre ell/a i el grup i entre els membres del grup.

La dinàmica del grup analitza determinats aspectes:

- Diferents estils de lideratge i patrons d'influència.
- Processos per a la presa de decisions del grup.
- Normes: és a dir, determinació del que és una conducta adequada o un procediment correcte.
- Factors com cohesió i apertura.

Un/a educador/a pot servir-se de la dinàmica de grup per a:

- Facilitar l'aprenentatge.
- Prevenir problemes de disciplina.
- Promoure la realització personal.

Els grups eficients solen presentar les següents característiques:

- Els membres del grup es comprenen i s'accepten mútuament.
- La comunicació és oberta.
- Els membres del grup se senten responsables del seu propi aprenentatge i de la seva pròpia conducta..
- Els membres del grup cooperen entre ells.
- Existeixen uns processos establerts per a la presa de decisions.
- Els membres del grup s'enfronten amb els seus problemes i resolen els seus conflictes en forma constructiva.

El desenvolupament d'un grup és el procés pel qual un conjunt d'individus passa a ser un grup. En ell els individus aprenen:

- Modes més efectius de treballar junts.
- Desenvolupen la confiança mútua.
- S'obren a noves experiències.

- Milloren la seva comunicació.
- Se senten lliures per participar activament en les activitats de classe.

## ETAPES DEL DESENVOLUPAMENT GRUPAL

Un grup no s'improvisa de qualsevol manera: cal crear-lo. Per aquest motiu, un dels primers passos a realitzar en dinàmica de grups es dedica a crear el grup, a constituir les seves normes de funcionament i afavorir les relacions entre els seus components. En qualsevol cas, un grup acostuma a seguir un model de desenvolupament amb una sèrie de fases clarament definides:

### **1ª etapa: Orientació**

Aquesta és l'etapa d'inici del grup, en la qual cada membre o component té les seves expectatives personals i no sap ben bé què s'espera d'ell/a en tal grup ni quins són els objectius i normes d'aquest.

El desenvolupament grupal en aquesta etapa exigeix dos tipus d'intervencions per part de l'educador/a:

- 1- Deixar ben clar el que s'espera dels alumnes i la forma en què es desenvoluparà la classe.
- 2- Afavorir el coneixement mutu dels membres del grup.

### **2ª etapa: Establiment de normes**

Els/les alumnes van establint les normes que regiran la conducta del grup. Entenem per normes les expectatives respecte a la forma d'actuar dels membres del grup.

1- *Responsabilitat grupal*: La primera norma és que el grup es responsabilitzi del seu propi funcionament, que cada membre es faci responsable de la seva pròpia contribució a l'activitat grupal, així com del fet que els altres també hi contribueixin. El lideratge es distribueix entre els membres del grup a mesura que aquests assumeixen tals responsabilitats. A partir d'aquest moment, el grup comença a treballar sense necessitat que l'educador/a supervisi directament la tasca.

2- *Respondre als altres*: La segona norma, que s'estableix molt aviat, és una mútua atenció entre els/les alumnes, de manera que dialoguin i es responguin entre ells/es.

En una classe tradicional el diàleg s'estableix entre els/les alumnes i l'educador/a i quan els/les alumnes dialoguen entre ells se sol considerar temps perdut. En canvi, en un veritable grup, a mesura que s'estableix la norma d'"escollar-se i respondre's mútuament", el diàleg s'estableix entre els mateixos/es alumnes. La intervenció de l'educador/a ve a ser una més dins del grup. Perquè això sigui possible, els/les alumnes han d'aprendre a valorar els comentaris i les idees dels seus companys.

3- *Cooperació*: La tercera norma és que els/les alumnes cooperin en lloc de competir-hi. No hi ha efectivitat sense una cooperació madura.

4- *Presa de decisions segons acord*: És necessari esforçar-se per arribar a una decisió grupal que puguin recolzar tots els membres. Tradicionalment, la majoria mana i la minoria es veu obligada a acomodar-se a unes decisions per les quals no experimenta cap interès. És precís tendir a l'acord (no sempre possible, però), de manera que tots els membres del grup tinguin en compte unes idees que al principi no s'acceptaven, i vegin les opinions dels altres com una cosa digna d'atenció, perquè sigui possible arribar a un compromís quan sorgeixi el conflicte.

5- *Enfrontar-se amb els propis problemes*: La maduresa d'un individu i d'un grup es caracteritza per la voluntat ferma d'enfrontar els problemes. En un grup madur els membres no ignoren els problemes, sinó que intenten analitzar el que passa tractant de salvar les deficiències i resoldre les dificultats.

### **3ª etapa: Solució de conflictes**

Quan els membres del grup ja s'han començat a orientar sobre la norma i objectiu del grup, es manifesten de forma clara les individualitats i opinions personals dins del grup. Això comporta que cada qüestió sigui debatuda i que es formen subgrups que defensin els seus punts de vista de manera més passional que racional.

Un cop el grup arriba a una comunicació més oberta i directa, és molt comú que augmentin els conflictes interpersonals. L'educador/a ha d'estar preparat/da, ja que no és precisament evitar el desacord el que ha de constituir el seu paper, sinó afavorir en els/les alumnes la mútua comprensió dels seus sentiments i maneres d'actuar, perquè vagin descobrint formes constructives en la solució dels seus propis conflictes.

Un cop s'han manifestat els sentiments de competència i hostilitat, els components del grup tenen una actitud més distesa i d'acceptació i tolerància. La comunicació és més sincera i els membres del grup noten que són acceptats. El grup no es percep com a perillós i això permet harmonia, consens i col.laboració.

### **4ª etapa: Eficiència**

Apareix en aquesta etapa un profund sentit d'identitat grupal. El grup desenvolupa la seva creativitat i eficiència, tant en la realització dels seus projectes com en la satisfacció de les necessitats afectives dels seus membres. El grau de cohesió augmenta: se senten realment un grup. Això no vol dir que desapareguin els problemes, però el grup els enfronta.

En aquesta etapa el grup dirigeix les seves energies cap a la feina pròpia del grup i elabora unes estructures de funcionament tancades i pràctiques. El grup funciona com una persona madura i afronta els problemes de manera constructiva; al mateix temps, els membres del grup tenen plena confiança que podran superar els conflictes.

### **5ª etapa: Final**

Tot grup sap que la seva vida com a tal queda limitada en el temps. Si solament ha estat una massa, un conjunt d'individus (no pas un grup) els seus membres se separen amb un sentiment d'alleujament o d'indiferència. En el cas d'haver arribat a formar un grup, pot

ser aquest un moment de dificultat emocional, tant per als/les alumnes com per a l'educador/a. El paper d'aquest/a últim/a és impulsar els/les alumnes perquè no s'aturin en la separació, sinó que més aviat avancin cap endavant a través de noves experiències.

Així doncs, el procés que ha de seguir un col·lectiu per aprendre a treballar i resoldre conflictes en grup és comparable a una escala en la qual cada graó està construït sobre la solidesa dels anteriors. Això no vol dir que es tracti d'etapes separades i mútuament excloents. En realitat, unes etapes poden barrejar-se amb les altres. Per exemple, l'educador/a pot decidir continuar les activitats de l'etapa d'orientació durant diverses setmanes, i al mateix temps iniciar el procés d'establiment de normes. De la mateixa manera, un grup que acaba d'entrar en l'etapa d'eficiència pot continuar enfrontant-se a conflictes ocasionals.

## BIBLIOGRAFIA

- Anzieu, D. i Martín, J. (1971) *La dinámica de grupos pequeños*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Arnaiz, P. (1988) *Qui és qui. Les relacions humanes al grup-classe*. Barcelona: Graó.
- Arnaiz, P.; Gil, T. i Navarro, E. (1989) "Aprender trabajando en grupo. La práctica pedagógica de Súnion", en *Cuadernos de Pedagogía*, vol. 170, 31-34.
- Aronson, E. (1978) *The jigsaw classroom*. Beverly Hills: Sage.
- Bales, R.F. (1950) *Interaction Process Analysis: A Method for the Study of Small Groups*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Bavelas, A. (1950) "Communication patterns in task-oriented groups". *Journal of Acoustical Society of America*. Vol. 22, 725-730.
- Bion, W.R. (1959) *Experiences in Groups*. Nova York: Basic Books.
- Blanco, A. i Fernández, M. (1985) "Estructura grupal. Estatus y roles", en C. Huici (coord.) *Estructuras y procesos de grupos*. Madrid: UNED, pp. 367-398.
- Bradford, L.P.; French, J.P. i altres (1948) *Dinámica del grupo de discusión*. Buenos Aires: Paidós, 1962.
- Bradford, L.P.; Gibb, J. i Benne, K. (1964) *T group theory and laboratory method*. Nova York: Wiley.
- Cattell, R.B. (1948) "Concepts and methods in the measurement of group syntality". *Psychological Review*. Vol. 55, 48-63.
- Cohen, E.G. (1994) "Restructuring the classroom: conditions for productive small groups". *Review of Educational Research*, vol. 64, nº 1, 1-35.
- Coleman, J.C. (1985) *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.



- Costa-Pau, J. (1988) *Súnion: una nova pedagogia per a adolescents*. Vic: Eumo.
- Cousinet, R. (1962) *Un nuevo método de trabajo libre por grupos*. Buenos Aires: Ediciones Buenos Aires.
- Cranach, M. von (1986) "Leadership as a function of group function", en Graumann i Moscovici (eds.) *Changing Conceptions of Leadership*. Nova York: Springer; pp. 115-135.
- De Ávila, E. i Duncan, S. (1980) *Finding Out/ Descubrimiento*. CA: Linguametrics Group.
- Deutsch, M. (1949) "A theory of cooperation and competition". *Human Relations*, Vol. 2, 129-152.
- DeVries, D.L. i Edwards, K. (1973) "Learning games and student teams: Their effect on classroom process". *American Educational Research Journal*, vol. 10, 307-318.
- Festinger, L. (1957) *Una Teoria de la Disonancia Cognitiva*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1975.
- Festinger, L.; Aronson, E. (1968) *Dinámica de Grupos: Investigación y Teoría*. México: Trillas, 1971.
- Garrido, E. (1980) "Anotaciones a un problema histórico: Moreno y Lewin". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 35 (4), 559-571.
- González, P. (1995) *Teorías actuales en Psicología de los Grupos*. Barcelona: EUB.
- González, P. (1993) "Tendencias de la investigación aplicada entre 1986 y 1991". *Revista de Psicología Social Aplicada*, 3, 3, 79-108.
- González, P. (ed.) (1997) *Psicología de los grupos. Teoría y aplicación*. Madrid: Síntesis.
- González, P. i Cornejo, J.M. (1993) "Los grupos: núcleos mediadores en la formación y cambio de actitudes". *Psicothema*, 5, 213-223.
- González, P. i Barrull, E. (1997) "Orígenes y evolución de la psicología de los grupos", en P. González (ed.) *Psicología de los grupos: Teoría y aplicación*. Madrid: Síntesis; pp. 15-43.
- Hartup, W. (1983) "Peer Relations", en P.H. Mussen (ed.) *Handbook of Child Psychology*. Vol. 4. Nova York: Wiley.
- Hartup, W. (1984) "Las amistades infantiles", en A. Marchesi, M. Carretero i J. Palacios (eds.) *Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.

- Homans, G.C. (1950) *El Grupo humano*. Buenos Aires: Eudeba, 1968.
- Hopkins, R. (1987) *Adolescencia. Años de transición*. Madrid: Pirámide.
- Horrocks, J.E. (1984) *Psicología de la adolescencia*. México: Trillas.
- Laguna, E. i Alguacil, M. (1999) “Teatro y desarrollo de habilidades comunicativas. Un instrumento de prevención y rehabilitación en los ámbitos clínico y psicopedagógico”, en D.D.A.A. *Psicodrama y otras psicoterapias*. Barcelona: Janssen & Cilag.
- Lewin, K. (1948) *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics*. Nova York: Harper and Brothers.
- Lewin, K. (1978) *La teoría del campo en la ciencia social*. Buenos Aires: Paidós.
- Maslow, A.H. (1954) *Motivation and Personality*. Nova York: Harper and Row.
- Moreno, J.L. (1979) *Psicoterapia de grupo y Psicodrama*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nesbit, C. i Rogers, C. (1997) “Using cooperative learning to improve reading and writing in science”. *Reading and writing quarterly overcoming learning difficulties*, vol. 13 (1), 53-70.
- Ovejero, A. (1988) *Psicología social de la educación*. Barcelona: Herder.
- Ovejero, A. (1990) *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Roca, N. i Martínez, G. (1997) “Grupos en la educación”, en P. González (ed.) *Psicología de los grupos. Teoría y aplicación*. Madrid: Síntesis; pp. 191-228.
- Rubin, Z. (1981) *Amistades infantiles*. Madrid: Morata.
- Sbandi, P. (1976) *Psicología de Grupos*. Barcelona: Herder.
- Shachar, H. i Sharan, S. (1994) “Talking, relating, and achieving: effects of cooperative learning and whole-class instruction”. *Cognition and Instruction*, vol. 12 (4), 313-353.
- Sharan, S. (1980) “Cooperative Learning in Small Groups: Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes, and Ethnic Relations”. *Review of educational research*, vol. 50, 241-271.
- Sharan, S. i Sharan, Y. (1976) *Small-group teaching*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.

- Shachter, S. (1951) "Deviation, rejection and communication". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46, 190-207.
- Shaw, M.E. (1976) *Dinámica de grupo. Psicología de la conducta de los pequeños grupos*. Barcelona: Herder, 1979.
- Slavin, R.E. (1978) "Student teams and comparison among equals: Effects on academic performance and student attitudes". *Journal of Educational Psychology*, vol. 70 (4), 532- 533.
- Slavin, R.E. (1978) "Student teams and achievement divisions". *Journal of Research and Development in Education*, vol. 12, 39-49.
- Slavin, R.E. (1986) "Cooperative learning: Engineering social psychology in the classroom", en Feldman (ed.) *The social psychology of education: Current research and theory*. Cambridge: Cambridge University Press; pp. 153-171.
- Slavin, R.E. (1987) "Ability grouping and student achievement in elementary schools: a best-evidence synthesis". *Review of Educational Research*, vol. 57, nº 3, 293-336.
- Slavin, R.E. (1990) *Cooperative learning. Theory, research, and practice*. MA: Allyn and Bacon.
- Sullivan, H.S. (1953) *The interpersonal theory of psychiatry*. Nova York: Norton.
- Tajfel, H. (1970) "Experiments in intergroup discrimination". *Scientific American*. Vol. 223, 96-102.
- Thibault, J.W. i Kelly, H.H. (1959) *The social psychology of groups*. Nova York: Wiley.
- Turner, J.C. (1994) "El campo de la Psicología Social", en J.F. Morales (coord.) *Psicología social*. Madrid: McGraw Hill; pp. 3-40.
- Vega, J.L. (1985) "Tareas evolutivas del adolescente" en Vega (ed.) *Psicología evolutiva*. Madrid: UNED.
- Vendrell, E. i Ayer, J.C. (1995) "Efectos del feed-back programado en la modificación de roles de los miembros integrantes de grupos de experiencia", en J.C. Sánchez i A.M. Ullán (comps.) *Procesos Psicosociales Básicos y Grupales*. Salamanca: Eudema.
- Vendrell, E. i Ayer, J.C. (1997) "Estructuras de grupo", en P. González (ed.) *Psicología de los grupos. Teoría y aplicación*. Madrid: Síntesis; pp. 103-140.
- Villegas, M. (1997) "Grupos en la clínica", en P. González (ed.) *Psicología de los grupos. Teoría y aplicación*. Madrid: Síntesis; pp. 229-269.

## **UNITAT 4: TEATRE I APRENTATGE DE LLENGÜES**

### **INTRODUCCIÓ**

Vivim en un món cada vegada més interdependent, fruit de la globalització, el canvi social constant i la nova concepció respecte al significat de les distàncies (motivada per l'esclat de les noves tecnologies). En aquesta realitat, cal facilitar i potenciar en els centres educatius la capacitat d'afrontar diverses realitats i circumstàncies i el coneixement i contacte amb altres cultures.

En aquest context, l'ensenyament de llengües cal que es plantegi fonamentalment ampliar el conjunt de coneixements i destresses necessaris per tal de participar eficaçment en intercanvis socials. El conjunt de les relacions socials i les seves manifestacions constitueixen la cultura, i un dels seus components essencials és precisament la llengua: la llengua forma part de la cultura, és un dels seus modes d'expressió i al mateix temps el principal instrument per accedir a ella. Com comenta S. Antuña (1995) en citar el Currículum d'Educació primària del Principat d'Astúries, "cada llengua porta en el seu lèxic i en la seva estructura morfosintàctica la marca de la història del poble que la parla, les característiques de la manera com aquest poble ha organitzat i entès el món a través dels segles. El món, és a dir, la realitat externa, però també les relacions entre les persones i entre aquestes i els objectes. Per això una llengua pot ser considerada com un dipòsit cultural, com el lloc en què està dipositada l'experiència de generacions passades. A aquesta experiència accedeixen els individus a mesura que interactuen socialment mitjançant la llengua. Però al seu torn les interaccions socials transformen la llengua, produeixen canvis en ella (semàntics, lèxics, morfosintàctics) i la renoven quant a dipòsit cultural". La llengua, per tant, és una cosa

viva i com a tal està subjecta a evolució, a canvis, modificacions... i com a tal es mou també en nombrosos i variats contextos socials. En definitiva,

“l’apropiació d’una llengua no és un fi en si mateix, sinó un mitjà per interactuar socialment, o dit d’una altra manera, un instrument per a l’accés a una cultura, perquè és la necessitat d’usar la cultura del medi en què viu, per poder manejar-se socialment, allò que força el nen a utilitzar el llenguatge. Apropiar-se d’una llengua o millorar en el seu coneixement és adquirir o ampliar una competència cultural” (Antuña, 1995).

Per tant, arribem al convenciment clar que l’aprenentatge de llengües hauria de basar-se, fonamentalment, en la pràctica de la comunicació i de l’expressió a través d’activitats motivadores i de recerca, produint-se en interacció social i en contextos significatius. Es tracta, per tant, no únicament d’“ensenyar” una llengua, sinó de viure experiències significatives en tal llengua. Com deia Humboldt, en realitat “no podem ensenyar una llengua; només podem crear les condicions en què tal llengua s’aprengui”. Aprendre una llengua vol dir, precisament, aprendre a utilitzar-la i a fer-ho en diferents contextos i situacions. I en aquest sentit l’activitat dramàtica i el teatre contribueixen especialment a l’aprenentatge de la llengua, perquè permeten als alumnes familiaritzar-se amb una gran varietat de textos, de tipus de llenguatge i d’estils literaris, interpretar diferents personatges en contextos diferents i usar una gran varietat de registres.

## LA CONCEPCIÓ INTEGRADA DEL LENGUATGE

Les idees exposades fins ara ens confirmen el fet que en les activitats d’aprenentatge que sorgeixen en el procés d’adquisició d’una segona llengua és necessari que els alumnes tinguin uns propòsits significatius relacionats amb l’ús del llenguatge, cosa que podem afavorir a partir de l’activitat teatral. Així, per exemple, les principals tasques que hauran de realitzar en aquests casos passen per parlar de temes que els interessin per tal de construir la seva pròpia opinió, per llegir textos de tota mena per tal d’extreure’n informació, per escriure les pròpies opinions per tal de justificar preses de decisions, per discutir i argumentar amb els companys per tal de compartir significats...

Per tant, cal que afavorim que els alumnes adquireixin un domini instrumental tant de la llengua oral com de la llengua escrita com a via d’accés a d’altres coneixements, cosa que implica desenvolupar al mateix temps la seva competència social i comunicativa. Aquesta competència passa per considerar les quatre habilitats lingüístiques (parlar, escoltar, llegir i escriure) de forma integrada.

Organitzar el currículum de forma globalitzadora i relacional al voltant de temes d’interès dels propis alumnes (propiciats per l’activitat teatral) implica que l’alumne/a haurà de tractar informació per cercar significats a diferents nivells (inclòs l’afectiu). Per aconseguir-ho haurà d’usar simultàniament les quatre habilitats, ja que es parla sobre el que es llegeix i sobre el que s’escriu, s’escriu sobre el que es parla, es llegeix per parlar i per escriure... A més, existeix una relació bàsica entre aquestes quatre habilitats, relació que ve determinada per tres eixos fonamentals:

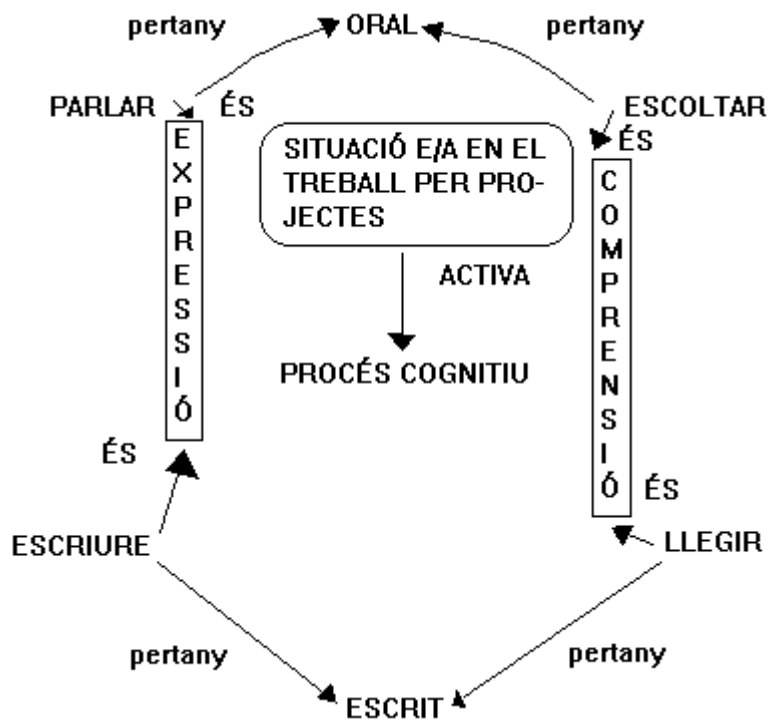
1- Eix cognitiu: l’activació de les quatre habilitats lingüístiques implica una sèrie de processos cognitius d’alt nivell. L’alumne/a, en parlar, escoltar, llegir o escriure ha de

posar en funcionament tota una sèrie de mecanismes: motivacions, capacitats, destresses, coneixements, actituds...

2- Eix comunicatiu: A nivell de processos comunicatius, les persones activem el processament de la informació a nivell receptiu i a nivell productiu. En aquest sentit, la interrelació i interdependència entre escoltar i llegir com a processos de comprensió i entre parlar i escriure com a processos d'expressió són bàsiques i cal que les tinguem en compte a l'hora de planificar l'aprenentatge.

3- Eix contextual: En aquest nivell les quatre habilitats s'interrelacionen també estretament segons els elements textuais i contextuais que comparteixen.

Així doncs, és important que aquestes quatre habilitats lingüístiques es treballin de manera integrada si volem aconseguir que l'alumnat adquireixi un bon nivell de competència comunicativa i d'habilitats en diferents àmbits. La importància d'aquesta interrelació, d'aquesta perspectiva integrada del llenguatge, es també remarcada en l'article d'E. Carcel i M.C. Giol (1998), on es glossen els avantatges de treballar l'aprenentatge d'una nova llengua des d'una concepció integrada, a partir en el seu cas del treball per projectes. A continuació reproduïm una adaptació del quadre que aquestes autores presenten en el seu article per il·lustrar la importància d'aquesta interrelació entre les quatre habilitats lingüístiques:



(Estret de Carcel i Giol, 1998)

És un fet que tots els nens aprenen en molt poc temps a parlar bé la seva llengua materna utilitzant-la, sense necessitat d'un ensenyament formal. Després arriben a l'escola i alguns semblen tenir dificultats en l'aprenentatge del llenguatge, especialment l'escrit. Què és el que passa en aquests casos? De fet, els nens aprenen el llenguatge oral a casa, quan el necessiten per expressar-se i entenen el que diuen els altres. A vegades, algunes pràctiques escolars tradicionals semblen haver obstaculitzat el desenvolupament del llenguatge, en voler simplificar el seu estudi. Sovint, en l'afany de fer-lo més fàcil, el compliquem innecessàriament i el deslliguem del seu ús comunicatiu. Com que

sembla lògic pensar que els alumnes, sobretot quan es tracta d'una segona llengua, aprendran millor coses senzilletes, es desmunta el llenguatge i se'l converteix en mots, síl·labes i sons aïllats de manera que esdevenen una sèrie d'abstraccions sense relació amb les necessitats i experiències dels propis alumnes. Tot això fa que l'aprenentatge del llenguatge sovint es dificulti en el context escolar per una sèrie de factors, plantejats per Goodman (1990), gran defensor de la perspectiva integrada de l'aprenentatge, i que resumim a continuació:

#### Factors que dificulten l'aprenentatge del llenguatge en l'àmbit escolar:

- La perspectiva ascendent (“botton-up”) de l'aprenentatge: Consisteix a avançar de les unitats més petites a les més grans, considerant que el tot està compost de parts i que si s'aprenen les parts, encara que sigui per separat, s'aprèn el tot. Però en realitat, i segons ens demostra la psicologia de l'aprenentatge, aprenem del tot a les parts. Per això es fa necessari tractar les parts del llenguatge de manera integrada en el context real d'ús del llenguatge.
- Seqüències artificials d'aptituds i habilitats: Moltes de les aptituds i habilitats a desenvolupar són escollides arbitràriament i es presenten als alumnes per seqüències artificials totalment descontextualitzades.
- Enfocament erroni que només considera el llenguatge en si mateix: L'objectiu de l'ensenyament esdevé sovint estudiar el llenguatge per si mateix, obligant l'alumne/a a analitzar-lo com si fos un lingüista. Aquest enfocament té l'inconvenient que l'alumnat deixa de parar atenció al que intenta dir o entendre a través del llenguatge i que es bloqueja a l'hora de parlar per por de no fer-ho de la manera correcta.
- Les tasques que es plantegen manquen de contingut significatiu i sovint són irrellevants per als alumnes.
- Els exercicis irrellevants i avorrits, sense relació amb la realitat dels alumnes: és difícil motivar els alumnes a aprendre quan el material que han de llegir i escriure, escoltar i parlar, no té relació amb el que ells són, pensen i fan.

Així doncs, si el llenguatge s'aprèn millor i més fàcilment quan és integrat i està en el seu context natural, la integració ha de ser un principi fonamental no solament per al desenvolupament lingüístic sinó també per a l'aprenentatge global, que es fa a través del llenguatge. Els processos de parlar, escoltar, escriure i llegir tenen lloc en el context de les exploracions del món: les coses, els fets, les idees i les experiències. El contingut del currículum hauria de tenir en compte els interessos i les experiències que els alumnes tenen fora de l'escola i incorporar així tota la gamma de funcions lingüístiques, orals i escrites. En paraules de Goodman (1990),

“els nens porten a l'escola, juntament amb el llenguatge que ja han après, la tendència natural de voler trobar sentit en el món. Quan el sistema escolar divideix el llenguatge en petits fragments, el sentit es converteix en un misteri absurd i sempre és difícil trobar sentit en l'absurd. Allò que s'aprèn de forma abstracta aviat s'oblida. Finalment, els alumnes comencen a considerar que l'escola és un lloc on res no té sentit”

Els processos lingüístics s'integren: els alumnes parlen, escolten, escriuen o llegeixen d'acord amb les seves necessitats. I en aquest sentit, el teatre ens forneix de tota una sèrie de recursos i possibilitats per desenvolupar les seves capacitats lingüístiques de forma integrada: si es fa una representació per dramatitzar un conte, una història, un acudit o qualsevol altre tipus de text, llavors es llegeix el text en qüestió, s'escriu un guió d'acord amb el que es vol comunicar, i els membres del grup hi participen com a actors, tècnics, públic... D'altra banda, aprendre el llenguatge de forma integrada també vol dir que s'han de tenir en compte tots els seus aspectes i variants socials. Com diu Goodman (1995):

“El corrent del llenguatge integral sosté que el llenguatge és integral quan se'l considera en la seva totalitat: no exclou idiomes, dialectes o registres perquè els seus parlants manquin d'una certa posició; es considera que cada forma de llenguatge constitueix un recurs lingüístic valuós per als seus usuaris. Això no vol dir que els mestres del llenguatge integral no s'adonin dels valors socials assignats a les diferents varietats de llenguatge i de com aquestes afecten els qui les utilitzen, però són capaços de posar aquests valors socials en una perspectiva apropiada. (...) El llenguatge és una totalitat indivisible. L'ensenyament integral del llenguatge reconeix que els mots, els sons, les lletres, les frases, les clàusules, les oracions i els paràgrafs són com les molècules, els àtoms i les partícules subatòmiques dels objectes. Les característiques de les parts poden ser estudiades però el tot sempre és més que la summa de parts. Si es redueix una taula als elements que la componen, ja no és una taula. (...) El llenguatge només és llenguatge quan està integrat. El text, és a dir, el discurs en el context d'un fet de parla o de lectoescriptura és, en realitat, la mínima unitat funcional, el tot més senzill amb sentit. Quan els mestres i els seus alumnes veuen paraules, frases i oracions ho fan sempre en el context de textos complets i reals que formen part de les experiències lingüístiques autèntiques dels nens”.

## MARC TEÒRIC

A continuació situarem amb detall el marc teòric de què partim, sempre des del marc general de l'aprenentatge integrat, ja comentat en l'apartat anterior i que parteix, al seu torn, de les aportacions de Vigotsky (1979) sobre l'aprenentatge. Segons Vigotsky, les activitats psicològiques d'alt nivell es desenvolupen a partir de l'ús del llenguatge en la interacció social. El concepte de Zona de Desenvolupament Pròxim (ZPD) suggereix que la comunicació amb adults o companys amb un nivell més alt de coneixements contribueix eficaçment al desenvolupament de l'autoregulació. Els aprenents situats en la zona de desenvolupament pròxim són regulats pels altres, ja que, a través de la conversa negociada amb aquests interlocutors, més competents, reben orientacions per a la realització de la tasca. Aquesta fase de negociació amb l'altre és una fase transitòria en la construcció de coneixements i competències que se situa com a pont entre una fase inicial, en què l'aprenent està regulat per l'objecte, i la fase final d'autoregulació, en què ja ha interioritzat les estratègies adquirides a partir de la interacció amb els altres i és capaç d'actuar amb independència, gestionant la seva pròpia activitat per a la realització de la tasca. Els diversos estadis en el procés que condueix a l'autoregulació depenen dels tipus de relacions que s'estableixen en la interacció amb l'altre en la ZPD.



Alguns investigadors han aplicat aquests conceptes a l'estudi de l'adquisició de segones llengües (Di Pietro, 1987; Lantolf i Ahmed, 1989; Shinke-Llano, 1993; Guerrero i Villamil, 1994; Milian, Carceller i Guasch, 1998; Pomar i Sbert, 1998). En les seves recerques han observat diverses variables en la interacció: el tipus de tasca, la participació del mestre, la incidència del grau de simetria entre els participants en la consecució de la tasca... L'anàlisi de les situacions experimentals observades posa en relleu la importància de les relacions socials que s'estableixen i la influència del context en què duen a terme les tasques.

En aquesta línia, hem de tenir en compte que l'aprenentatge del llenguatge en l'àmbit escolar es facilitaria si consideràvem tota una sèrie de necessitats en aquest sentit:

- Proporcionar als alumnes els recursos necessaris per utilitzar el llenguatge de manera integrada, significativa i rellevant.
- Aconseguir que els alumnes utilitzin el llenguatge per als seus propis objectius, fora de l'escola, respectant el dret dels alumnes a usar el seu propi llenguatge.
- Que els alumnes aprenguin a través del llenguatge mentre aprenen el llenguatge: El llenguatge s'aprèn millor quan l'enfocament no està en el llenguatge en si mateix, sinó en el seu significat comunicacional. Aprenem a través del llenguatge mentre desenvolupem el llenguatge.
- Cal prendre com a punt de partida el desenvolupament de llenguatge que els alumnes ja tenen abans d'entrar a l'escola i les experiències que tenen fora de l'escola. Cal tenir en compte els antecedents lingüístics dels alumnes, les seves experiències, el que han après a aprendre de les seves pròpies experiències...
- Fomentar l'autoestima dels propis alumnes en augmentar la seva pròpia competència comunicativa. En aquest sentit és important també tenir en compte la importància de l'afectivitat en l'aprenentatge d'una llengua.

Aplicat tot això a l'aprenentatge de segones llengües i en el marc general de l'aprenentatge integrat, no podem oblidar aquí les darreres aportacions de la psicolingüística, que han servit per aclarir aspectes teòrics de l'ensenyament bilingüe. No podem deixar de comentar la famosa Hipòtesi d'Interdependència lingüística, formulada el 1979 per Cummins i que avui té plena vigència, ja que la majoria d'investigacions actuals en el terreny del multilingüisme es basen majoritàriament en aquesta teoria. La Hipòtesi d'Interdependència Lingüística planteja que hi ha una relació d'interdependència entre les dues llengües, la L1 i la L2, és a dir, que totes dues tenen una competència subjacent comuna, de tal manera que l'experiència en una de les dues llengües pot promoure el desenvolupament de la competència subjacent a totes dues. És a dir, el nivell de competència en L2 que un alumne assoleix és parcialment una funció del tipus de competència que ha desenvolupat en L1 en el moment en què comença l'exposició intensiva a la L2. En paraules del mateix Cummins:

“El nivell de competència en L2 que un infant bilingüe assoleix és parcialment una funció del tipus de competència que ha desenvolupat en L1 en el moment que comença l'exposició intensiva a la L2” (Cummins, 1979)

Aquesta competència lingüística a la qual es refereix Cummins no es relacionaria tant amb les diverses formes o regles com es concreta una determinada llengua en una comunitat lingüística, sinó a una capacitat més general subjacent a totes les llengües que s'adquireix al llarg de l'aprenentatge de l'ús del llenguatge. Dit d'una altra manera, quan la persona progressa en l'ús d'una llengua qualsevol i es va fent cada cop més capaç de relacionar-se amb els altres, el progrés en el domini del seu ús és general a totes les llengües independentment de la forma que prenguin i dels arbitris que adopti una comunitat lingüística determinada.

En aquest sentit, es parteix de l'assumpció que el llenguatge s'adquireix usant-lo en contextos socials i que hi ha unes regles generals que governen el seu ús però que no són patrimoni exclusiu de cap llengua en concret. La conseqüència de tot això és que l'avenç en el domini de la segona llengua per part de la persona es farà en la mesura que domini més i millor una llengua qualsevol. Com ho comenta J.M. Serra (1997):

“Pel que fa al domini de l'ús del llenguatge, el desenvolupament en una llengua és solidari amb l'altra sempre i quan els diversos contextos en els quals són presents promoguin realment el seu desenvolupament” (Serra, 1997)

Per tant, si es possibilita que els alumnes siguin cada cop més competents en la segona llengua, a més d'aconseguir aquest objectiu concret, s'assolirà també un altre: el de desenvolupar la competència lingüística general comuna a totes dues llengües, de manera que, en la mesura que l'alumne/a empi la seva primera llengua en el seu medi social i/o familiar, podrà també transferir a aquesta les habilitats desenvolupades en la segona i viceversa. En paraules de Cummins (1981):

“En la mesura en què la instrucció en Lx és efectiva a promoure competència en Lx, la transferència d'aquesta competència a Ly s'esdevindrà a condició que es doni una adequada exposició a la Ly (ja sigui a l'escola, o bé a l'entorn) i una adequada motivació per aprendre la Ly” (Cummins, 1981)

Cummins estableix dos condicions perquè tal transferència sigui efectiva:

1<sup>a</sup> Condició: Per poder transferir habilitats adquirides en una llengua a una altra, cal un llinar mínim de competència en una de les llengües. Si s'ateny aquest nivell de competència, el bilingüisme no tindrà cap efecte cognitiu negatiu, però perquè tingui efectes positius cal que la competència bilingüe atenyi un segon llinar. Aquesta és la Hipòtesi del Llinar, formulada amb anterioritat pel mateix Cummins (1976) i que intenta donar una resposta a la pregunta de quin ha de ser el nivell mínim suficient a partir del qual es pot garantir l'accés a nivells superiors de competència lingüística tant en una com en l'altra llengua.

2<sup>a</sup> Condició: Per aprendre a usar el llenguatge, cal fer-ho des de situacions amb suport contextual. La utilització de la llengua en contextos d'ús afavoreix que els alumnes posin en funcionament les estratègies comunicatives necessàries per desenvolupar la seva competència lingüístico-comunicativa.

Així doncs, segons aquesta perspectiva general, com millor s'aprenen les habilitats lingüístiques és a través del seu ús més que en activitats descontextualitzades i des d'un punt de vista integrat. En aquesta línia i partint d'aquests supòsits, també tindrem aquí

en compte les consideracions sobre adquisició de la primera i segona llengua d'Ellis (1984). Aquest autor proposa un conjunt de variables interactives que influeixen directament en la rapidesa i qualitat d'adquisició de la segona llengua. De totes les variables que planteja, les que més ens interessin aquí són les que es refereixen a la necessitat d'un ús comunicativament variat, actiu i significatiu del llenguatge per part de l'alumnat; aquestes són les següents:

1- **Necessitat de comunicar-se:** es tracta de donar a l'alumnat la possibilitat de poder parlar amb propòsits diferents i en diferents contextos i situacions i d'aconseguir que tingui la necessitat de fer-ho en català.

2- **Control independent del contingut proposicional:** implica la llibertat de l'alumne/a per expressar els seus propis significats. Aquesta variable és important, perquè si l'única cosa que s'exigeix a l'alumne/a en qüestió és produir respostes -que, a més, en la seva majoria ja són conegudes pels altres interlocutors- se li estan minvant les possibilitats d'utilitzar els seus propis recursos i necessitats expressives.

3- **Realització d'un ampli ventall d'actes de parla:** cal donar la possibilitat de produir un ampli ventall de significats i d'actes de parla, com és ara demanar informació, moure's en diferents registres i nivells de llenguatge...

4- **Pràctica desinhibida:** implica el dret de l'alumne/a a fer servir el llenguatge sense intenció comunicativa específica i la possibilitat de repetir i utilitzar espontàniament frases que són significatives per ell/a.

Aquests quatre aspectes del discurs, naturalment, es troben estretament interrelacionats. Així, no hi ha necessitat de comunicar-se si a l'alumne/a només se li demana que respongui preguntes que l'interlocutor ja coneix; igualment, és impossible produir un ampli ventall d'actes de parla si no hi ha en els contextos necessitats comunicatives diferents; de la mateixa manera, és bastant difícil que pugui haver dret autònom a usar el llenguatge si l'alumne/a es veu massa constrenyit/ida a aportar els significats exigits pel professor/a.

Així doncs, el marc teòric que proposa Ellis suggereix que les persones adquiriran més ràpidament la segona llengua si els contextos en què interactuen inclouen, en major o menor grau, aquestes variables.

Per tant, hem de concloure en aquest sentit que l'aprenentatge de la llengua és fàcil quan és integrat, real i rellevant, quan té sentit i és funcional, cosa que es dona quan té en compte els contextos reals del seu ús a partir de l'elecció de l'alumne/a. No podem oblidar que el llenguatge és tant personal com social: ve impulsat des de dintre per la necessitat de comunicació i moldejat des de fora segons les normes socials. La persona aprèn una llengua a mesura que aprèn a través de la llengua i sobre la llengua, en el context d'autèntics fets de parla i de lectoescriptura. En definitiva, aprendre una llengua és aprendre a donar significat, és a dir, aprendre a trobar-li sentit al món en el mateix context en què els nostres pares, les nostres famílies i, en general, les nostres cultures l'hi troben. El desenvolupament cognoscitiu i el lingüístic són absolutament interdependents: el pensament depèn del llenguatge i el llenguatge depèn del pensament. I no solament això: a més a més, en aquest desenvolupament hi juga també un gran paper la qüestió de l'afectivitat.

## AFECTIVITAT I PROGRÉS LINGÜÍSTIC

Per tot el que hem comentat fins ara, es comprèn per què considerem que un adequat desenvolupament de l'afectivitat és bàsic perquè hi pugui haver progrés lingüístic. Si consultem la *Gran Enciclopèdia Catalana*, hi trobarem, a grans trets, la següent definició:

“Afectivitat: capacitat natural de l'individu per experimentar afectes.. (...) Durant la infantesa i l'adolescència, l'afectivitat evoluciona a través d'unes determinades etapes que organitzen la relació de l'individu amb el món. Aquesta evolució estructura la personalitat profunda del subjecte.(...) L'afectivitat és un factor important en la formació de la personalitat de l'infant. L'escola tradicional ha prescindit generalment d'aquest fet. En canvi, segons l'escola activa, el mestre ha de conèixer, afavorir i equilibrar el tipus d'afectivitat que té cada alumne i procurar que l'ambient escolar no li provoqui dificultats afectives, evitant repressions i càstigs inadequats.”

(Pere Solà, vol. 1, p. 211)

D'aquesta definició m'agradaria destacar tres aspectes que em semblen bàsics de cara a la nostra pròpia concepció de l'afectivitat aplicada a l'aprenentatge de llengües: en primer lloc, l'afectivitat seria quelcom estructurador de la personalitat; en segon lloc, passaria per un procés d'evolució; i per últim, per tal que aquesta evolució sigui positiva, cal crear un ambient propici tant a la família com a l'escola.

Partint d'aquesta definició bàsica, i situant-nos ja en l'àmbit de l'ensenyament de llengües, entenem l'afectivitat com un intercanvi de sentiments i valors positius, d'expectatives de progrés envers l'alumnat, de confiança en les seves possibilitats com a persones. Aquí adquireixen una rellevància especial les actituds dels professors, la manera com s'acosten als alumnes, com s'hi relacionen, com hi estableixen lligams i els mantenen... En aquest sentit és bàsic tenir molt en compte també quines estratègies motivacionals fan servir per afavorir el procés d'ensenyament-aprenentatge dels alumnes, ja que de la dinàmica que s'estableixi a partir de la interacció docent creada depèn en gran mesura l'èxit de qualsevol programa d'aprenentatge.

En el terreny didàctic, la motivació seria l'estimulació necessària per aconseguir i mantenir una determinada direcció en l'aprenentatge. Motivar significa dirigir, activar...; per tant, qualsevol causa que iniciï una activitat serà motivadora.

Si no estem motivades, les persones no ens emboliquem amb tasques complicades. Tendim a la llei del mínim esforç, senzillament perquè és més fàcil, més còmode. Arribats a aquest punt, qualsevol incentiu dirigit a impulsar l'acció promourà activitat i facilitarà l'aprenentatge de l'alumnat. Aquests incentius es relacionen estretament amb un adequat desenvolupament de l'afectivitat.

Sovint, a la nostra societat, l'aspecte afectiu roman poc explorat, de vegades fins i tot amagat, com si tinguéssim por d'expressar els nostres veritables sentiments. I l'alumnat, especialment l'adolescent, necessita sentir i prendre consciència dels seus propis sentiments, ja que es troba en un moment d'inseguretat, de descoberta de noves sensacions i de nous sentiments que no pot dominar. Cal tenir en compte que sovint l'afecte es manifesta a través de mirades, gestos o moviments que a voltes serveixen per suplir la manca de comunicació lingüística. En cada persona hi ha un seguit de sentiments i actituds que es perceben tal com són viscuts en realitat pels seus protagonistes, percepció que sovint no concorda amb la manera com són dits i

manifestats. Algú pot no entendre paraules, però molt poca gent no capta com és tractada per una altra persona.

Així doncs, la primera actitud que el professorat ha de saber manifestar és la d'acollida i interès de tot allò que els alumnes porten en si mateixos i poden aportar al grup per ells mateixos. Per tant, es tracta de manifestar interès pels seus sentiments, per la seva família, la seva història personal i col·lectiva, els seus interessos i projectes de futur, els contextos en què es mouen habitualment... Aquestes vivències s'encomanen en la situació d'ensenyament- aprenentatge d'una llengua a través de: mirades, paraules, comunicació extraverbal, jocs de diversos tipus, multitud d'activitats que podem anar experimentant i que es reflectiran de manera especial en els progressos lingüístics i comunicatius de l'alumnat. Una actitud respectuosa clarament manifestada, l'interès autèntic per assegurar que entenem les mateixes coses, la paciència per negociar el significat fins on faci falta, són les eines que ajudaran el nostre alumnat a vèncer els obstacles que impedeixin la comunicació.

Per acabar d'arrodonir totes aquestes reflexions sobre afectivitat i llenguatge, ens ve bé fer un esment a la teoria de Bernstein (1996) sobre els "codis". El *codi* és el mecanisme que regeix l'organització del món, del significat i del poder que ens fem cadascú, com a individus i dins de cada grup. És allò que fa que, quan aprenem a parlar una llengua, aprenem també a comportar-nos i a relacionar-nos amb els altres, al temps que copsem la jerarquia social. En aquest sentit, el domini de la llengua atorga poder: qui aprèn posseeix el procés, pren les decisions sobre com usar-la, amb quins objectius i amb quins resultats. El codi no és lingüístic, sinó social i semàntic, anterior a la configuració dels sistemes lèxics, i determina coses com el significat i el sentit de les paraules, les escales de valors o les relacions de poder que s'expressen en el discurs.

En aquest sentit, voldria destacar la importància d'un bon desenvolupament de les habilitats socials i comunicatives, que cada cop més van essent focus d'interès en el context educacional. Les raons d'aquest augment de l'interès per les habilitats socials en la infantesa i en l'adolescència es deuen a diversos factors. Entre ells cal tenir en compte que les investigacions retrospectives han trobat sempre relacions sòlides entre la competència social i comunicativa en la infantesa i l'adolescència i el posterior funcionament social, acadèmic i psicològic. De fet, la importància d'un bon desenvolupament de les habilitats socials i dels comportaments interpersonals rau en el fet que són requisits per a una bona adaptació a la vida i a l'entorn social. El comportament interpersonal del nen i de l'adolescent juga un paper vital en l'adquisició de reforços socials, culturals i econòmics. Les relacions socials no tan sols són importants pel que fa a les relacions amb els companys, sinó que també permet que els joves assimilïn els papers i les normes socials.

Si facilitem l'aprenentatge de les habilitats necessàries per poder enfrontar els principals conflictes que es plantegen, principalment a nivell de relacions de convivència, aconseguirem dos objectius fonamentals: en primer lloc, augmentar la seva autoestima, en incrementar la sensació de competència social, i en segon lloc, que s'afrontin situacions interpersonals en funció dels propis valors i opinions.

En aquesta línia, les tècniques d'expressió dramàtica, al temps que possibiliten un bon desenvolupament dels propis valors, permeten igualment el desenvolupament del component emotiu dels educands. És a dir, tals tècniques desenvolupen l'empatia o capacitat de la persona per posar-se en circumstàncies diferents a la pròpia i afavoreixen la comunicació interpersonal, la valoració de la importància del treball en grup, la superació de prejudicis... El desenvolupament d'actituds positives envers els altres, el mutu reconeixement i valoració, la recerca de punts comuns o d'encontre entre les

diferents comunitats d'origen faciliten el desenvolupament de les habilitats comunicatives i permeten que els educands vehiculin a través d'ells la vivència dels propis valors i, en conseqüència, una major competència social.

Treballar l'expressió dramàtica en els centres educatius amb la intenció de fomentar les habilitats comunicatives i socials dels alumnes es justifica per la relació que aquesta pugui tenir amb dos requisits bàsics per al desenvolupament de la competència social: l'adopció de rols o habilitat de role-talking (capacitat d'assumir rols) a través de la dramatització i el diàleg posteriors. Mead defenia ja el "diàleg intern" del subjecte per posar-se en el lloc dels altres. Igualment, Piaget (1926 i 1972) va argumentar que tant l'estructuració cognitiva personal com la capacitat per adoptar perspectives constitueixen aspectes complementaris en què l'equilibri d'un depèn de l'equilibri de l'altre. En definitiva, voldria posar en relleu amb tot això com la introducció d'un taller de teatre a l'eix transversal del currículum pot contribuir a la integració socio-afectiva escolar, cosa que, com ja s'ha comentat àmpliament en aquest apartat, és bàsica de cara a incentivar el progrés lingüístic i comunicacional de l'alumnat.

## LA LLENGUA ORAL A L'ESCOLA

Durant molt de temps s'ha prestat molt poca atenció al treball sistemàtic amb les capacitats comunicatives orals dels alumnes i el mateix ha passat amb l'estudi dels usos lingüístics orals i la seva didàctica. Aquesta situació ha vingut determinada per diferents causes: en primer lloc, sempre s'ha considerat el llenguatge oral com a espontani i com a tal difícilment controlable, considerant que a parlar ja s'aprèn pel simple fet de viure en societat, mentre que aprendre a escriure o a llegir demana un aprenentatge formal que només pot adquirir-se a l'escola. En segon lloc, tenim la problemàtica de l'elecció del model de llengua oral: per a l'escriptura existeixen models clars i una normativa única, però per a la parla les coses ja no estan tan clares. Cal tenir en compte que en la llengua oral conflueixen elements no solament lingüístics, sinó també paralingüístics i extralingüístics que demanen una atenció específica. Per tant, els models han de ser tan diversos i variats com ho són les activitats lingüístico-comunicatives orals. Per últim, l'absència de propostes teòriques consistentes sobre els usos orals també ha contribuït a tal situació.

Així doncs, durant molt de temps el que s'ha treballat a les escoles és la descripció gramatical del sistema o de la competència i, sobretot, la prescripció normativa, activitats aquestes habitualment allunyades dels usos reals i quotidians. Això ha originat un enorme buit, ja que no podem oblidar que el mateix procés d'ensenyament i aprenentatge es produeix, en gran mesura, a través d'interaccions verbals orals.

Per fortuna, actualment tenim ja a la nostra disposició estudis dels usos orals des de diferents plantejaments i amb enfocaments interdisciplinaris que aporten noves propostes de descripció, anàlisi i tractament didàctic. A més, els nous plantejaments curriculars aborden directament la necessitat de considerar els usos i formes de la comunicació oral com un dels eixos de l'educació lingüística. Així, durant les tres darreres dècades la investigació lingüística ha avançat molt en l'àmbit de la parla. Ha nascut un nou paradigma, el de la Lingüística de la Comunicació, en què prenen protagonisme disciplines abans considerades "perifèriques" i que ara tenen un paper central: la Sociolingüística, l'Etnolingüística, la Semiòtica, la Psicolingüística, la Lingüística Aplicada... En aquest paradigma, la Pragmàtica o disciplina de l'ús, es

proposa explicar el missatge tenint en compte no tan sols el codi, sinó també tots els agents que intervenen en l'acte comunicatiu. Amb tot això es concep el llenguatge com a acció i interacció i se subratlla la importància de la informació implícita.

Aquests nous plantejaments centrats en el desenvolupament de la competència comunicativa oral incorporen tant les regles del codi lingüístic com les estratègies verbals que els parlants despleguen en resposta a una sèrie de requisits comunicatius imposats per les característiques del context sociocultural, discursiu i físico-psicològic. És a dir, des d'aquest punt de vista es concep la llengua com un conjunt de varietats que corresponen a diferents usos socials. Per tant, l'ensenyament de la llengua es planteja fonamentalment ampliar el conjunt de coneixements i destreses necessari per tal de participar eficaçment en intercanvis socials. Aquest objectiu es pot aconseguir oferint a l'alumne/a el contacte amb gran varietat de textos orals, fomentant les seves possibilitats expressives, ajudant-li a descobrir les normes que regeixen la comunicació cara a cara i oferint-li alternatives de comportament verbal.

De tot això es desprèn que la llengua oral s'ha d'aprendre en contextos d'interacció. Al cap i a la fi, aprendre és un acte comunicatiu. Aprenem gràcies a la interacció. Tot i que cadascú de nosaltres és responsable del propi aprenentatge, per tal d'avançar i aprendre en l'ús d'una llengua necessitem dels altres. El grup ha de ser el mitjà on s'expressi, reformuli, contrasti i es comparteixi el coneixement. Al llarg del desenvolupament d'un taller de teatre concebut amb aquests objectius es creen diversitat de formats d'interacció que actuen com a potents mediadors del desenvolupament de les habilitats lingüístiques i comunicatives.

En qualsevol cas, podem comprovar que, des d'aquesta perspectiva, tots els estudiosos posen un especial èmfasi a subratllar la importància de la creació de contextos compartits que propiciïn l'aprenentatge de la llengua oral en situacions significatives. El context és un referent que, compartit per tot el grup, serveix de marc a les experiències i intercanvis comuns. Així, la llengua és un instrument de relació i coneixement. Els alumnes aprenen a dominar progressivament la llengua oral (que inclou també tota una sèrie d'elements paralingüístics) mentre interaccionen entre ells i l'entorn, gràcies a la intervenció i participació de l'ensenyant.

Per tal d'afavorir tal aprenentatge significatiu, la intervenció de l'ensenyant ha d'anar orientada en dos sentits:

1- D'una banda, ha d'intentar crear les condicions òptimes perquè es produeixi la interacció entre l'alumne/a i el nou contingut.

2- Al mateix temps, ha d'intervenir d'acord amb les necessitats de cada alumne/a i del grup.

Són aquestes intervencions les que ajuden a avançar en el que Vigotsky anomena la ZPD (de la qual ja hem parlat més amunt), que se situa entre el que l'alumne/a és capaç d'aprendre tot/a sol/a i el que és capaç d'aprendre amb la interacció amb l'ensenyant o amb la interacció amb els companys.

Aquests contextos permeten experimentar l'ús del llenguatge adquirint-lo, fent-lo servir de debò per tal d'aprendre i comunicar-se en contextos reals. En cada context el llenguatge es fa servir amb diferents finalitats, cosa que permet a l'alumnat adquirir competència lingüística i comunicativa.

De tota manera, no podem oblidar que quan parlem d'una competència comunicativa oral, centrada en unes varietats concretes de la llengua, estem acceptant al mateix temps

l'existència d'una competència comunicativa escrita, relacionada amb altres varietats de la llengua. D'això en parlarem en els apartats següents.

## ESTRATÈGIES DE COMPRENSIÓ LECTORA

Essent la comprensió lectora una habilitat indispensable per assolir molts aprenentatges, l'escola ha d'assegurar l'adquisició d'aquestes habilitats. Des de la nostra perspectiva d'aprenentatge integrat caldria oblidar els exercicis mecànics sobre textos seriatos i dotar els nostres alumnes d'un entorn escrit molt ric i variat perquè els sigui possible construir l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Cal tenir en compte que les persones aprenem el codi escrit d'una llengua o llengües a partir de les progressives hipòtesis que fem en interacció amb el medi. En aquest sentit partim de tota una sèrie de principis per a la lectura i l'escriptura:

1- El lector construeix el significat mentre llegeix: això vol dir que utilitza la seva experiència i aprenentatge previs per trobar sentit als textos.

2- El lector prediu, selecciona, confirma i s'autocorregeix a mesura que intenta trobar-li sentit a la lectura, és a dir, formula hipòtesis sobre el que passarà en el text. En aquesta línia, el lector eficient llegeix amb un mínim d'esforç: els lectors ràpids comprenen millor i són més efectius en el processament de la informació del text. Cal, per tant, desenvolupar en l'alumnat aquesta capacitat de lectura eficient, a partir de la construcció del significat amb la participació activa del lector.

3- L'escriptor inclou prou informació com per aconseguir que els seus lectors compreguin el que escriu: donat que el lector construeix el sentit del text, l'escriptura eficient té sentit per a l'audiència a la qual s'adreça i només cal que inclogui allò suficient perquè sigui comprensible.

4- En el llenguatge escrit interactuen tres sistemes lingüístics: el grafofònic (seqüències de sons i lletres), el sintàctic (estructura d'oracions) i el semàntic (significats). Aquests sistemes poden ser estudiats i analitzats per separat, però mai no poden ser ensenyats aïlladament. Tots tres sistemes operen dins d'un context pragmàtic, és a dir, en el marc de la situació pràctica en què es donen la lectura i l'escriptura.

5- La comprensió del significat és sempre la meta per al lector, de la mateixa manera que l'expressió del significat ho és per a l'escriptor.

6- Tant l'escriptor com el lector estan molt limitats pel que ja saben, el lector a l'hora de comprendre i l'escriptor a l'hora de produir.

En aquesta perspectiva, el paper de l'ensenyant és clau: és ell/a qui ha d'organitzar les seqüències d'aprenentatge perquè influeixin en la zona de desenvolupament pròxim (la ZPD de Vigotsky), amb unes estratègies organitzades de manera que activin la seva capacitat d'interpretació en el que Costa, Galceran i Juncà (1998) consideren la interacció de dos eixos coordinats:



1- l'espai comprensiu que abasta els diferents tipus de comprensió: literal, interpretativa i profunda.

2- la diversitat de la tipologia textual.

Aquesta estratègia d'aprenentatge és la que descriu el procés lector. Entenem com a procés lector el conjunt dels diferents moments que configuren l'acte de llegir. L'objectiu final del procés lector és assolir l'autonomia del propi aprenentatge, és a dir, la capacitat d'aprendre a aprendre.

En aquest sentit, cal que l'ensenyant assumeixi almenys tres rols diferents al llarg de les etapes de primària i secundària:

1- El de modelatge: es du a terme amb activitats de lectura guiada en què l'ensenyant fa d'intermediari entre el lector i el text.

2- El de dinamitzador: l'ensenyant dissenya la seqüència d'ensenyament-aprenentatge de la lectura.

3- El d'orientador: l'ensenyant fomenta la capacitat de l'alumne/a per anar decidint l'estratègia del seu propi aprenentatge.

Com ja hem comentat més amunt, el marc teòric general d'aquest plantejament és el del constructivisme, que fonamenta l'assoliment del coneixement en els següents processos temporals:

1- El diagnòstic dels coneixements previs.

2- La desestructuració o qüestionament d'aquests coneixements a partir de la introducció o ampliació de conceptes.

3- L'auto-regulació de la xarxa conceptual.

El procés lector haurà de considerar també les mateixes seqüències:

1- Coneixement previ: El coneixement previ és tot aquell bagatge de contingut personal que s'adquireix a partir de la pròpia experiència. El primer pas de cara a l'aprenentatge lector consisteix a activar el coneixement previ.

2- Hipòtesis lectores: Aquestes són les estratègies que serveixen per fer suposicions sobre el contingut del text. A partir d'elements textuais i contextuais s'activa el coneixement previ del lector i es formulen anticipacions que creen expectatives sobre el text. Aquestes expectatives o hipòtesis poden verificar-se o reformular-se i és així com es va construint el significat del text.

3- Estratègies de relació i extensió: Entenem per relació l'aplicació d'unes estratègies que portin el lector a la comprensió literal del text i el seu lligam amb les experiències personals. Això és el que podem anomenar comprensió interpretativa.

Pel que fa a l'extensió, aquesta és la capacitat del lector de modificar els seus esquemes de comportament a partir dels coneixements previs i d'utilitzar estratègies que connectin

aquests coneixements amb la informació del text. L'objectiu final és aconseguir una interpretació personal de la informació.

Així doncs, una estratègia per a una comprensió lectora eficient hauria de tenir en compte els següents principis de cara a l'ensenyament i l'aprenentatge:

- Els programes han de ser construïts sobre els coneixements previs i han d'utilitzar motivacions intrínseques.
- La comprensió lectora evoluciona del tot a la part, del més general al més precís, del més concret i contextualitzat al més abstracte, dels contextos coneguts als no coneguts.
- Les estratègies utilitzades en la comprensió es construeixen quan el llenguatge s'usa funcionalment i significativa.
- El desenvolupament de les funcions de lectura motiva el desenvolupament de l'habilitat de controlar la forma en lectura i el continuu.
- La comprensió lectora evoluciona en resposta a necessitats personals i socials.
- L'ensenyant organitza l'ambient, estimula, controla el desenvolupament, proveeix de materials apropiats i convida els alumnes a participar i planificar activitats d'aprenentatge. En qualsevol cas, cal tenir en compte que és l'alumne/a qui construeix el coneixement, les estructures del coneixement i les estratègies, a partir, això sí, de l'ambient creat per l'ensenyant.
- La motivació sempre és intrínseca: l'alumne/a aprèn a llegir perquè necessita i vol comunicar-se en la nova llengua. Per tant, els materials que s'utilitzin per a la lectura han de ser funcionals, reals i rellevants. No es necessiten textos especials per ensenyar la comprensió lectora, sinó només que aquests siguin variats i significatius i que s'estimuli els alumnes perquè s'arrisquin a interpretar i utilitzar el llenguatge en totes les seves varietats i tenint en compte els seus propis propòsits.

## ELS PROCESSOS D'ESCRITURA

Així doncs, treballar comprensivament la lectura i l'escriptura afavoreix l'adquisició d'una segona llengua. Si, a més, partim del model constructivista de l'aprenentatge tenint en compte com els alumnes construeixen les seves pròpies hipòtesis al voltant del llenguatge escrit, estarem afavorint el procés global d'aprenentatge, ja que implica assegurar la comprensió en qualsevol de les situacions d'aprenentatge que es poden donar en l'àmbit escolar.

Els referents teòrics pel que fa al procés d'ensenyament- aprenentatge de l'escriptura dels quals partim són els mateixos que per a la lectura i, per tant, tenen també a veure amb la concepció de l'aprenentatge significatiu i les bases psicopedagògiques de l'ensenyament constructivista. En aquesta perspectiva, recordem que, com afirma Vigotsky (1979), l'aprenentatge humà pressuposa una naturalesa social específica i un progrés mitjançant el qual els nens accedeixen a la vida intel·lectual d'aquells que els envolten. Per això és important tenir en compte les cultures personals amb què els alumnes arriben a l'escola, per tal de poder articular situacions

d'ensenyament/aprenentatge tan significatives com sigui possible, en les quals els alumnes puguin establir relacions entre el que aprenen i el que ja saben.

En aquest plantejament l'error forma part del procés d'aprenentatge. És font d'informació, ja que la seva anàlisi ajuda a interpretar les estratègies utilitzades i és punt de partida per modificar-les i crear-ne de noves. El procés d'adquisició d'estratègies d'aprenentatge està íntimament relacionat amb la reflexió sobre les pròpies estratègies utilitzades.

L'entrada en la llengua escrita suposa l'entrada en una nova dimensió de l'ús de la llengua. Com planteja Camps (1990),

“el llenguatge escrit és ahora objecte d'aprenentatge i instrument de mediació d'aquest aprenentatge. És a dir, s'utilitza un sistema de signes lingüístics per al control d'una activitat que consisteix en la utilització per a d'altres funcions d'aquest mateix sistema de signes.”

El procés de reflexió sobre la llengua es fa especialment important en el contacte amb la llengua escrita. És una altra dimensió del llenguatge que exigeix posar en marxa noves capacitats i nous usos: descobrir-ne la funcionalitat, aprendre'n el valor, desxifrar-ne les lleis, adquirir-ne el domini...

Les dificultats d'apropiació de l'escrit es poden resumir en tres punts:

1- Ús d'un codi de segon nivell: el codi gràfic, l'apropiació del qual suposa l'accés a un sistema simbòlic de representació.

2- El pas d'un context de comunicació compartit a un context de comunicació diferit, amb un interlocutor no present.

3- La gestió individual i autònoma de la producció escrita.

Cal no oblidar, a més, que la interacció oral amb els altres constitueix un pont per a la construcció de l'escrit, en el sentit que permet el control social de la producció textual i al mateix temps contribueix a la gestió textual en les diferents operacions de producció (Milian, 1994). A fi de comptes, la formació del concepte és creativa i no un procés mecànic i passiu: un concepte sorgeix i pren forma en el curs d'una operació complexa dirigida envers la solució d'algun problema. En definitiva, una llengua s'aprèn en funció del seu ús: aprenem en veure com s'usa la llengua amb un propòsit concret i en una situació determinada.

Els estudis sobre el procés de composició escrita en adults i aprenents, que van tenir un moment àlgid a casa nostra a finals dels anys vuitanta, destaquen la complexitat de les operacions implicades en la producció de textos i la dificultat dels aprenents per gestionar i resoldre els diversos sabers que intervenen en la tasca (Camps, 1994). També han donat pas, a partir d'un major coneixement del procés d'adquisició del llenguatge escrit, a una sèrie de canvis substancials en la comprensió de les conceptualitzacions dels alumnes, de les seves actuacions i produccions (v. Teberosky, 1992; Solé, 1987; Pomar i Sbert, 1998). En aquest sentit, hi ha hagut un replantejament de les situacions d'ensenyament/ aprenentatge, respecte a la intervenció docent i a un ús més coherent dels diferents recursos (escolars i extraescolars), lluny d'estructures mecàniques, prioritzant les situacions reals de lectura i escriptura. Els aspectes formals i de

significació es plantegen conjuntament, en un tractament simultani de l'anàlisi i la globalització.

D'altra banda, els estudis sobre l'escriptura en L2 assenyalen el paral·lelisme en el desenvolupament del domini de la llengua escrita en L1 i L2 (recordem la hipòtesi d'interdependència lingüística de Cummins). El nivell de coneixement de la L2 és un factor extern que pot facilitar o entorpir les habilitats d'escriptura, però no afecta el funcionament de les habilitats cognitives implicades en el procés (Cumming, 1989).

Un nivell baix en L2 pot condicionar els processos de comunicació en tota una sèrie d'aspectes (Milian, Carceller i Guasch, 1998):

- Els escriptors experimenten la dificultat de trobar les paraules i les estructures adequades per donar forma lingüística a les idees en L2.
- Els escriptors en L2 necessiten més temps i, per tant, més pauses, al llarg del procés de producció.
- L'escriptura en L2 sol estar relacionada gairebé exclusivament amb les experiències escolars, que són el marc en què es desenvolupen les activitats en L2. Això pot marcar diferències individuals en relació amb les experiències i coneixements dels aprenents de L2, immersos en diferents contextos socials amb nivells diferents de presència de la L2.
- L'ús de L1 en el processament de l'escriptura és una tècnica habitual a què han de recórrer els escriptors en L2 per intentar evitar el bloqueig que comporta el poc coneixement de la L2.

Per tot això, en l'ensenyament de l'escriptura en L2 és convenient plantejar estratègies que facilitin específicament cada una de les tasques d'escriptura que es plantegin. Algunes d'aquestes estratègies poden ser, per exemple (Guasch, 1995):

- Fornir "material" lingüístic per treballar el contingut.
- Ajudar a l'elaboració de la informació a través de diferents recursos, entre ells la interacció amb l'ensenyant i els companys/es.
- Plantejar situacions d'escriptura reals que suscitin interès per als aprenents i s'insereixin en les pràctiques socials de l'ús de l'escrit.

Així doncs, per al desenvolupament de l'escriptura en L2 hauríem de tenir en compte els següents principis de cara a l'ensenyament i l'aprenentatge (principis que, donat el fet que es plantegen des d'una perspectiva integrada, podem relacionar perfectament amb els esmentats en els apartats anteriors per a la llengua oral i la comprensió lectora):

- L'escriptura ha de ser una extensió de l'aprenentatge natural del llenguatge: ha de ser funcional, en contextos reals i rellevants.
- La capacitat de comunicar-se per escrit ha de desenvolupar-se des del més concret i contextualitzat al més abstracte, des de contextos coneguts a no coneguts, etc.

- Les estratègies utilitzades en la producció escrita es construeixen quan el llenguatge s'usa de manera funcional i significativa.
- El desenvolupament de les funcions d'escriptura motiva el desenvolupament de l'habilitat de controlar la forma en escriptura i el continua.
- L'escriptura evoluciona en resposta a necessitats personals i socials.
- A mesura que els ensenyants controlen i recolzen el desenvolupament de les estratègies d'escriptura, els alumnes tenen en compte la comunicació del significat.
- L'alumne/a que està aprenent a escriure les seves pròpies composicions en L2 ha de ser estimulat a pensar sobre el que vol expressar, a explorar gèneres, a inventar formes, a escriure paraules i a experimentar amb la puntuació i amb els diferents recursos de l'escriptura. L'alumne/a necessita apreciar que els errors, les interferències d'altres llengües, l'ortografia espontània i altres imperfeccions són part de l'aprenentatge.
- La motivació sempre és intrínseca. Els alumnes aprenen a escriure en L2 perquè veuen que la necessiten i volen comunicar-se.

#### EL TALLER DE TEATRE COM A MITJÀ DE DESENVOLUPAMENT D'HABILITATS COMUNICATIVES EN L'ALUMNAT D'INCORPORACIÓ TARDANA

En aquesta línia de fomentar l'expressió i intercanvi dels propis significats i necessitats comunicatives, el teatre i el joc dramàtic ens poden aportar recursos per facilitar l'autoconeixement i l'autoestima, el respecte i la tolerància cap a altres persones amb valors i característiques diferents, per oferir una visió democràtica del món, etc. En el marc d'una educació multicultural podem utilitzar aquests recursos com a eina sensibilitzadors per als grups que reben alumnat d'incorporació tardana, és a dir, aquells que s'integren al sistema educatiu una vegada s'ha començat l'escolaritat obligatòria (amb posterioritat als 9 anys).

D'un temps ençà, en un bon nombre de centres escolars de Catalunya es comença a configurar una nova realitat sociolingüística que es caracteritza per la incorporació d'alumnes que pertanyen a llengües i cultures molt diferents de les nostres. Entre els anys seixanta i els vuitanta la majoria d'immigrants provenia de l'interior de la Península, castellanoparlants, amb uns trets lingüístics diferencials, però amb unes característiques culturals i religioses properes a les nostres. Actualment, però, estem rebent una nova immigració amb trets sociològics i culturals ben diferents dels nostres: una població que procedeix en general de països subdesenvolupats i que viu una situació difícil tant econòmicament (el cas del Marroc, per exemple) com políticament i ideològicament (països centreafricans i de l'Orient Mitjà) i també, encara que aquests en menor percentatge, la formada per diversos col·lectius de llatinoamericans, paquistanesos, filipins i europeus.

D'altra banda, aquests alumnes solen presentar altres problemàtiques afegides. Així, per exemple, poden haver estat prèviament escolaritzats o no al seu país d'origen, i això fa que moltes vegades alumnes que no hi han anat a l'escola o hi han anat poc tinguin un nivell de maduresa propi dels nens de la seva edat i en canvi no n'hagin adquirit determinats continguts escolars. A més, si l'alumne/a prové de països no occidentals,

molts dels aprenentatges escolars que ha assolit són molt distants o diferents dels que necessita per poder sortir-se'n amb els aprenentatges que se li exigeixen a casa nostra.

A nivell de llengua, aquests alumnes es troben immersos alhora en diverses realitats sociolingüístiques (casa, carrer, escola, mitjans de comunicació...) en cadascuna de les quals rep *inputs* lingüístics diferents. Al carrer, en general es relacionen amb amics i gent del barri amb els quals prova de comunicar-se en castellà, que continua essent en la majoria de casos la llengua dominant d'ús social, sobretot en els contextos on es mouen aquests/es nois/es. A nivell de mitjans de comunicació en general tenen l'oportunitat de connectar amb programes en català i castellà. A l'escola se sol trobar amb una realitat lingüística que, en la majoria dels casos, ofereix el català com a llengua vehicular i d'aprenentatge i en la qual, a més, s'imparteixen el castellà i l'anglès com a segona i tercera llengua. El model lingüístic que en reben els alumnes és en general més culte que en els casos anteriors, però la necessitat d'ús del català queda restringida a l'àmbit dels aprenentatges i a la relació amb el professorat. Fins i tot en els casos en què han seguit prèviament un programa d'immersió, aquests alumnes solen tenir un *input* lingüístic molt feble, perquè normalment reben molt pocs models i en una situació molt discontinua. En realitat, el seu contacte amb la llengua catalana es limita habitualment als intercanvis exclusivament vinculats als continguts curriculars.

En aquest marc general, la introducció d'un taller de teatre a l'eix transversal del currículum pot contribuir a la integració socio-afectiva escolar, especialment amb els grups-classe que reben una forta proporció d'alumnat immigrat. Podem utilitzar els recursos que ens ofereix l'activitat dramàtica per treballar els valors i les habilitats lingüístiques i comunicatives de tot el grup i aquest intercanvi d'aportacions beneficiarà tant els alumnes d'incorporació tardana com els autòctons. El contacte amb cultures diverses afavoreix l'obertura a l'altre, el seu reconeixement i valoració. Al mateix temps, l'alumne/a que s'incorpora tardanament al centre pot col·laborar amb el grup-classe a millorar la comunicació i afavorir l'intercanvi cultural.

D'altra banda, cal no oblidar que els alumnes d'incorporació tardana es troben amb un seguit de necessitats i que una de les més bàsiques és l'adaptació a la nova realitat. Aquesta adaptació passa per poder-se comunicar i per poder desenvolupar tota una sèrie d'habilitats socials i comunicatives. En aquest sentit, voldria destacar la importància d'un bon desenvolupament de les habilitats socials i comunicatives, que cada cop més van essent focus d'interès en el context educacional. Les raons d'aquest augment de l'interès per les habilitats socials en la infantesa i en l'adolescència es deuen a diversos factors. Entre ells cal tenir en compte que les investigacions retrospectives han trobat sempre relacions sòlides entre la competència social i comunicativa en la infantesa i l'adolescència i el posterior funcionament social, acadèmic i psicològic. De fet, la importància d'un bon desenvolupament de les habilitats socials i dels comportaments interpersonals rau en el fet que són requisits per a una bona adaptació a la vida i a l'entorn social. El comportament interpersonal del nen i de l'adolescent juga un paper vital en l'adquisició de reforços socials, culturals i econòmics. Les relacions socials no tan sols són importants pel que fa a les relacions amb els companys, sinó que també permet que els joves assimilïn els papers i les normes socials.

Si facilitem l'aprenentatge de les habilitats necessàries per poder enfrontar els principals conflictes que es plantegen, no solament als alumnes d'incorporació tardana sinó també als seus companys a nivell de relacions de convivència, aconseguirem dos objectius fonamentals: en primer lloc, augmentar la seva autoestima, en incrementar la sensació de competència social, i en segon lloc, que s'afrontin situacions interpersonals en funció dels propis valors i opinions.

En aquest sentit, les tècniques d'expressió dramàtica, al temps que possibiliten un bon desenvolupament dels propis valors, permeten igualment el desenvolupament del component emotiu dels educands. És a dir, tales tècniques desenvolupen l'empatia o capacitat de la persona per posar-se en circumstàncies diferents a la pròpia i afavoreixen la comunicació interpersonal, la valoració de la importància del treball en grup, la superació de prejudicis... El desenvolupament d'actituds positives envers els altres, el mutu reconeixement i valoració, la recerca de punts comuns o d'encontre entre les diferents comunitats d'origen faciliten el desenvolupament de les habilitats comunicatives i permeten que els educands vehiculin a través d'ells la vivència dels propis valors i, en conseqüència, una major competència social.

## BIBLIOGRAFIA

- Antuña, S. (1995) "Marco para la práctica de la lengua oral en la escuela", en *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, N° 3, Año II; pp. 119-127.
- Arnau, J. i Bel, A. (1993) "Contextos de uso del lenguaje en un programa de inmersión al catalán: un estudio exploratorio". *Anuario de Psicología*. Núm. 57; pp. 65-89.
- Bernstein, B. (1996) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis.
- Camps, A. (1990) *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, A. (1994) *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Carcel, E. i Giol, M.C. (1998) "Aprender una nova llengua, usant-la com instrument per a aprendre", en J. Arnau i J.M. Artigal (eds.) *Els Programes d'Immersion: una Perspectiva Europea*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona; pp. 182-193.
- Costa, P.; Galceran, A. i Juncà, I. (1998) "Les estratègies de lectura en el Programa d'Immersion Lingüística", en J. Arnau i J.M. Artigal (eds.) *Els Programes d'Immersion: una Perspectiva Europea*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona; pp. 211-222.
- Cumming, A. (1989) "Writing expertise and second language proficiency", *Language Learning*, núm. 39; pp. 81-141.
- Cummins, J. (1979) "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children". *Review of Educational Research*, 49, pp. 22-251.
- Cummins, J. (1981) "The role of the primary language in promoting educational success for language minority students". Dins *Schooling and Language Minority Students. A theoretical framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination & Assessment Center; pp. 1-50.

- Cummins, J. (1984) *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Di Pietro, R.J. (1987) *Strategic Interaction: Learning Languages through Scenarios*. Cambridge: CUPS.
- Ellis, R. (1984) *Classroom second language development*. London: Prentice Hall.
- Ferreiro, E. i Gómez, M. (comp.) (1982) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Mèxic: Siglo XXI.
- Guerrero, M.del C. i Villamil, O.S. (1994) “Social-Cognitive Dimensions of Interaction in L2 Peer Revision”. *The modern Language Journal*, núm. 78; pp. 484-496.
- Goodman, K. (1990) “El lenguaje integrado: un camino para el desarrollo del lenguaje”. *Lectura y Vida*, nº 1; pp. 5-13.
- Goodman, K. (1995) “El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje” en *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, Nº 3, Año II; pp. 77-91.
- Guasch, O. (1995) “Els processos d’escriptura en segones llengües”. *Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 5; pp. 13-21.
- Laguna, E. (1992) “Taller de teatre: una programació per a l’aprenentatge de la llengua catalana en un medi no catalano-parlant”, en *Actes del Segon Simpòsium sobre l’ensenyament del català a no catalano-parlants*. Vic: Eumo.
- Laguna, E. (1993) “El taller de teatre: una experiència d’immersió en llengua catalana”, a D.D.A.A. *Les llengües estrangeres a l’Europa de l’Acta Única*. Barcelona: ICE de la UAB.
- Laguna, E. (1995) *Cómo desarrollar la expresión a través del teatro*. Barcelona: CEAC.
- Laguna, E. (1998) “El taller de teatre: una programació per a la immersió tardana en llengua catalana”, en J. Arnau i J.M. Artigal (eds.) *Els Programes d’Immersion: una Perspectiva Europea*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona; pp. 263-269.
- Laguna, E. (1999) “Una programació per a la immersió tardana en llengua catalana a través del teatre i les noves tecnologies” ”, en D.D.A.A. *Llengua, educació i immigració. Incorporació tardana de l’alumnat estranger*. Girona: Universitat de Girona; pp. 57-60.
- Lantolf, J.P. i Ahmed, M.K. (1989) “Psycholinguistic Perspectives on Interlanguage Variation: A Vygotskian Analysis”. Dins S. Gass, C. Madden, D. Preston i L. Selinker (eds.) *Variation in Second Language Acquisition*. Philadelphia: Multilingual Matters.



- Milian, M. (1994) “La incidència del destinatari en el text”, en A. Camps (coord.) *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Barcanova; pp. 51-68.
- Milian, M.; Carceller, P i Guasch, O. (1998) “Com s’aprèn d’escriure i de llegir en un programa d’immersió lingüística”, en J. Arnau i J.M. Artigal (eds.) *Els Programes d’Immersion: una Perspectiva Europea*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona; pp. 223-237.
- Piaget, J. (1926) *The language and thought of the child*. New York: Harcourt Brace.
- Piaget, J. i Inhelder, B. (1972) *De la lògica del niño a la lògica del adolescent*. Buenos Aires: Paidós.
- Pomar, M.B. i Sbert, M. (1988) “L’accés al món escrit des de la immersió”, en J. Arnau i J.M. Artigal (eds.) *Els Programes d’Immersion: una Perspectiva Europea*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona; pp. 410-420.
- Schinke-Llano, L. (1993) “On the Value of a Vygotskian Framework for SLA Theory and Research”. *Language Learning*, núm. 43; pp. 121-129.
- Serra, J.M. (1997) *Immersion lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona: Horsori.
- Solé, I. (1987) *L’ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: CEAC.
- Solé, I. (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Teberosky, A. (1992) *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori.
- Vigotsky, L. (1977) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vigotsky, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

## **UNITAT 5: LES TÈCNiques COGNITIVES I LA SEVA APLICACIÓ AL TREBALL DE TUTORIES I AL TRACTAMENT DE LA DIVERSITAT**

### **EL NAIXEMENT DE LA PSICOLOGIA CIENTÍFICA I EL CONDUCTISME**

El 1879 Wilhelm Wundt va crear a Leipzig el primer laboratori de psicologia. Aquesta s'ha pres sempre com una data simbòlica per situar el naixement de la Psicologia científica, tenint en compte que aquesta va sorgir quan des d'altres ciències (Fisiologia, Medicina, Física...) es van plantejar interrogants referits a:

- la fisiologia del sistema nerviós i dels sentits.
- la percepció auditiva i visual
- les sensacions i funcions cerebrals,

Els antecedents, però, els trobem en els treballs d'Ivan Petróvitx Pavlov (1849-1936), Premi Nobel en Fisiologia i Medicina el 1904: fent una investigació sobre el funcionament de les glàndules digestives va descobrir el reflex condicionat, que és la base del conductisme. Pavlov usava gossos per fer els seus experiments; els donava menjar i registrava algunes de les respostes glandulars que donaven. Una d'elles era la secreció salivar. Pavlov va aconseguir que els gossos donessin la mateixa resposta fisiològica, la salivació, davant un estímul diferent al menjar: el so d'un timbre. Cada cop que es donava aliment al gos, es feia sonar un timbre. Cada cop que es donava aliment al gos, es feia sonar un timbre. Després de repetides associacions entre els dos estímuls (menjar, so timbre), va comprovar que el gos salivava en sentir el timbre. Això significava que l'organisme de l'animal havia après a emetre la resposta de salivació davant d'un estímul diferent del natural.

A partir dels treballs de Pavlov, John Broadus Watson (1878-1958) va publicar el 1913 l'article intítulat "La Psicologia tal com la veu el conductista", que va suposar el naixement oficial del conductisme. Segons Watson, la psicologia hauria de limitar-se a l'estudi de la conducta observable, excloent-hi els pensaments, emocions i altres fenòmens interns del subjecte. Però tenia el problema de trobar les dades i procediments que permetessin abordar el coneixement de l'ésser humà des d'aquesta perspectiva. Llavors va tenir notícia dels experiments de Pavlov i dels procediments que usava i això va ser per a ell el desllorigador de tota la seva teoria. Watson opinava que si la Psicologia pretenia ser una ciència havia d'assumir la metodologia científica. I en les seves investigacions va incorporar els procediments de Pavlov, incorporant-los amb

algunes modificacions al seu propi sistema, aplicats a la recerca psicològica amb éssers humans. És famosa la seva aplicació d'aquests procediments al cas Albert, publicat per Watson i Rayner el 1920 i citat per Craighead, Kazdin i Mahoney (1981): Albert era un nen d'uns onze mesos d'edat que jugava habitualment amb una rata blanca sense demostrar cap reacció adversa envers ella. Abans d'iniciar el condicionament, els investigadors van observar que els sorolls forts provocaven alarma en el nen. Arrel d'això van condicionar una reacció d'alarma i de por en resposta a la rata a base de fer sonar un soroll estrident cada cop que tocava la rata. En un temps relativament breu, la sola presència de la rata provocava en el nen la reacció d'alarma i por... Això va demostrar que la por podia adquirir-se mitjançant aquest procediment, anomenat condicionament clàssic.

A partir de la dècada dels 30, va aparèixer en el panorama psicològic una nova tendència hereva de la primera: el neoconductisme. Els neoconductistes continuaven pensant que la psicologia, com a ciència natural, havia d'assumir la metodologia científica. Però van obrir portes a nous centres d'interès científic. La motivació seria un d'ells. També hi van introduir un interès creixent per l'elaboració teòrica. Una altra innovació, potser la més important, va ser el fet que alguns neoconductistes admetien l'existència de variables intermediàries. Així, els conductistes ortodoxos plantejaven que les conductes podien explicar-se a partir dels estímuls que les precedeixen. La resposta fisiològica de salivació davant aliment és un bon exemple d'aquest model explicatiu de conducta. El menjar és l'estímul antecedent i la secreció salivar la resposta. Segons això, l'organisme és un simple executor de la conducta. No interessa què passa en el seu interior, ni què pensa, ni què sent, ni quins processos psicològics s'hi donen.

Els neoconductistes introdueixen la variable "organisme". Encara que el que es té en compte amb aquest concepte no són els pensaments, emocions, vivències internes, etc., sinó que es considera que en ell es donen unes cadenes d'Estímuls i respostes de tipus fonamentalment fisiològic, aquest suposa un avenç important.

En aquesta línia, Burrhus Frederich Skinner, pare del condicionament operant, pensava, igual que Watson, que des d'un punt de vista científic tot el que fos "vida interna" (pensaments, emocions, etc.) no s'havia de tenir en compte en la investigació, perquè no era útil per explicar el comportament dels organismes. Només s'havia d'estudiar la conducta i els estímuls ambientals observables. Skinner va descobrir que la probabilitat que una conducta es doni, s'extingeixi o mantingui més o menys temps ve determinada per la resposta de l'entorn i només quan la relació entre conducta i resposta és captada pel subjecte.

Skinner va fer diverses investigacions en què de forma experimental va manipular les conseqüències immediates de la conducta dels subjectes i observà que algunes d'aquestes conseqüències augmentaven la probabilitat que la conducta es donés de nou, mentre que altres la reduïen. Va anomenar aquestes conseqüències reforçadors, tenint en compte que aquests podien ser positius o negatius. Segons la seva teoria, el reforçament positiu és aquell objecte o esdeveniment que quan segueix de manera immediata una conducta augmenta la probabilitat que aquesta es doni de nou. Els exemples típics són aquells que impliquen un premi després de la conducta que es vol propiciar: caramels, diners, gestos d'aprovació... El reforçament negatiu o càstig és aquell esdeveniment que ocorregut després de donar-se una conducta disminueix la probabilitat que aquesta es doni de nou. Els exemples típics són els crits, els gestos de desaprovació, suspensos, càstigs corporals...

Cal tenir en compte que els conductistes es dedicaven fonamentalment a la psicologia experimental i que feien les seves investigacions preferentment amb animals inferiors. Els descobriments que anaven fent, sistematitzats, convertits en teoria de la conducta, van començar a obrir diverses vies d'aplicació, una d'elles la terapèutica. Tots aquells coneixements podien i havien de ser útils per a l'ésser humà. Per això va anar sorgint una tendència a l'aplicació pràctica dels coneixements de la Psicologia Científica, una tecnologia psicològica: la Teràpia de Conducta. Les bases d'aquesta teràpia es van crear en els laboratoris de psicologia. L'aplicació a l'ésser humà dels descobriments fets en laboratori sobre animals no es va començar a fer de manera sistemàtica fins a la dècada dels 50.

En un primer moment, els psicòlegs dedicats a Teràpia de Conducta, fent-se ressò dels predecessors (tots ells conductistes experimentals) van dirigir l'interès cap a les conductes observables. Tot el que no fos observable quedava fora dels seus objectius terapèutics i d'investigació. A partir de la dècada dels 60, hi va haver un canvi: alguns terapeutes de conducta defien la necessitat d'atendre a les variables o factors "encoberts" (és a dir, pensaments, emocions, processos psicofisiològics, etc.). Al·legaven que aquestes variables eren observables almenys per al subjecte que les experimentava.

El canvi no va ser instantani, ni molt menys. Les discussions teòrico-metodològiques en l'àmbit de la Psicologia Científica van ser en això molt dures. Una de les principals raons va ser l'oposició tradicional entre l'enfocament conductista i el psicoanalític. Els conductistes s'oposaven al mentalisme i la Psicoanàlisi era el seu representant més clar. Els conductistes ortodoxos opinaven que els estats i processos mentals no podien ser representats de manera científica i per tant, segons ells, cap principi psicològic que tingués en compte factors, estats o processos "mentals" podia contrastar-los degudament, essent inútils per a la ciència i la seva aplicació. Però des d'aquesta perspectiva era impossible abordar el coneixement exhaustiu i el tractament terapèutic de l'ésser humà. Existeix un fet que limita enormement la psicologia conductual ortodoxa: l'ésser humà no respon a estímuls reals, sinó a estímuls percebuts. El mateix estímul pot ser percebut de maneres diferents, fins i tot pel mateix subjecte, en funció dels seus pensaments, emocions o inclús de l'estat del seu organisme.

## LES TERÀPIES COGNITIVES

Així doncs, les teràpies cognitives van ser el resultat de diversos motius, que podríem sintetitzar en dos:

- 1- El descontent existent amb els tractaments tant conductuals com psicoanalítics.
- 2- L'emergència de la psicologia cognitiva com a paradigma i el progressiu desenvolupament de models clínics sobre el processament de la informació.

En aquesta línia, les teràpies cognitives van néixer de la mà de diversos autors pioners. Podem considerar tres principals autors com a orígens de les teràpies cognitives:

- 1- George Kelly (1955): és el primer a presentar una teoria de la personalitat i un enfocament de la clínica i de la teràpia que es pot considerar cognitiu. El seu postulat principal és el següent: l'anticipació és la principal responsable dels processos psicològics de l'individu. La seva teoria es basa en la sistematització de les estructures de significat de l'individu, i la seva pràctica clínica en la comprensió de tals

estructures en els propis termes del subjecte. El canvi psicològic resulta de l'adopció d'una construcció alternativa que aporta un nou sentit al *self* i al món.

Aquest enfocament planteja la curiosa situació de ser la teràpia cognitiva més antiga i al mateix temps una de les que presenta més reptes en l'actualitat.

2- Albert Ellis (1962) i Aaron T. Beck (1967) van ser destacats fundadors, i encara poden considerar-se els principals representants de les teràpies cognitives. Tots dos es van formar amb la psicoanàlisi, però després van rebutjar tant els seus conceptes com la teràpia per manca d'evidència empírica i eficàcia.

Ellis va reemplaçar l'escolta passiva amb una actitud activa i directiva amb què va dialogar amb els seus clients respecte a les filosofies en què s'inspiraven. El seu enfocament es basa en la creença que la persona pot substituir conscientment els pensaments irracionals per altres més raonables.

Pel que fa a Beck, en les seves investigacions amb els somnis dels seus pacients depressius no va trobar les temàtiques esperables des de la teoria psicoanalítica (per exemple, agressivitat envers el jo), sinó que en ells els pacients es veien com a persones derrotades, frustrades, desvalorades... L'enfocament de Beck suposa que el depressiu té pensaments negatius sobre ell mateix, el món i el futur. Aquests pensaments poden ser identificats i modificats amb l'obtenció d'evidència que qüestioni la seva validesa.

3- Diversos líders de la teràpia de conducta van desenvolupar els seus models terapèutics fins a fer-los també cognitius. Per això es parla sovint de teràpies "cognitivo-conductuals" en obres prèvies a 1985. Podem considerar Bandura (1969) com l'iniciador de la tendència cognitiva dins de l'enfocament conductual. La seva aportació va propiciar l'acceptació d'un determinisme recíproc entre l'organisme i el seu entorn (deixant de banda el determinisme ambiental dels conductistes clàssics) i la postulació de processos bàsics de canvi conductual que impliquen mecanismes centrals de tipus cognitiu-simbòlic.

Cap als anys 70, les teràpies cognitives van conèixer un auge important en confluïr el treball d'autors independents (Beck, Ellis, Kelly) amb l'enfocament cognitivo-conductual. En la dècada dels 80 va començar a prendre un paper rellevant l'orientació constructivista d'aquestes noves teràpies cognitives.

En qualsevol cas, totes les teràpies cognitives operen mitjançant l'alteració de les cognicions o processos cognitius del client. Parteixen del principi bàsic comú que els continguts mentals que produeix l'ésser humà influeixen en la seva conducta i estat emocional. Aquest enfocament atribueix un paper central a les cognicions com a mediadores en la generació de conductes i emocions.

Podríem resumir els supòsits bàsics de les teràpies cognitives en els següents:

1- L'organisme humà respon principalment a representacions cognitives del seu entorn més que a l'ambient en si.

2- Aquestes representacions cognitives es relacionen funcionalment amb els processos i paràmetres de l'aprenentatge.

3- La major part de l'aprenentatge humà és mediat per cognicions.

4- Els pensaments, emocions i conductes són causalment interactius.

## TIPUS DE TERÀPIES COGNITIVES

Mahoney i Arnkoff (1978) subdivideixen les teràpies d'aprenentatge cognitiu en tres tipus:

- 1- Reestructuració cognitiva.
- 2- Habilitats d'afrontament.
- 3- Resolució de problemes.

Més tard, Mahoney i Gabriel (1987) proposen distingir entre les teràpies cognitives que adopten supòsits epistemològics racionalistes / objectivistes i les epistemològicament constructivistes. Entre les primeres es troben les teràpies cognitives que parteixen de la supremacia causal d'allò cognitiu sobre allò emocional i conductual, és a dir, la primacia de la raó sobre la sensació. Tals enfocaments assumeixen que existeix una realitat independent representada en el cervell, essent aquest un òrgan la funció primordial del qual és retenir i registrar "còpies" precises de la realitat externa. És congruent amb aquest enfocament parlar de pensaments "realistes" o "racionalistes" en contrast amb aquells que són "erronis", "distorsionats" o "irracionalistes". En canvi, les teràpies cognitives basades en el constructivisme no reconeixen la primacia de la cognició sobre l'acció i l'emoció, al temps que desafien la possibilitat d'adquirir un coneixement veritable de la realitat. Per a l'epistemologia constructivista, la realitat no se'ns representa directament, sinó a través d'un procés de construcció en què el subjecte té una gran responsabilitat.

Una primera implicació teòrica derivada de l'epistemologia és la concepció del sistema nerviós. Per a la tradició racionalista, la funció del sistema nerviós és proporcionar representacions mentals fidedignes de la realitat, mentre que per al constructivista la seva funció és l'estructuració idiosincràsica (o construcció) de l'experiència, de manera que s'adapti al patró evolutiu del subjecte.

En l'enfocament racionalista del processament d'informació les representacions cognitives es corresponen amb la realitat (excepte alteració patològica) i són codificades i emmagatzemades en la memòria per servir la funció de patrons o models mentals. És a dir, es concep la cognició "des de fora endins", com a estructuradora de la informació sensorial. El constructivisme suggereix un enfocament diferent del coneixement segons el qual el subjecte projecta les seves estructures tàcites i abstractes sobre l'ordre sensorial. Una implicació d'aquest enfocament és que es concep la cognició d'una manera més holista que en els models de processament d'informació que reclamen la primacia de la cognició sobre l'afecte i la conducta.

L'enfocament constructivista suggereix:

(1) que la distinció entre cognició, emoció i conducta prové més aviat del nostre llegat filosòfico-cultural,

(2) que la distinció entre processos sensorials i motors és qüestionable,

(3) que proposa contemplar els fenòmens cognitius, emocionals i conductuals com a expressions de processos holístics i sistèmics. Des d'aquesta perspectiva les emocions no són vistes només com una cosa trastornada a eliminar, sinó com formes primitives i poderoses de coneixement que indiquen estats importants de transició de l'estructura holística del *self*.

D'altra banda, la perspectiva racionalista té un component psico-educatiu important, en el sentit d'instruir el client en les habilitats per enfrontar-se al seu problema, o en el de corregir les seves cognicions distorsionades. La perspectiva constructivista concep el problema com un exponent d'un procés de transició cap a la reconstrucció del sistema cognoscitiu del pacient; per això es proposa d'acompanyar el client en tal reconstrucció de la manera més efectiva possible.

És a dir, els enfocaments racionalistes tendeixen a propiciar en el client l'auto-control; els constructivistes se centren en el desenvolupament del sistema cognoscitiu de la persona.

Presentem a continuació el següent quadre-resum, adaptat de Feixas (1990), sobre les teràpies cognitives:

PROPOSTA DE CLASSIFICACIÓ DE LES TERÀPIES COGNITIVES
<p><b>A-Perspectiva racionalista:</b></p> <p>1- Entrenament d'habilitats:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- d'auto-control (Kanfer, 1970; Thorensen i Mahoney, 1974; Rehm, 1977; Rehm i Rokke, 1988).</li><li>- de resolució de problemes (D'Zurilla, 1986; Spivack i Shure, 1974...)</li><li>- d'enfrontament (Meichenbaum, 1977, 1985; Turk, Meichenbaum i Genest, 1983)</li></ul> <p>2- Reestructuració cognitiva (Beck, 1976; Beck i Emery, 1985; Ellis, 1962; Ellis i Grieger, 1977...)</p>
<p><b>B- Perspectiva constructivista:</b></p> <p>1- Teràpia de constructes personals (Epting, 1984; Kelly, 1955; Neimeyer i Neimeyer, 1987; Winter, 1990)</p> <p>2- Enfocaments evolutius:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- estructurals (Guidano, 1987, 1990; Guidano i Liotti, 1983)</li><li>- processos de canvi (Mahoney, 1990)</li><li>- piagetians (Ivey, 1986; Rosen, 1985; Weiner, 1975)</li></ul>

## LES HABILITATS COGNITIVES

Segui quina sigui la perspectiva adoptada, les teràpies cognitives han demostrat la seva eficàcia en el camp educatiu, especialment si tenim en compte que sovint el que cerquem en aplicar-les és prevenir i servir de teràpia als problemes socials i interpersonals. En aquest sentit es podem destacar aquí els treballs experimentals de Spivack i Shure (1974), que van identificar cinc habilitats o pensaments cognitius com a específics per a la resolució de problemes interpersonals. Aquests autors van determinar a partir de les seves investigacions que per poder solucionar els problemes interpersonals, és a dir, per tal de relacionar-se bé, són necessàries aquestes cinc habilitats, que comentarem més endavant. Aquesta és una troballa important: segons això no n'hi ha prou a animar una persona a respectar les altres o a relacionar-s'hi bé, no és suficient només amb la voluntat, sinó que es necessita que la persona en qüestió hagi

desenvolupat les cinc habilitats cognitives. Aquestes habilitats manquen en el 86% de la població que presenta problemes de delinqüència. D'altra banda, tothom posseeix aquestes capacitats i, per tant, hi ha la possibilitat d'aprendre a desenvolupar-les.

Les cinc habilitats cognitives bàsiques són, segons Spivack i Shure, les següents:

1- El pensament causal: és la capacitat de determinar l'origen o causa del problema. És l'habilitat de donar un diagnòstic encertat de la situació.

2- El pensament alternatiu: és l'habilitat d'imaginar el major nombre de solucions possible a un problema determinat. Les persones amb conductes irreflexives o agressives solen tenir poc desenvolupada aquesta habilitat.

3- El pensament conseqüencial: és la capacitat de preveure les conseqüències d'un dit o d'un fet.

4- El pensament de perspectiva: és l'habilitat de situar-se en el lloc de l'altre. És el pensament que fa possible l'empatia o sintonia afectiva amb els altres. Ens fa comprendre millor, per perdonar, ajudar, aconsellar i també oposar-nos amb fermesa a qui no té raó.

5- El pensament de mitjans-fins: és una capacitat complexa que suposa saber marcar-se objectius, saber analitzar els recursos de què es disposa per assolir aquest objectiu, saber convèncer els altres per tal que col·laborin i saber programar i temporalitzar les actuacions que ens portaran al fi.

Segons Spivack i Shure, aquests pensaments els té tothom, almenys en potència, i per tant, podem desenvolupar-los en qualsevol persona si utilitzem procediments adequats. És a dir, les habilitats cognitives es poden ensenyar i això és molt positiu ja que si aconseguim desenvolupar aquestes capacitats en els nostres alumnes de manera apropiada les relacions interpersonals, de parella, de família, al treball, entre amics i fins i tot entre enemics millorarien notablement.

De fet, els mateixos Spivack i Shure (1974) van dissenyar un manual de jocs, exercicis, còmics i discussions de dibuixos per ensenyar a nens/es i adolescents els cinc pensaments o habilitats cognitives. Posteriorment, Platt i Duome (1981), que ja pertanyien a l'equip investigador de Spivack i Shure, van crear el mètode TIPS (d'entrenament en habilitats de solució de problemes interpersonals). El mètode consistia en vuit lliçons en forma dialogada amb abundants il·lustracions i amb una insistència especial en el raonament causal. A partir d'aquests mètodes s'han vingut fent algunes adaptacions interessants aplicables al tercer cicle de Primària i a la Secundària Obligatòria, aprofitant també altres plantejaments d'autors com De Bono (1991 i 1992), Ross (1987), Gardner (1995) o Goleman (1996). A continuació comentarem les principals característiques d'aquests tipus de mètodes, partint principalment de les interessants adaptacions fetes per Garrido (1995), Marina (1993 i 1996) i Segura, Expósito i Arcas (1998). Aquests autors plantegen una sèrie de Programes de Competència Social que tenen com a punt de partida el desenvolupament d'Habilitats Cognitives; això es fa a partir de la discussió de temes que permetin als alumnes exercitar la seva capacitat de pensar i desenvolupar així els cinc pensaments de Spivack i Shure. Es procura que els temes siguin prou interessants, però tenint en compte que el contingut de cada tema és només un mitjà per aconseguir el veritable objectiu, que és el



cognitiu. Les classes plantejades d'aquesta manera han de ser molt participatives: són els alumnes els que han de discutir, proposar solucions, inventar frases i escenes; el/la professor/a haurà de limitar-se a moderar i animar les discussions. Per a la posada en comú de les opinions, a cada lliçó s'indica la pauta que cal seguir: després de la reflexió individual, es discuteix en petit grup, abans de la posada en comú general. La posada en comú pot fer-se de formes diferents perquè n'hi hagi una varietat més gran. Així, en unes lliçons es pot demanar que cada grup elabori un pensament i que ningú no repeteixi el que s'ha dit en un altre grup. En d'altres lliçons es pot preguntar quantes idees han sortit a cada grup; el grup que ha tingut més idees les llegeix i els altres van completant el recull, dient una idea per grup, alternativament. També es pot preguntar el mateix (quantes idees han sortit), però comencen llegint les idees els grups que n'han elaborat menys.

Habitualment, a cadascuna de les lliçons d'un programa com aquest es tracten tres temes que serveixen per ensenyar a decidir bé, sobretot en el camp de les relacions interpersonals. Segura, Expósito i Arcas (1998) plantegen les següents lliçons per a treballar els cinc pensaments de Spivack i Shure:

- Lliçó 1: "Avantatges, inconvenients, dubtes (AID)": Aquí es tracta de pensar en les conseqüències d'una acció i de valorar-les abans d'actuar.

- Lliçó 2: "Com estan les coses?": Aquí es tracta d'evitar que els nostres alumnes caiguin en la distorsió del pensament lògic anomenada "simplificació causal"; és l'error de pensament que fem quan atribuïm a una sola causa alguna cosa que, en realitat, prové de dues o més; per evitar aquesta distorsió, hem d'ensenyar als nostres alumnes a veure tots els factors de qualsevol problema, de qualsevol situació. És a dir, es tracta d'ensenyar-los a utilitzar correctament el pensament causal.

- Lliçó 3: "Regles o normes": Aquí es tracta de desenvolupar correctament el pensament de mitjans-fi: cal saber molt bé l'activitat que volem desenvolupar i triar les normes que la facin més fàcil per a tots.

- Lliçó 4: "El que volem": Aquí es tracta de treballar també amb el pensament de mitjans-fi i amb el pensament de perspectiva. Cal tenir clars els nostres objectius i també els dels altres persones, no per curiositat, sinó pel fet de col.laborar-hi (si hi estem d'acord) o per oposar-nos-hi (si no aprovem els seus propòsits).

- Lliçó 5: "Les meves prioritats i els altres": Aquí es tracta de saber decidir, saber determinar les nostres prioritats a cada moment.

- Lliçó 6: "Alternatives i decisions": Aquí es tracta de desenvolupar el pensament alternatiu cap endavant i cap enrere i a escollir la millor explicació i la millor possibilitat.

La metodologia de cada lliçó acostuma a ser senzilla: per començar, s'explica molt breument la importància i l'interès que té l'habilitat cognitiva que es treballarà en aquella lliçó. A continuació es presenta el tema 1 i es donen uns minuts perquè, individualment i en silenci, practiquin amb el pensament de la lliçó. Passats aquests minuts es donen tres temes més per discutir en petits grups (4 o 5 persones). A continuació es pregunta el resultat de la reflexió seguint l'ordre en què estan distribuïts els grups. No han de repetir el que ja s'ha dit: han d'estar atents i convé que vagin anotant a la llibreta les idees que digui la resta del grup i que no tenien. Un cop acabat el tema 1, es passa al 2 i al 3 i es repeteix el mateix procés.

Un cop discutits els tres temes, es presenta la primera pregunta de discussió general o metacognició. Es discuteix entre tota la classe. A continuació es proposen les altres dues preguntes. Els últims cinc minuts de la classe se solen dedicar a exercicis més creatius:

per exemple, se'ls pot demanar que inventin una frase o imaginin una escena que resumeixi el que s'ha fet en la lliçó d'aquell dia.

A continuació presentem, a tall d'exemple, el plantejament d'una d'aquestes lliçons per treballar amb habilitats cognitives, extret de Segura, Expósito i Arcas (1998), i que correspon a la 1ª lliçó:

#### “TEMES

1. Avantatges, inconvenients, dubtes (AID) de prohibir el petroli com a energia i utilitzar solament la solar i l'edica.
2. AID que els sous de tothom, fes el que fes, fossin iguals.
3. AID de suprimir les presons i suplir-les per multes i per l'obligació de fer treballs a favor de la comunitat.

#### DISCUSSIÓ GENERAL O METACOGNICIÓ

(...) Pots proposar-los aquestes preguntes o altres de semblants:

1. Suposo que ja coneixes el mètode dels avantatges i inconvenients: ¿acostumes a aplicar-lo, encara que sigui ràpidament en el teu cap (sense necessitat d'anotar res), abans de decidir alguna cosa una mica important?
2. Si una cosa té avantatges i també inconvenients, com puc arribar a una decisió? (La resposta correcta és: considerant el que té més pes i importància).
3. Què cal fer quan abans d'una decisió i després d'haver-hi pensat queden molts dubtes? (La resposta correcta és: tractar de dissipar-los, tot informant-se, preguntant, reflexionant més)
4. ¿Es pot estar sempre segur dels avantatges i inconvenients d'alguna cosa, abans de fer-la o de vegades hem de córrer riscos?

#### FRASE o ESCENA

Demana'ls que, tot fent un esforç, imaginin una escena o inventin una frase que serveixi com a resum d'aquesta lliçó. (...) Aquí te'n suggerim algunes, per si vols proposar-los-les com a exemples, per tal que s'inspirin i n'inventin d'altres:

#### FRASES

- Ho pensaré molt bé, perquè m'hi jugo moltes coses.
- Qui no veu un revolt, surt de la carretera.
- Qui sembla vents, recull tempesta.
- Qui no pensa on es fica es pot trobar en un bon embolic.

#### ESCENES

- Una persona va amb moto sense casc i li posen una multa.
- Algú, com que sap idiomes, troba una bona feina.
- Una noia que sap que el seu promès és molt gelós i es posa a ballar amb un altre.
- Algú que se'n va anar a dormir aviat la nit passada, està tranquil en el moment de l'examen.”

### LES HABILITATS SOCIALS

De tothom és coneguda la importància que per a l'ésser humà tenen les relacions socials. En la majoria de les situacions que comporten una relació entre dos o més persones, tant els drets com els interessos personals de qualsevol d'elles poden ser qüestionades, infravalorats, desatesos o agredits. Això pot tenir com a resultat l'aparició, en la persona o persones afectades, d'emocions negatives: frustració, por, tristesa, ràbia, etc.

Constantment estem interactuant amb altres persones, intercanviant informació, establint compromisos, afectes, etc. El fet que obtinguem satisfacció mútua i que els altres (i nosaltres mateixos) ens valorin, depèn en gran mesura del grau de desenvolupament de les nostres habilitats socials.

Les habilitats socials són, de fet, conductes que faciliten la relació interpersonal. Aquestes conductes hàbils demanen en principi unes capacitats cognitives, com per exemple tenir pensament de perspectiva, que significa saber posar-se en el lloc d'un altre. A més, el desenvolupament de les habilitats socials implica el control de les pròpies emocions.

Els principals models per al desenvolupament d'habilitats socials tenen un origen conductista i se solen ensenyar a partir de l'observació de models i per la tècnica d'assaig i error. Però últimament hi ha una certa tendència a tenir en compte també els vessants cognitiu i moral. No podem oblidar que aquestes habilitats per a la relació requereixen unes habilitats cognitives prèvies. Així, Gardner (1995) parla d'una intel·ligència específica, anomenada "intel·ligència interpersonal", Spivack i Shure (1974), com hem vist, parlen dels "cinc pensaments" que equivaldrien a aquesta intel·ligència interpersonal. També cal no oblidar que per relacionar-se bé, humanament, amb els altres cal tenir un bon desenvolupament dels valors i estar almenys en el segon estadi de creixement moral, el d'egoisme mutu; evidentment, si en lloc d'estar en el segon estadi, ja s'ha passat al tercer (és a dir, es considera que és bo i moral no només fer als altres el que ell li fa, sinó també fer el que els altres esperen d'ell/a), la relació interpersonal serà molt millor i més satisfactòria per a tothom.

D'altra banda, les habilitats socials són conductes verbals i no verbals. Són verbals perquè una bona part de la nostra comunicació d'idees es fa mitjançant les paraules. També són conductes no verbals perquè la nostra comunicació, principalment en els seus aspectes emocionals i afectius, en gran mesura es realitza també no verbalment: per la intensitat de la mirada, a través dels gestos... Per tant, les habilitats socials són molt diverses, ja que inclouen qualsevol conducta hàbil de comunicació interpersonal: per exemple, saber escoltar, saber demanar un favor, saber elogiar el que està ben fet, saber disculpar-se per alguna cosa mal feta, saber dir que no, saber presentar una queixa i saber rebre-la, saber mostrar desacord, saber negociar o posar-se d'acord amb qui s'estava en desacord, saber expressar els propis sentiments, saber fer front a la por, al ridícul, al fracàs, etc.

## HABILITATS SOCIALS I ASSERTIVITAT

Tal com ho explica Caballo (1991), a la pràctica és el mateix conducta socialment hàbil que assertivitat. De fet, ensenyar habilitats socials és ensenyar assertivitat. Però què és l'assertivitat?

### **Què és l'assertivitat?**

La capacitat de fer valdre la pròpia opinió davant els altres es diu assertivitat. Ser assertiu consisteix a ser capaç de plantejar i defensar un argument, una reclamació o una posició des d'una actitud de confiança en hom mateix, encara que contradigui el que diuen altres persones, el que fa tothom o el que determinades persones diuen que està bé.

A l'extrem oposat, una persona no assertiva es caracteritza perquè:

- a) Abandona els seus objectius a poc que els altres s'oposin a ells.
- b) És excessivament sensible a les crítiques, ja siguin de signe positiu o negatiu.

- c) Se sent excessivament culpable o angoixada cada cop que comet un error.

Contra l'assertivitat podem pecar per excés o per defecte. Si pequem per excés presentem una conducta agressiva, mentre que si pequem per defecte estem manifestant una conducta inhibida. L'agressivitat implica violència verbal o física, és quan algú intenta imposar la seva opinió o el seu caprici sense cap respecte als drets dels altres. La inhibició, per la seva banda, implica covardia o mandra. La persona inhibida no resol els seus problemes perquè no s'hi enfronta; l'agressiva tampoc no els resol perquè la seva actitud no porta més que a l'enfrontament. En el primer cas a la persona se li acumulen els problemes sense resoldre; en el segon li sorgeixen contínuament nous problemes, com a conseqüència d'enfrontar-se malament amb els que ja tenia.

Per enfrontar-se a les creences que dificulten o impedeixen el comportament assertiu, podem utilitzar tota una sèrie de tècniques assertives, que expliquem breument a continuació:

### **Tècniques assertives**

- 1- El disc ratllat:** Aquesta tècnica consisteix a parlar com si hom fos un disc ratllat, repetint una i altra vegada el que es vol dir, fins que l'altre es convenci que la manipulació no li serveix de res amb tu. El disc ratllat és una forma bàsica de comunicar-se assertivament, ja que la insistència, que és la base d'aquesta tècnica, és fonamental per fer prevaldre la pròpia opinió.

El disc ratllat pot semblar una manera molt mecànica de comunicar-se, perquè està pensat prescindint del que no és essencial. Però en algunes ocasions aquest mètode de comunicació pot ser l'únic eficaç. Perquè no sembli tan mecànic poden utilitzar-se frases com: "Entenc el que em dius, però..."

- 2- Compromís viable i Autorrevelació:** El Compromís viable és una tècnica destinada a tractar d'aconseguir que les dues persones en conflicte obtinguin part del que desitgen. En realitat, no es tracta de guanyar sempre; és preferible arribar a un compromís quan sigui possible. L'única limitació és el respecte al que hom creu que és correcte. Quan creus que la teva opinió, la teva conducta o la teva actitud són correctes, cedir i arribar a un compromís no és un signe d'assertivitat, sinó tot al contrari.

L'Autorrevelació proporciona informació del que hom sent i pensa, i facilita el diàleg amb l'altra persona.

- 3- Asserció negativa:** Té com a objectiu enfrontar-se als propis errors i a les crítiques derivades d'ells. S'utilitza en situacions en què està clar que ens hem equivocat.

Es tracta de deixar de banda l'hàbit de dir "ho sento" o "perdona", que a base de repetits acaben per no significar res, i utilitzar frases del tipus: "Ha estat una ximpleria per part meva...", "No hauria d'haver dit/fet...", "Tens tota la raó"...

- 4- Banc de Boira:** El banc de boira es fa servir quan algú et critica per alguna cosa amb la qual tu no estàs gaire d'acord, però no pots demostrar que el que tu creus o penses és el correcte. Normalment s'utilitza quan qui fa la crítica intenta manipular-te. El Banc de Boira funciona bé perquè fa tres coses importants: redueix el sentiment de culpa o ansietat que es produeix quan et critiquen; redueix la quantitat de crítiques, ja que qui les realitza s'adona que no són efectives; i redueix el

conflicte, perquè no produeix un enfrontament, ja que no pretens demostrar que l'altre està equivocacat.

La tècnica del Banc de Boira utilitza els arguments de qui ens critica, però sense enfrontar-nos a ell/a directament. Podem utilitzar expressions del tipus: "És possible", "Segurament tens raó", "És cert, podria ser més", "Possiblement és així, però...", "Segurament a tu t'ho sembla"...

**5- Interrogació negativa:** Aquesta tècnica està pensada per enfrontar-se als judicis que altres persones fan de nosaltres. La interrogació negativa obliga a l'altra persona a expressar la seva opinió, i deixa clar que no l'acceptem només perquè sí. Davant de l'afirmació d'una altra persona, respondrem amb una interrogació negativa, preguntant: "Què té de dolent /d'estrany / d'estúpid/ de..."

### **Alguns mètodes per ensenyar habilitats socials**

A continuació comentarem alguns dels principals mètodes pensats avui dia per ensenyar habilitats socials en contextos educatius. En principi partirem del mètode elaborat per Goldstein (1989) i que és un dels més utilitzats i adaptats especialment en la seva aplicació amb adolescents. Goldstein planteja que la millor manera d'ensenyar habilitats socials ha de ser molt semblant a la manera normal com aprenem altres habilitats, com nedar, anar amb bicicleta o conduir un cotxe. Primer veiem com es fa a partir de l'exemple d'altres persones que ja en saben; després intentem fer-ho nosaltres; els amics o instructors ens corregeixen dient-nos el que hem fet bé i el que hem fet malament; per últim, ve la generalització. Goldstein, seguint aquest esquema, proposa també quatre moments per a l'aprenentatge estructurat d'habilitats socials:

1- *Modelatge*: El modelatge és essencial per a l'aprenentatge social. Per modelatge aprenen les habilitats socials la majoria de persones: van veure exemples en la seva família de com donar les gràcies, o de com saludaven a un desconegut, etc. Per modelatge aprenen també la seva conducta antisocial les persones que tenen el problema de no posseir habilitats socials: a casa seva, o al carrer, o en diferents contextos, han vist la gent intentar resoldre els seus problemes fent crits o donant cops. Per això és convenient per a tots (i especialment per a l'alumnat que no ha tingut la sort de veure models socials adequats) començar l'entrenament en habilitats socials amb un modelatge: per tant, se'ls ensenya com es demanen disculpes, o com es defensen assertivament els propis drets, etc.

2- *Interpretació (o role-playing)*: Tots els membres del grup, un per un, surten a l'escenari per assajar l'habilitat que se li acaba de modelar. L'alumne/a ha d'intentar repetir la conducta assertiva que se li ha modelat, seguint més o menys els mateixos passos que se li han indicat en el moment del modelatge.

3- *Crítica*: Després que cada alumne/a representa la seva habilitat, se li fa una crítica constructiva. Primer es pregunta a tot el grup, recordant que no es fixin només en les coses negatives, sinó també en els encerts, en allò que els ha agradat. Després es pregunta al protagonista perquè s'autocritiqui en les coses bones i en les dolentes. Per últim, el/la professor/a dóna la seva opinió, el més objectiva possible, acabant amb alguna frase que l'animi a seguir treballant aquesta habilitat.

4- *Generalització o transferència*: aquest és el moment culminant del curs d'entrenament en habilitats socials, ja que és la fase en què l'alumnat ha d'adonar-se que ara es tracta de generalitzar al carrer o a casa el que ha après i representat al centre. Amb aquest objectiu, els alumnes han de programar a cada sessió com generalitzaran aquesta conducta apresada. Així, per exemple, si han après a demanar disculpes, poden programar com demanar disculpes per alguna cosa que han fet malament últimament i per la qual encara no s'han disculpat. A la sessió següent, i abans de començar amb el modelatge d'una altra habilitat, el/la professor/a demanarà als alumnes que li expliquin com van desenvolupar a la vida real l'habilitat apresada en la sessió anterior.

Per la seva banda, Michelson (1987) proposa un mètode molt semblant al de Goldstein, ja que contempla els mateixos quatre moments d'aprenentatge: modelatge, representació, crítica i generalització. Però Michelson afegeix algunes propostes. Així, per exemple, aconsella que abans de fer el modelatge es realitzi una discussió amb l'alumnat sobre els avantatges que es veuen en el fet de tenir l'habilitat social a treballar i els desavantatges del fet de no tenir-la; això motiva els alumnes a interessar-se per l'habilitat social en qüestió. D'altra banda, Michelson també proposa que no es faci solament el modelatge assertiu, sinó que se'n facin tres, en aquest ordre: primer un d'inhibit, a continuació un altre d'agressiu i per últim l'assertiu. Així queden més clares per a l'alumnat les tres possibilitats que tenim sempre al davant; però s'ha de vigilar que al final quedi clar que l'única conducta correcta és l'assertiva. Goldstein no està d'acord amb aquesta proposta de triple modelatge, ja que considera que, si bé és cert que així la conducta assertiva queda més clara, no s'han de proposar models negatius, ja que es corre el perill que l'alumne/a s'identifiqui més amb aquests que amb els positius. En qualsevol cas, Michelson adverteix també que quan es fa el triple modelatge s'ha de procurar que mai el modelatge agressiu resulti atractiu o graciós. Cal fer veure als alumnes que la conducta agressiva no resol el problema, que no té cap gràcia i que al final crea problemes i disgustos nous.

A partir dels mètodes de Goldstein i Michelson, altres autors han elaborat els seus propis programes d'habilitats socials aplicables a diferents nivells de l'àmbit educatiu. Així, Segura, Expósito i Arcas (1998) plantegen la necessitat que cada professor/a pugui muntar-se el seu propi programa seleccionant les habilitats socials que siguin més útils per al grup d'alumnes amb què pensa treballar i proposen una sèrie d'habilitats socials com a exemples pràctics per aplicar a Secundària: Disculpar-se, respondre al fracàs, enfrontar-se a les pressions, enfrontar-se a l'enuig d'un altre, manejar la por i negociar (posar-se d'acord). A continuació presentem un d'aquests exemples, concretament el que aquests autors plantegen per treballar l'habilitat de negociació, ja que aquesta és la considerada com a "habilitat reina", la més important de totes:

#### “POSAR-SE D'ACORD (O NEGOCIAR)

Per poder negociar cal:

- a) Separar el problema i les persones: és a dir, no actuar per odi ni per venjar-se d'algú, sinó anar a solucionar el problema que hi ha.
- b) Buscar quins són els interessos de les dues parts o de les dues persones, en lloc d'entestar-se a defensar una postura pres des del començament.
- c) Pensar totes les alternatives de solució; com més millor.
- d) Triar d'aquestes alternatives la que sigui més justa i objectiva, més assenyada, i més favorable als interessos de totes dues parts.

(...) (...)

Els passos que cal donar per fer bé aquesta habilitat són:

1. Preguntar-me interiorment què he de fer (posar-me d'acord amb algú sobre un tema concret, sobre el qual diferim)
2. Pensar interiorment de quantes maneres puc fer-ho (presentar-li alternatives que li puguin interessar; preguntar-li quines alternatives se li acudeixen; pensar-les entre tots dos: com més alternatives millor).
3. Decidir quina manera és la millor i començar a negociar assertivament amb l'altra persona.

Exemples per negociar o posar-se d'acord: una parella negocia on anar de vacances; una filla negocia amb els seus pares per tornar més tard a casa els caps de setmana; dues persones negocien el preu d'un lloguer d'un pis; una parella negocia que ell begui menys i que ella surti més amb ell; un regidor de l'oposició negocia donar suport a l'alcalde, a canvi d'altres avantatges; un pare negocia amb el seu fill perquè aquest treballi en el negoci del pare, etc.”

(Extret de Segura, Expósito i Arcas, 1998)

Així doncs, tal com hem pogut comprovar, l'aplicació de l'Entrenament en Habilitats Socials (EHS) és en l'actualitat focus d'interès també en el context educacional; s'ha utilitzat per a la modificació de comportaments desadaptats en la infantesa i en l'adolescència i darrerament està tenint un gran auge a nivell preventiu. De fet, la majoria dels articles científics en aquest camp han aparegut en les dues darreres dècades (v. Michelson i cols, 1987). Les raons d'aquest augment de l'interès per les habilitats socials en la infantesa i en l'adolescència es deuen a diversos factors. Entre ells cal tenir en compte que les investigacions retrospectives han trobat sempre relacions sòlides entre la competència social en la infantesa i adolescència i el posterior funcionament social, acadèmic i psicològic. Els educadors han començat a reconèixer la importància de les habilitats socials i dels comportaments interpersonals, que consideren requisits per a una bona adaptació a la vida. D'altra banda, està clar que el comportament contrari a la pròpia habilitat d'interacció positiva d'alguns alumnes dificulta l'aprenentatge (Vallés i Vallés, 1996) i origina conseqüències negatives per a l'alumne/a i els seus companys o companyes, deteriorant-se les relacions interpersonals i el rendiment escolar. El comportament interpersonal de nens/es i adolescents juga un paper vital en l'adquisició de reforçaments socials, culturals i econòmics. Els/les joves que manquen dels apropiats comportaments socials experimenten aïllament social, rebuig i, en conjunt, menys felicitat. Les relacions socials no tan sols són importants pel que fa a les relacions amb els/les companys/es, sinó que també permeten que els joves assimilïn els papers i normes socials.

Per totes aquestes raons, les escoles i centres educatius es veuen cada dia més en la necessitat de responsabilitzar-se de l'ensenyament dels joves no tan sols pel que fa a les aptituds acadèmiques bàsiques, sinó també enfrontant-se amb un conjunt de problemes socials i personals. En aquest sentit, els educadors han començat a adonar-se que una participació constructiva en el procés pedagògic exigeix determinades habilitats relacionades amb l'entorn en què es desenvolupa l'ensenyament.

A nivell psicològic, aquesta conscienciació per part dels ensenyants comporta el desplaçament des de l'obsessió per les conductes desestructurants que es manifesten en una classe fins a la importància del desenvolupament de les seves capacitats. Afortunadament, avui en dia existeix una major tendència a acceptar la idea que els nens/es i els/les adolescents conflictius no tan sols necessiten ajuda per modificar la seva conducta, sinó que el que sobretot precisen és que se'ls ajudi a desenvolupar

activament les seves capacitats. Una baixa acceptació personal, rebuig o aïllament social són conseqüències de no disposar de les destresses socials adequades (Michelson i cols., 1987). La majoria d'autors actuals Vallés i Vallés, 1996; Pelechano, 1996; Caballo, 1997; Trianes, 1997; entre d'altres) admeten que les deficiències en les habilitats socials i de planificació i en les relacionades amb l'estrès, els sentiments i l'agressió constitueixen les causes de conflictes més importants amb els/les companys/es, els/les professors/es i les autoritats. Una major competència en aquestes àrees pot facilitar el camí cap a una millor educació. Si facilitem l'aprenentatge de les habilitats necessàries per poder afrontar els principals conflictes que se'ls plantegen a aquests adolescents, aconseguirem dos objectius fonamentals: en primer lloc, augmentar la seva autoestima, en incrementar la sensació de competència social, i en segon lloc, que s'afrontin les situacions interpersonals en funció dels propis valors i opinions, més que en funció dels valors i les opinions dels altres.

En aquest sentit, les tècniques d'expressió dramàtica, al temps que possibiliten un bon desenvolupament dels propis valors, permet igualment el desenvolupament del component emotiu dels educands. És a dir, tals tècniques desenvolupen l'empatia o capacitat de la persona per posar-se en circumstàncies diferents a la pròpia i afavoreixen la comunicació interpersonal, la valoració de la importància del treball en grup, la superació de prejudicis... El desenvolupament d'actituds positives envers els altres, el mutu reconeixement i valoració, la recerca de punts comuns o d'encontre faciliten el desenvolupament de les habilitats socials i comunicatives i permeten que els/les alumnes vehiculin a través d'ells la vivència dels propis valors i, en conseqüència, una major competència social. En qualsevol cas, la nostra proposta no parteix del qüestionament sobre quin tipus de conflictes poden provocar els joves problemàtics, sinó que intenta ajudar-los perquè desenvolupin habilitats per afrontar-los i perquè confiïn en les seves pròpies capacitats per resoldre tals conflictes.

## BIBLIOGRAFIA

- Álvarez, J. (1996) *Habilidades sociales en la educación infantil*. Madrid: Escuela Española.
- Bandura, A. (1969) *Principles of behaviour modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Beck, A. (1983) *Terapia cognitiva de la depresión*. Bilbao: Desclée de Brouwer.



- Caballo, V.E. (1997) *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Cohen, E.G. (1994) "Reestructuring the classroom: conditions for productive small groups" *Review of Educational Research* 64; pp. 1-35.
- Colectivo Amani (1994) *Educación intercultural, análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular.
- Cornelios, H. I Faire, S. (1995) *Tú ganas, yo gano*. Madrid: Ediciones Gaya.
- Coutty, M. (1995) "Coups de pouce pour réussir". *Le Monde de l'Éducation*, 235; pp. 45-48.
- D.D.A.A. (1993) *El trabajo educativo en los centros de menores*. Madrid: Consejería de Educación y Ciencia.
- De Bono, E. (1991) *El pensamiento lateral*. Barcelona: Paidós.
- De Bono, E. (1992) *Seis pares de zapatos para la acción*. Barcelona: Paidós.
- Díaz-Aguado, M.J. i Baraja, A. (1993) *Interacción educativa y desventaja socio-cultural*. Madrid: CIDE.
- Duch, Ll. (1997) *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.

- Ellis, A. (1962) *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
  
- Fábregas, J.J. i García, E. (1988) *Técnicas de Autocontrol*. Madrid: Alhambra.
  
- Feixas, G. (1990) “Las terapias cognitivas: Introducción histórica y perspectivas actuales”. *Revista de Psicoterapia*. Vol. I- Nº 2-3; 5-33.
  
- Funes, J.; Toledano, Ll. i Vilar, J. (1997) *Intervenció psicopedagògica sobre problemes de desadaptació social*. Barcelona: EdiUOC.
  
- Gagliardi, R. (1994) *Un modelo integrado para la formación docente en contextos multiculturales*. Ginebra: Unesco.
  
- Gardner, H. (1995) *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
  
- Garrido, V. i López, M<sup>a</sup> J. (1995) *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia soacial*. València: Tirant lo Blanch.
  
- Goldstein, A.P.; Sprafkin, N.R. i cols. (1987) *Habilidades y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
  
- Goleman, D. (1996) *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
  
- González, E. (coord.) (1996) *Menores en desamparo y conflicto social*. Madrid: CCS.

- Janer, G. (1995) *Literatura infantil i experiència cognitiva*. Barcelona: Pirene.
  
- Kelly, G.A. (1955) *The psychology of personal constructs* (2 vols.). New York: Norton.
  
- Kendall, P. i Braswell, L. (1985) *Cognitive-Behavioral Therapy for Impulsive Children*. New York: The Guilford Press.
  
- Laguna, E. (1995) *Cómo desarrollar la expresión a través del teatro*. Barcelona: CEAC.
  
- Laguna, E.; Alguacil, M. i Esteban, J.M. (1999) “Teatro y desarrollo de habilidades comunicativas: aplicaciones clínicas y pedagógicas”, en *Actas de “Pedagogía 99”*. La Habana: Palcograf.
  
- Laguna, E. i Alguacil, M. (1999) “Teatro y desarrollo de habilidades comunicativas. Un instrumento de prevención y rehabilitación en los ámbitos clínico y psicopedagógico”, en D.D.A.A. *Psicodrama y otras psicoterapias*. Barcelona: Janssen-Cilag; pp. 167-178.
  
- Liberman, R.P.; Mueser, K.J. (1988) *Psychiatric rehabilitation of chronic mental patients*. Washington: American Psychiatric Press.

- Mahoney, M.J. i Arnkoff, D.B. (1978) "Cognitive and self-control therapies", en Garfield, S.L. i Bergin, A.E. (ed.) *Handbook of psychotherapy and behavior change*. New York: Wiley.
  
- Mahoney, M.J. i Gabriel, T. (1987) "Psychotherapy and the cognitive sciences: An evolving alliance". *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 1; 39-59.
  
- Marder, S. i cols. (1996) "Two-year outcome of social skills training and group psychotherapy for out patients with schizophrenia". *American Journal of Psychiatry*, 153 (12), pp. 1585-1592.
  
- Marina, J.A. (1993) *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
  
- Marina, J.A. (1996) *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
  
- Martínez, M.D. i Garrido, V. (1994) "Un programa de habilidades sociales para la prevención de la desadaptación en la escuela". *Bordón* 46 (2), pp. 201-208.
  
- Mas, B. i Ponce, C. (1996) *La intervención socioeducativa en la infancia y adolescencia*. Barcelona: Fundació Dabar.
  
- Michelson i cols. (1987) *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.

- Mueser, K.T.; Wallace, C.J. i Liberman, R.P. (1995) “New Developments in Social Skills Training” *Behavior Change*, 12, pp. 31-40.
  
- Payne, P.V. i Halford, W.K. (1990) “Social Skills Training with Chronic Schizophrenic Patients Living in Community Settings” *Behavioral Psychotherapy*, 18, pp. 49-64.
  
- Pelechano, V. (1996) *Psicología de la personalidad*. Barcelona: Ariel.
  
- Platt, J.J. i Duome, M.J. (1981) *TIPS: Training in Interpersonal Problem solving Skills*. Philadelphia: Hahnemann.
  
- Ross, R. i Fabiano, E. (1985) *Time to think. A Cognitive Model of Delinquency Prevention and Offender Rehabilitation*. Johnson City: Inst. Social Sciences.
  
- Ross, R. (1987) “Prevención de la delincuencia a través del entrenamiento cognitivo”, en Garrido y Vidal (eds.) *Lecturas de Pedagogía Correccional*. València: Nau Llibres.
  
- Segura, M.; Expósito, J.R. i Arcas, M. (1998) *Programa de competència social: Habilitats cognitives. Valors morals. Habilitats socials*. Barcelona: Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Materials de formació.
  
- Spivack, G. i Shure, M.B. (1974) *Social adjustment of young children: a cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco: Jossey Bass.

- Trianes, M.V. (1997) *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
  
- Vallés, A. i Vallés, C. (1996) *Las habilidades sociales en la escuela: una propuesta curricular*. Madrid: Eos.
  
- Vega, A. (1989) *Pedagogía de inadaptados sociales*. Madrid: Narcea.

**QUART APARTAT:**

## **MÒDUL PRÀCTIC.**

### **PROGRAMACIÓ DEL TALLER DE TEATRE.**

## **MÒDUL PRÀCTIC**

### **1. METODOLOGIA I ESTRUCTURACIÓ GENERAL**

En aquest apartat presentem una programació per dur a terme amb l'alumnat a partir de l'organització dels continguts en diferents tipus de sessions, encaminades principalment a la pràctica teatral en grup. La programació en qüestió s'aplica en forma d'un taller de teatre aplicable a diferents nivells del currículum amb la intenció d'ensenyar als alumnes diferents tipus d'habilitats: socials, afectives, alternatives a l'agressió, etc., per tal d'augmentar la seva capacitat de manejar els conflictes i millorar la seva autoestima, desenvolupant al mateix temps una adequada vivència dels valors. En primer lloc cal tenir en compte que, com explicàvem al primer capítol d'aquesta memòria (corresponent a la introducció), repartim el treball en dos tipus de sessions diferents, és a dir, el taller de teatre com a tal es compon de dues parts fundamentals: d'una banda s'ensenyen tota una sèrie de tècniques dramàtiques i de habilitats comunicatives a partir de l'escenificació o improvisació de diverses situacions; d'altra banda, es pretèn que els alumnes acabin escrivint els textos que volen interpretar tot utilitzant les tècniques apreses.

El taller de teatre es duu a terme durant tot un curs escolar, habitualment a raó de tres o quatre hores per setmana, repartides en dues sessions d'una hora i mitja o dues hores

(depenent aquesta distribució de l'organització pactada a nivell de tot el centre i en funció dels objectius i aplicacions concretes que se'n facin). Les sessions són de dos tipus:

1- *Sessions dedicades a exercicis i tècniques expressives en general*: En aquest primer grup considerem una sèrie d'apartats, ja que es divideix en sis blocs d'exercicis amb objectius diversos. Els exercicis segueixen un mètode progressiu; és a dir, els exercicis més senzills estan al principi i es tornen més complexos a mesura que s'avança. Al cap i a la fi, la dramatització és un procés que exigeix el coneixement d'unes tècniques que s'aprenen progressivament i no podem pretendre començar la casa per la teulada. De tota manera, a un determinat nivell del curs, la combinació d'exercicis per a cada sessió pot dependre bastant dels objectius que es pretenguin en un moment determinat del curs i del programa. Els blocs d'exercicis, doncs, són els següents, que després comentarem amb més detall:

- 1.1- Exercicis de situació i presa de contacte.
- 1.2- Exercicis de respiració, relaxament i concentració.
- 1.3- Exercicis d'expressió corporal.
- 1.4- Exercicis de veu i expressió oral.
- 1.5- Improvisacions.
- 1.6- Dramatitzacions.

2- *Sessions dedicades a preparar un muntatge teatral i a preparar les tècniques apreses a les altres sessions*: En aquest segon grup de sessions, que solen començar aproximadament cap a la meitat del curs, considerem tres fases:

- 2.1- Fase d'investigació o d'anàlisi (procés de creació del text dramàtic).
- 2.2- Fase d'improvisacions (procés de muntatge i selecció de propostes).
- 2.3- Fase de muntatge
  - Repartiment de funcions.
  - Repartiment de papers als actors i actrius.
  - Posada en escena.
  - Planificació dels assajos.
  - Assaig general i representacions.

#### 1.1- SESSIONS DEDICADES A EXERCICIS I TÈCNIQUES EXPRESSIVES

Aquest apartat, doncs, es divideix en sis blocs d'exercicis amb objectius diversos, com ja s'ha indicat anteriorment. En cada sessió -d'una duració d'aproximadament dues hores cadascuna-, es farà almenys un exercici de cada bloc. Vegem ara quina és l'estructura bàsica de cada bloc.

##### 1- *Exercicis de situació i presa de contacte*

Aquest bloc consta de tota una sèrie d'exercicis pensats expressament per començar les sessions. Evidentment, tots ells admeten variants, que es poden anar experimentant, suprimint o ampliant segons la marxa del procés o les necessitats del grup. Els exercicis d'aquest bloc poden ser d'allò més variat: van des de dinàmiques de grup puntuals, fins a exercicis de tota mena relacionats amb l'observació referida a diferents matèries, passant per tècniques d'autoconeixement, coneixement dels altres i acceptació i valoració de les diferències.

##### 2- *Exercicis de respiració, relaxament i concentració*



La respiració i la capacitat de relaxament van íntimament unides, fins al punt que l'una depèn de l'altra. Una bona respiració ajuda a controlar les emocions, i el relaxament controla els músculs. D'altra banda, és quasi impossible concentrar-se eficaçment en res si no es dominen bé la respiració i la capacitat de relaxament. Per últim, les sessions de relaxament mental són molt útils com a punt de partida per introduir temes d'enfocament socioafectiu i imaginació de sensacions.

### *3- Exercicis d'expressió corporal*

Els objectius principals d'aquest grup d'exercicis són aconseguir una bona expressivitat corporal, una presa de consciència del propi esquema corporal, una exercitació de les pròpies possibilitats de moviment, l'adquisició d'habilitats expressives i una bona relació del cos amb l'espai.

### *4- Exercicis de veu i expressió oral*

Aquí és prioritari aconseguir que els alumnes s'adonin de les seves pròpies habilitats comunicatives, així com de les possibilitats que els brinda un bon domini de la llengua.

En aquest bloc, a més, considerem altres cinc subapartats:

4.1- Preparatoris: Serveixen per preparar els òrgans articuladoris per als exercicis de veu.

4.2- Respiració i tècnica vocal.

4.3- Dramatització musical i possibilitats expressives del so.

4.4- Sonoritzacions: a partir de textos de divers origen, es busca la manera de fer-ne una lectura expressiva recolzada en l'exageració de les possibilitats expressives dels sons.

4.5- Vocalitzacions, articulació i dicció: en aquest subapartat s'inclouen exercicis de vocalització sistemàtics.

D'aquests exercicis se'n fan almenys tres en cada sessió.

### *5- Improvisacions*

Els exercicis d'improvisació són importants i hauria de fer-se almenys un en cada sessió. Literalment, improvisar és fer alguna cosa de manera imprevista, sense preparació previa. Aquest tipus d'exercicis són molt interessants i plantegen moltes possibilitats de treball amb temes diferents. En aquest bloc es poden preparar situacions d'allò més diverses, des del plantejament de dilemes morals fins a exercicis de resolució de conflictes, passant per pràctiques variades d'habilitats socials, etc.

### *6- Dramatitzacions*

Dramatitzar vol dir donar estructura dramàtica a textos que en principi no la tenen. És a dir, consisteix en la creació d'una estructura teatral a partir d'un poema, un conte, un relat, un acudit, una notícia periodística, etc., modificant la forma originària de tals textos per adaptar-los a les peculiaritats del text dramàtic.

A l'hora d'aplicar un programa com aquest cal no oblidar que els punts assenyalats aquí no són inamovibles i rígids, sinó que s'ofereixen com a simples punts de referència. Així doncs, aquest disseny posseix tan sols un caràcter orientatiu i per tant cada professor o professora pot decidir en el moment de la pràctica com organitzar-los o modificar-los segons la marxa del procés, les característiques particulars del grup i/o els objectius acordats pel grup de professors/es que participa en l'experiència.

Per últim, cal no oblidar que és convenient dedicar uns minuts, al final de cada sessió, a fer una valoració col·lectiva d'aquesta. És important que els alumnes s'involucrin en l'avaluació dels seus companys/es i d'ells/es mateixos/es, i que col·laborin en l'anàlisi de tot el procés teatral. Una avaluació d'aquest tipus hauria de considerar el progrés manifestat en qüestions com:

- La imaginació i la creativitat.
- La capacitat d'observació i de concentració.
- La capacitat de comunicació verbal i gestual.
- La disposició al diàleg, per escoltar i apreciar les contribucions.
- La capacitat crítica en les anàlisis de les situacions.
- La voluntat manifestada de participar en les tasques col·lectives.
- L'actitud general, etc.

D'altra banda, és important també que els alumnes arribin a una avaluació o, millor dit, valoració de les diferents tècniques, exercicis i activitats duts a terme, cosa que permetrà a posteriori introduir les reorientacions oportunes per a un millor aprofitament de tot el treball.

Per tant, es fan freqüents valoracions de les diverses experiències, tant oralment, en grup, com per escrit. Els aspectes que haurien de tractar-se (depenent del tipus d'exercicis que s'hagin de valorar) poden ser del tipus:

- Què ha aportat personalment determinada experiència o exercici?
- Què ha agradat més? Per què?
- Què no ha agradat? Per què?
- Quina era la finalitat de determinats exercicis?
- Quina mena d'aportacions creu cadascun dels participants que ha fet al grup?, etc.

Naturalment, el tipus d'esquema de valoració que es plantegi dependrà en gran manera de com s'hagi organitzat la sessió concreta que es valora, dels seus objectius, de la marxa del grup, etc. De tota manera, a continuació presentem un model de fitxa d'autoavaluació que pot servir per a les primeres sessions de tècniques, només a tall d'exemple:

---

## **FITXA D'AUTOAVALUACIÓ**

---

SESSIÓ: ..... DATA: ..... TRIMESTRE: .....

---

(\*) Envoltat amb un cercle, seguint l'escala de valoració proposada a continuació, l'activitat realitzada segons la teva apreciació personal.

(\*\*) Utilitza un adjectiu que defineixi l'exercici que acabes de valorar i que serveixi per completar les teves apreciacions.

---

- 1- Molt negativa
- 2- Negativa

Escala de valoració personal

3- Indiferent  
4- Positiva  
5- Molt positiva

---

<b>1. ACTIVITATS</b>		
Títol	Escala (*)	Adjectiu de valoració (**)
1.1 .....	1 2 3 4 5	.....
1.2 .....	1 2 3 4 5	.....
1.3 .....	1 2 3 4 5	.....
1.4 .....	1 2 3 4 5	.....
1.5 .....	1 2 3 4 5	.....
1.6 .....	1 2 3 4 5	.....

---

## **2. SESSIÓ**

Contesta breument i amb sinceritat a les següents preguntes:

- 2.1- Saps què pretenia la sessió que estàs valorant?
- 2.2- Quin moment has viscut amb més satisfacció? Per què?
- 2.3- Durant quin moment i en quines activitats t'has trobat pitjor? Saps per què?
- 2.4- Quin ha estat el teu estat d'ànim davant el grup?
- 2.5- Què t'ha semblat el ritme de treball desenvolupat a la sessió?
- 2.6- Quina mena d'aportacions creus que has fet al grup amb la teva actuació en aquesta sessió?
- 2.7- Se t'acudeix alguna variant sobre els exercicis realitzats durant la sessió?
- 2.8- Se t'acudeixen exercicis nous? Si és així, explica en un full apart el seu desenvolupament.
- 2.9- Realitza qualsevol comentari personal perquè es puguin millorar les futures sessions.

---

Pel que fa a l'apartat de tècniques, la sessió ideal hauria de tenir una duració aproximada de dues hores, temps que permet realitzar almenys un exercici de cada bloc sense arribar a cansar excessivament. Com ja s'ha comentat anteriorment, a cada sessió han de realitzar-se exercicis de cadascun dels blocs, no solament per raons de varietat, sinó també perquè és l'única manera d'aconseguir una sistematització positiva de la tècnica i objectius que es volen atènyer.

Així doncs, cada sessió tindria el següent esquema:

**SESSIÓ DE TÈCNiques D'EXPRESSIÓ DRAMÀTICA**  
(Duració aproximada de la sessió: 2 hores)

SITUACIÓ I PRESA DE CONTACTE	1 ó 2 exercicis
------------------------------	-----------------

RESPIRACIÓ, RELAXAMENT I CONCENTRACIÓ	1 ó 2 exercicis
EXPRESSIÓ CORPORAL	2 exercicis
VEU I EXPRESSIÓ ORAL	2 ó 3 exercicis
IMPROVISACIONS	1 exercici
DRAMATITZACIONS	Anàlisi de text Dramatització
AVALUACIÓ	Comentari de la sessió i valoració dels exercicis.

A manera d'orientació plantejem a continuació una possible sessió de tècniques; es tracta d'un exemple de com es podria muntar una d'aquestes sessions, sobretot al principi.

#### EXEMPLE DE SESSIÓ DE TÈCNIQUES

1. Situació i presa de contacte: presentacions, 15 minuts.
2. Respiració, relaxament i concentració: la respiració, 10 minuts.
3. Expressió corporal: moviments progressius, 15 minuts.
4. Veu i expressió oral:
  - a. Preparatori: el xiclet, 1 minut.
  - b. Respiració i tècnica vocal: respiració dirigida, 10 minuts.
  - c. Possibilitats expressives: entonació i emoció en l'emissió de frases, 5 minuts.
  - d. Vocalització, articulació i dicció: exercicis de vocalització, 10 minuts.
5. Improvisació: el nom del grup, 15 minuts.

6. El procés de dramatització: “L’Albatros”, 30 minuts.

De tota manera, l’organització de la sessió dependrà molt dels objectius que es plantegin de cara a la sessió concreta i de cara al grup, tenint en compte l’organització pactada a nivell de centre per al taller de teatre, segons el tipus de grup i segons les circumstàncies. Així, plantejarem a continuació un altre exemple de sessió de tècniques que correspondria a un moment posterior del curs (cap a la meitat d’aquest), i que tindria com a objectius reflexionar sobre el tema dels drets humans i fomentar actituds de solidaritat en una classe amb una certa presència d’alumnes immigrants.

#### EXEMPLE DE SESSIÓ DE TÈCNiques (Objectius: fomentar actituds de solidaritat)

1. Situació i presa de contacte: Les ulleres, 10 minuts.
2. Respiració, relaxament i concentració: Relaxament mental: el gat i el ratolí, 15 minuts.
3. Expressió corporal: Formació de grups escultòrics o plàstics a partir de les suggerències de l’exercici anterior, 10 minuts.
4. Veu i expressió oral:
  - a. Preparatoris: el llapis, 3 minuts.
  - b. Tècnica vocal: caixes de ressonància: cavitat nasal, 2 minuts.
  - c. Possibilitats expressives: el codi de sons, 15 minuts.
  - d. Vocalització, articulació i dicció: caracterització de personatges per la veu, 15 minuts
5. Improvisacions: Situacions a partir de l’experiència viscuda en l’exercici de relaxament mental (el gat i el ratolí), 25 minuts.
6. Dramatització: “Criatures de la foscor”, 25 minuts.

#### 1.2- SESSIONS DEDICADES A PREPARAR UN MUNTATGE TEATRAL

En aquest tipus de sessions s’intenta conèixer i experimentar tot el procés de posada en escena d’un espectacle. Convé desenvolupar-les sobretot durant el tercer trimestre i serveixen, entre d’altres coses, per aplicar les tècniques apreses en el tipus de sessions anteriors.

L’experiència d’aquest grup de sessions parteix de la confecció i creació, de manera més o menys col·lectiva i cooperativa, d’un text dramàtic. Es passarà després a la fase de posada en escena; en primer lloc es configura la disposició espacial dels actors i actrius sobre l’escenari, els moviments que poden realitzar sobre ell, etc. Aquestes sessions de configuració haurien d’acabar amb una reunió de tot el grup per comentar la tasca dels actors i actrius en aquest període.

A continuació es passa al muntatge de les escenes, introduint ara situacions improvisades. Acte seguit es pot realitzar una representació completa, en la qual es fixarà ja el que serà el text definitiu (encara que més endavant també podrà ser modificat a partir dels canvis que puguin produir-se en els successius assajos i representacions).

El pas següent seria el de planificar els assajos, que intentaran aconseguir dos objectius bàsics: experimentar amb les diverses situacions del muntatge i aprendre'l en detall.

Després de tot això ja només quedarà la darrera fase: la de la representació o espectacle, que podrà ser gravada en vídeo per al seu posterior comentari col·lectiu amb la totalitat del grup.

En aquest apartat, el dedicat al muntatge d'un espectacle de creació col·lectiva, la sessió ideal de treball hauria de tenir també una duració aproximada de dues hores, però tenint en compte que en la primera mitja hora hauria de seguir-se amb exercicis de tècniques d'expressió dramàtica, sobretot dels blocs de situació i presa de contacte i de respiració i relaxament.

Així doncs, cada sessió d'aquest apartat tindrà el següent esquema:

1. Exercicis de tècniques d'expressió dramàtica.
2. Preparació d'un muntatge de creació col·lectiva.

A continuació plantegem un exemple de com pot organitzar-se una sessió d'aquestes:

#### EXEMPLE DE SESSIÓ DEDICADA AL MUNTATGE D'UN ESPECTACLE

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Exercicis d'expressió dramàtica:<ol style="list-style-type: none"><li>a. Situació i presa de contacte: el ressò mimat, 15 minuts.</li><li>b. Relaxament mental: el mirall, 15 minuts.</li></ol></li><li>2. El muntatge de creació col·lectiva:<ol style="list-style-type: none"><li>a. Plantejament del treball que es desenvoluparà i discussió en assemblea, 30 minuts</li><li>b. Repartiment de responsabilitats i formació d'equips, 30 minuts.</li></ol></li><li>3. Valoració de la discussió i els seus resultats i compromís de dur pensades per a la següent sessió les idees que podrien servir de base a l'obra. Es decidiran els elements que caldrà tenir en compte per vertebrar les idees en qüestió i en funció d'això s'elaborarà una fitxa que cada participant portarà, ja emplenada, en la següent sessió, 30 minuts.</li></ol> |
|---|

#### 1.3- TEMPORALITZACIÓ

Encara que la forma de temporalització i d'aplicació del taller de teatre dependrà molt de l'opció curricular adoptada, dels objectius plantejats i de la dinàmica i composició del grup o grups amb els quals s'aplicarà (vegi's la Unitat 2: L'acció dramàtica als àmbits educatius), plantegem a continuació, en un quadre resum, una possible temporalització d'un taller de teatre, repartida al llarg de tot un curs escolar:

#### TEMPORALITZACIÓ

Setembre Octubre Novembre	- Inici de les classes i primers contactes amb els/les alumnes. - Aplicació i valoració d'un primer bloc d'exercicis d'expressió dramàtica. - Assistència a un espectacle teatral i proposta d'elaboració, per part dels alumnes de teatre i al llarg de tot el curs,
---------------------------------	---

	<p>d'un dossier de fitxes comentades sobre els espectacles als quals s'hagi assistit amb el grup, així com sobre altres que hagin pogut veure pel seu compte.</p> <p>* Aproximadament 10 sessions de 2 hores cadascuna.</p>
<p>Gener Febrer Març</p>	<p>- Aplicació i valoració d'un segon bloc d'exercicis i tècniques. - Assistència a un espectacle teatral i comentari i elbaoració de la fitxa corresponent. - Inici de les sessions de muntatge.</p> <p>* Aproximadament 10 sessions de tècniques i 2 de muntatge, de 2 hores cadascuna.</p>
<p>Abril Maig Juny</p>	<p>- Sessions dedicades al muntatge. - Assistència a un espectacle teatral amb comentari i elaboració de les fitxes corresponents. - Representacions teatrals. - Filmació en vídeo de les representacions. - Valoració col.lectiva amb el grup de les activitats dutes a terme durant el curs.</p> <p>* Aproximadament 15 sessions, de 2 hores cadascuna.</p>

En els apartats següents plantegem tota una sèrie d'exercicis pràctics que serveixen per poder organitzar les sessions en funció de la metodologia aquí explicada i dels objectius, característiques dels grups i opcions curriculars preses de cara a l'aplicació pràctica del taller de teatre. En la presentació d'aquests exercicis es tenen en compte una sèrie de constants:

- Uns objectius que ens indiquen la utilitat dels exercicis en qüestió i una indicació sobre el marc procedimental en què s'inclouen (per exemple, un exercici pot emmarcar-se en una estratègia d'enfocament socioafectiu, o pot ser una combinació de diferents tipus de tècniques -habilitats cognitives , dilemes morals i dinàmica de grups-; etc.).
- Una exposició del desenvolupament de l'exercici en la qual s'explica en què consisteix aquest i com es du a terme.
- Una indicació del temps aproximat de duració total de l'exercici.

- En el cas que l'exercici requereixi un tipus de material determinat -que pot anar des de gravacions musicals fins a objectes diversos, passant per la petició de dur roba còmoda-s'indicarà expressament.
- La majoria dels exercicis poden ser realitzats per alumnes de tercer cicle de Primària, i de Secundària obligatòria. En la majoria dels casos, a més, també es poden elaborar variants per a alumnes més grans, de Secundària no obligatòria (batxillerats o cicles professionals). En tots els casos els exercicis admeten variants simplificades per aplicar amb grups en principi menys hàbils, de menor edat o amb dificultats d'aprenentatge.

## 2. TÈCNiques D'EXPRESSIÓ DRAMÀTICA

### 2.1- EXERCICIS DE SITUACIÓ I PRESA DE CONTACTE

Com ja s'ha comentat anteriorment, els exercicis d'aquest bloc estan pensats per començar les sessions de tècniques expressives. El seu principal objectiu és que els participants se situïn en l'espai i es familiaritzin amb ell i amb els seus companys, és a dir, que es creï un bon ambient de treball i una bona disposició individual i col·lectiva per al treball posterior. Al mateix temps, marquen l'inici de la reflexió a través de l'observació del seu entorn i de les diferents maneres de reaccionar davant d'aquest. En la seva majoria es tracta de dinàmiques de grup.

#### PRESENTACIONS

##### **Objectius:**

- Ajudar els/les alumnes a conèixer-se.
- Trencar el gel.
- Intentar descobrir l'existència de l'altre/a i provocar la curiositat per conèixer els altres.
- Inici de la construcció del grup.
- Desenvolupar pautes lingüístiques de fluïdesa verbal.

**Marc procedimental:** Dinàmica de grup.

Treball amb estructures lingüístiques. Immersió lingüística.

##### **Descripció de l'exercici:**

L'exercici consisteix en tres tandes de presentacions, cada cop amb un procediment diferent.

a. A la primera ronda, cadascú diu el seu nom i a més repeteix el dels/les companys/es que s'han presentat abans. Al final tots els participants s'aixequen i cadascun d'ells presenta el seu veí o veïna als altres companys/es.

b. A la segona ronda, cada membre del grup anirà passant la mirada sobre els seus companys/es, col·locats en cercle. Quan dues mirades es creuen, els dos participants hauran de sortir al centre del cercle. Un cop allà, imaginaran que es troben per primera vegada i que es presenten l'un a l'altre. Es continuarà així fins que hi hagin sortit tots.

c. A la tercera i última ronda, cada participant passarà, per torn, al centre de la sala i, al mateix temps que diu el seu nom en veu alta, farà un gest o moviment que consideri característic en ell/a. A continuació, la resta dels participants repetirà en veu alta el seu nom i imitarà el seu gest. Es continuarà així fins que hi hagin passat tots.

Com a síntesi final es pot fer un petit exercici d'expressió escrita a partir de les estructures treballades en totes aquestes tandes de presentació. Amb aquest objectiu, els participants s'agruparan per parelles i cadascú redactarà, a casa seva, una breu nota biogràfica sobre l'altre company/a, nota que es llegirà en veu alta en la sessió següent.

**Duració aproximada:** entre 15 i 20 minuts en total.



## EL NOM I LA RIMA

### **Objectius:**

- Ajudar els/les alumnes a conèixer-se.
- Trencar el gel.
- Intentar descobrir l'existència de l'altre/a i provocar la curiositat per conèixer els altres.
- Desenvolupar el sentit del ritme i la creativitat.
- Desenvolupar pautes lingüístiques de fluïdesa verbal.

### **Marc procedimental:**

- Dinàmica de grup.
- Treball amb estructures lingüístiques. Procediments d'immersió lingüística.

### **Descripció de l'exercici:**

Aquí es continua amb una altra ronda de presentacions, però ara es tracta de jugar amb els noms dels participants. L'exercici consisteix senzillament a fer rimar el propi nom amb el seu suposat títol introduït per un "de". Al principi es pot fer rima consonant; més endavant, a mesura que es van fent les successives rondes i es van esgotant progressivament les possibilitats, s'admetrà també la rima assonant.

Així doncs, si una de les participants es diu, per exemple, Joana, pot presentar-se com a Joana de la Campana, Joana de la Banana, Joana la Romana, Joana de la Massana, etc.

**Duració aproximada:** uns 10 minuts.

## CONÈIXER-SE

### **Objectius:**

- Aprofundir en el coneixement dels/les companys/es.
- Tenir una primera idea de la personalitat dels altres participants i reflexionar sobre la pròpia.
- Aprendre a percebre una situació des del punt de vista d'una altra persona.
- Desenvolupar pautes lingüístiques de fluïdesa verbal.

### **Marc procedimental:**

- Dinàmiques de grup. Jocs de coneixement.
- Treball amb estructures lingüístiques. Immersió lingüística.

### **Descripció de l'exercici:**

Els participants reben un full en blanc i separen, mitjançant una ratlla horitzontal, dues zones iguals entre si (superior i inferior). Cadascú personalment anota en la part superior del full els esdeveniments que considera positius de la seva existència. A la part inferior del full anota els esdeveniments negatius (també es pot plantejar el tema d'una altra manera i dir-los que, senzillament, han de contestar a la pregunta "Qui sóc jo?"). Al cap d'entre 5 i 10 minuts es dona per acabada aquesta fase i els participants s'agrupen per parelles. En parella, cadascú disposa d'uns cinc minuts per presentar i explicar a l'altre/a el seu cartell. Un cop acabada aquesta fase, al cap de 10 minuts, els participants se situen de nou en el gran grup i cadascú presenta als altres la seva parella. El/la professor/a ha de tenir en compte la possibilitat de facilitar a la persona presentada poder completar o rectificar la presentació.

**Duració aproximada:** uns 20 minuts. De tota manera, i com en tots els exercicis d'aquest bloc, el/la professor/a pot repartir l'exercici al llarg de dues sessions de 10 minuts cadascuna, segons la dinàmica del grup i en relació a les altres activitats preparades per a tal sessió.

**Material:** Un full en blanc i un bolígraf per persona.

## L'EXPLORADOR CEC

### **Objectius:**

- Coneixement i apropiació de l'espai a través dels sentits (el tacte, l'olor, l'oïda i el moviment). Observació i coneixement de l'entorn.
- Posada en evidència de la pluralitat de les percepcions.
- Presa de consciència de l'existència del propi cos.
- Desenvolupar pautes lingüístiques de fluïdesa verbal. Lèxic de sensacions.

### **Marc procedimental:**

- Dinàmica de grup.
- Treball amb estructures lingüístiques. Immersió lingüística.
- Tècniques cognitives: habilitats comunicatives.

### **Descripció de l'exercici:**

Amb els ulls embenats, cada participant haurà de descobrir amb tots els altres sentits (tacte, olor, oïda) tot allò que l'envolta i intentar descriure després en veu alta les formes, les olors, els sorolls que percep. L'exercici es pot fer simultàniament amb tots els participants distribuïts per parelles; un d'ells, amb els ulls destapats, acompanya l'altre que els du embenats i d'aquesta manera fan el descobriment de la zona de la sala que se'ls assigna; a la segona part de l'exercici s'intercanvien els papers.

**Duració aproximada:** uns 20 minuts.

### **Material:**

- Roba còmoda.
- Draps per embenar els ulls.

## EQUILIBRI I COL.LOCACIÓ

### **Objectius:**

- Presa de consciència de l'existència del propi cos i del seu control afectiu i efectiu.
- Fomentar un ambient relaxat per a l'inici del treball en grup.

### **Marc procedimental:**

- Dinàmica de grup. Autoconeixement.
- Continguts de diverses àrees, especialment la d'Educació Física.

### **Descripció de l'exercici:**

Aquest exercici es desenvolupa en dues fases:

a) Els participants, drets i en cercle, amb les cames separades, sentiran el seu pes distribuït sobre cada peu. Després experimentaran amb el trasllat del pes a un sol peu i després a l'altre, tot això sense aixecar del terra cap dels dos peus. Partint d'un eix imaginari que aniria des de la punta del cap fins al centre de la distància entre els dos peus, pensaran en el desplaçament del pes i l'executaran balancejant-se d'una cama a l'altra. Es pot provar també amb els peus més junts: la dificultat augmenta. També es pot fer amb un peu davant de l'altre i amb un balanceig cap endavant i cap enrere enlloc del balanceig de costat.

b) Altre cop drets, els participants comencen a baixar flexionant tan sols els genolls i mantenint l'esquena dreta, fins que queden a la gatzoneta. Després pugen de la mateixa manera fins que tornen a quedar drets.

**Duració aproximada:** uns 10 minuts.

**Material:** Roba còmoda.

## LA MODIFICACIÓ

**Objectius:**

- Fer descobrir l'existència dels altres i provocar la curiositat que impulsarà a fer la descoberta de l'altre/a.
- Facilitar la comunicació i la capacitat d'observació.
- Desenvolupar pautes lingüístiques de fluïdesa verbal. Lèxic de localització i descripció.

**Marc procedimental:**

- Dinàmica de grup.
- Immersió lingüística.

**Descripció de l'exercici:**

Es divideix la classe en dues fileres, A i B. Els participants de la filera A se situen enfront dels de la B i s'observen entre ells. A un senyal donat, els de la fila B es giren d'esquena, mentre els de la fila A modifiquen algun detall de la seva persona. Després tots es miren de nou i els de la fila B han de descobrir i explicar el que els altres (els de la fila A) han modificat. I viceversa.

**Duració aproximada:** uns 10 ó 15 minuts.

**EXERCICIS D'OCUPACIÓ D'ESPAI****Objectius:**

- Acceptació de la diversitat.
- Desenvolupar la capacitat d'observació.
- Desenvolupar l'aptitud de mostrar-se com un mateix en presència d'un grup.
- Desenvolupar el sentit del ritme i de la pausa.
- Desenvolupar les habilitats comunicatives.
- Fer prendre una consciència concreta de la nostra immersió a l'interior d'una comunitat.
- Fer sentir el poder de creació del grup com a tal, amb la participació de cadascun dels seus elements, acceptant la riquesa que representa la seva diversitat.

**Marc procedimental:**

- Enfocament socioafectiu.
- Tècniques cognitives: habilitats comunicatives i socials.
- Dinàmiques de grup.

**Descripció dels exercicis:**

a) *L'espai i el moviment:* Els participants caminen, corren i es mouen amb la llibertat que els permeti l'espai disponible, tenint en compte que han d'intentar abastar-lo amb els seus moviments. Així, cada participant s'apropiarà de l'espai, intentant no xocar amb els altres, i es concentrarà a percebre tots els seus racons, la seva textura, les seves superfícies... El mirarà des de diferents perspectives: assegut/uda, de genolls, arrossegant-se per terra, fregant les parets... Aquest exercici pot durar entre 5 ó 10 minuts, depenent de la dinàmica del grup.

b) *Relació amb el/la company/a:* Els participants es mouen per l'espai com vulguin (en cercle, fent ziga-zagues...) amb la precaució d'evitar els xocs amb els/les companys/es. A un senyal convingut, s'aturen i es relacionen amb el company/a que hagi quedat més aprop, mirant-lo/la fixament als ulls. Romandran així fins que soni de nou el senyal que els permetrà seguir movent-se lliurement. Si el senyal es repeteix dues vegades, se saludarà el company o companya. Si es repeteix tres cops, s'iniciarà un ball amb ell o ella. El temps de l'exercici depèn de la dinàmica del grup, però sol durar uns 15 minuts. Si dura més, ja no resulta efectiu.

c) *Actituds de comportament*: Per parelles, els participants es mouen pel centre de la sala, adoptant posicions o actituds davant l'altre/a company/a, mentre la resta del grup els observa. Aquestes actituds comportamentals són proposades en el seu moment de la seva realització i poden ser de molts tipus, com, per exemple, de sorpresa, d'indiferència, de timidesa, d'orgull, d'antipatia, de simpatia, d'impertinència... El temps de l'exercici pot ser d'uns 15 minuts en total.

d) *Creuaments*: Els participants es distribueixen pels angles de la sala, després d'haver escollit el nombre de la posició que ocuparan. A partir d'aquest moment, cadascun d'ells/es es marcarà un itinerari només per evitar el xoc amb un altre company o companya. L'itinerari pot tenir la forma que es vulgui: de ziga-zaga, de línia ondulada, etc. Un cop es dona el senyal de començament, cada participant inicia el moviment dintre del seu itinerari, mantenint el cos, des de les espatlles fins a la punta dels peus, relaxat i orientat en el sentit de la marxa. Només el cap pot bellugar-se lliurement. Quan un/a participant es creua amb un/a altre/a, ha de fixar la mirada en ell/a, sense deixar de desplaçar-se segons el seu itinerari. Quan ja no sigui possible mantenir el contacte amb el/la primer/a company/a, intentarà establir-lo amb els/les companys/es que li siguin més assequibles a mesura que se li vagin encreuant. L'exercici no hauria de durar més de 10 minuts.

e) *El vent*: Els participants formen grups de tres o quatre que travessen la sala en diagonal. Lluiten contra un vent imaginari, que bufa molt fort contra el seu rostre. Reben el seu impuls, els cossos avancen inclinats cap endavant. La roba és apartada a un costat... Els participants s'emboquen bé amb ella i segueixen endavant, lluitant contra el vent, que cada vegada bufa més fort, intentant vèncer la seva resistència. Aquest exercici pot durar entre 5 i 10 minuts, no més.

f) *El ritme*: Es decideix un ritme curt i clar, per exemple, 4 ó 5 cops de timbal. Quan tots són capaços de repetir aquest ritme, es busca una acció qualsevol (pentinar-se, beure, caminar...) i es fa seguint el ritme. Després es pot canviar i tornar a repetir les accions anteriors, però aquest cop amb el nou ritme. El temps de duració total d'aquest exercici seria d'uns deu minuts.

g) *Acceleració i ralentització de moviments*: Es busquen accions senzilles i es fan ralentitzant el moviment. Podem suggerir als/les participants que actuïn com les imatges d'una pel·lícula rodada a càmera lenta, per a la qual cosa hauran de descomposar i analitzar amb detall cadascun dels seus moviments. Després es fa el mateix però accelerant-ho, actuant en aquest cas com les imatges d'una pel·lícula còmica antiga. Les diferents velocitats es poden anar marcant rítmicament amb un timbal. L'exercici pot durar uns 10 minuts en total.

**Material:** Es demanarà als alumnes que vinguin amb roba còmoda. En alguns d'aquests exercicis es necessitarà també un timbal o qualsevol altre instrument de percussió.

## EL TERRITORI

### Objectius:

- Mostrar que les persones tenen un territori propi que no es pot franquejar sense provocar reaccions.
- Recrear situacions autèntiques que els altres participants han d'observar.
- Mostrar que la sensació d'invasió del propi territori és proporcional al grau d'afectivitat: com més estimo una persona, com més la conec, més accepto el seu contacte.
- Reflexionar sobre les relacions interpersonals i sobre els equívocs interculturals.

- Intentar comprendre les pròpies reaccions i les dels altres.
- Treballar l'expressió mímica, és a dir, la comunicació no verbal al temps que l'expressió verbal.

**Marc procedimental:**

- Enfocament socioafectiu.
- Dinàmica de grup.
- Resolució de conflictes.
- Immersió lingüística.

**Descripció de l'exercici:**

La classe es divideix per parelles. A cada parella se li planteja una situació diferent en la qual un d'ells/es fa el paper d'invasor i l'altre/a el d'invaït/da. Així, per exemple, es poden plantejar els següents casos:

1<sup>a</sup> parella: El personatge A està en un jardí públic assegut en un banc; al seu voltant hi ha molts bancs buits, però malgrat tot dintre de poc serà invaït. El personatge B (l'invasor) travessa el jardí i va a seure justament al banc on és el personatge A.

2<sup>a</sup> parella: El personatge A (l'invaït) és a l'aeroport, esperant per embarcar a l'avió; el personatge B (invasor) s'asseu massa aprop del personatge B.

3<sup>a</sup> parella: El personatge A és el director d'una gran empresa i està assegut darrere la seva immensa taula de despatx. El personatge B ve de visita i invaeix ostensiblement el despatx del personatge A.

4<sup>a</sup> parella: El personatge A és a casa seva esperant un/a amic/ga. El personatge B és l'amic/ga que arriba a casa del personatge A i s'asseu al costat d'ell/a, al sofà, apropant-s'hi cada cop més...

Etc.

A cada actuació de cada parella, la resta de la classe haurà d'observar i prendre nota dels gestos, paraules i manifestacions verbals i no verbals provocades per l'actitud de l'intrús o invasor. Posteriorment es farà un curt debat en el qual es reflexionarà sobre els sentiments experimentats i sobre la manera de manifestar-los.

**Duració aproximada:** uns 20 ó 25 minuts.

**LES ULLERES**

**Objectius:**

- Comprendre el punt de vista dels altres i com una determinada posició condiona la nostra visió de la realitat.
- Fomentar l'interès pel diàleg a partir de veure la realitat des de diferents prismes.
- Intentar comprendre les pròpies reaccions i les dels altres.
- Desenvolupar habilitats comunicatives.
- Desenvolupar pautes lingüístiques de fluïdesa verbal. Vocabul.lari de sentiments.

**Marc procedimental:**

- Dinàmiques de grup. Jocs d'afirmació.
- Resolució de conflictes.
- Enfocament sociomoral i socioafectiu.
- Immersió lingüística.

**Descripció de l'exercici:**

Els participants han de concentrar-se a percebre la realitat a través del prisma d'unes ulleres que representen diferents maneres de veure les coses. Així, el/la professor/a planteja, per exemple: "Aquestes són les ulleres de la desconfiança. Quan porto aquestes

ulleres són molt desconfiat/ada. Algú vol posar-se-les i dir què veu a través d'elles, què pensa de nosaltres quan les porta?”. Després d'una estona es treuen altres ulleres que es van oferint a successius/ives voluntaris o voluntàries (per exemple, les ulleres de la “confiança”, les de “jo ho faig tot malament”, les de “tots m'estimen”, les del “ningú no m'accepta”, etc.). Posteriorment es fa una posada en comú o debat en el qual cadascú pot expressar com s'ha sentit i què ha vist a través de les ulleres que li han tocat; pot ser l'inici d'un diàleg sobre els problemes de comunicació en el grup i entre les persones en general.

**Duració aproximada:** entre 10 i 15 minuts.

**Material:** Unes quantes muntures d'ulleres velles, sense vidres.

## ESPAI D'ESCOLTA

### **Objectius:**

- Aconseguir una escolta activa i l'acceptació de cada persona en el grup.
- Aprendre a comprendre el punt de vista de l'altre/a.
- Desenvolupar habilitats comunicatives i socials.

### **Marc procedimental:**

- Dinàmiques de grup. Jocs d'afirmació.
- Aclariment de valors.

### **Descripció de l'exercici:**

L'exercici consisteix a establir un espai d'escolta centrat en cadascun/a dels/les participants. Es dona a cada participant un paper en el qual ha d'escriure afirmacions del tipus “em trobo millor quan estic en un grup de gent que...”, “em trobo pitjor amb un grup de gent que...”

Un cop completades les frases, es donen per escrit o s'expliquen una sèrie de regles que els participants hauran d'observar durant el joc:

### REGLES

1. Regla del focus: Cada persona del grup ha de ser protagonista almenys 2 minuts.
2. Regla d'acceptació: has de ser receptor de la persona-focus (afirmacions amb el cap, somriures, gestualitat variada..., ajuden a aconseguir la comunicació). Si no estàs d'acord amb el que diu, no mostris de cap manera la teva disconformitat, ja tindràs ocasió de fer-ho més tard.
3. Regla de comprensió: intenta comprendre el que et diu. Pregunta el que sigui precís per entendre millor el que et vol comunicar, però sense mostrar cap sentiment o actitud negativa en la teva pregunta.

Cada participant pot tenir una còpia de les regles; aquestes s'han d'acceptar.

A continuació els participants es divideixen en grups de tres. Cadascú ha de tenir la certesa que els altres dos l'escolten almenys durant dos minuts. En aquest temps, el/la protagonista parlarà sobre les seves respostes. La interacció amb el grup es desenvoluparà d'acord amb les consignes de partida. Després els papers canvien, fins que els tres fan de protagonistes. Al final es fa un debat en el gran grup per comentar els sentiments experimentats.

**Duració aproximada:** Uns 20 minuts.

### **Material:**

- Paper en blanc i bolígraf per a cada participant.

- Una còpia de les regles per a cada participant.

## IMATGE DE PERSONATGE

### **Objectius:**

- Presa de consciència de la pròpia imatge.
- Desenvolupar la imaginació.
- Habituar els participants a percebre els altres membres del grup en la seva pròpia realitat, sense “etiquetes”.
- Reflexionar sobre el grup i cadascun dels seus membres.
- Desenvolupar habilitats comunicatives i socials.
- Fomentar el diàleg i la cooperació.

### **Marc procedimental:**

- Dinàmiques de grup. Treball cooperatiu.
- Tècniques cognitives. Habilitats comunicatives.

### **Descripció de l'exercici:**

Un per un, els participants s'aniran posant davant els altres, que aniran dient noms d'animals, de vegetals i de professions que s'identifiquin d'alguna manera amb la imatge de personatge que dóna el participant en qüestió.

A continuació s'inicia un debat per determinar, a partir de les suggerències anteriors (amb les justificacions i els perquè d'aquestes), una imatge de personatge per a cada participant. Per acabar, es pot improvisar una història sobre dos o tres de les imatges resultants, seleccionades entre tots. La història en qüestió pot tenir forma dialogada i implicar diferents personatges o bé pot limitar-se a un monòleg que pot ser interpretat posteriorment per la persona que ha inspirat la imatge en qüestió. Aquest és un exercici que pot fer-se a la meitat del curs, dient als participants que oblidin “el que ja saben” sobre els seus companys/es, intentant veure'ls com si encara no els coneguessin; això permet al grup de fer una reflexió sobre ell mateix i sobre cadascun dels seus membres.

D'altra banda, i donat l'alt nivell de motivació que comporta aquest exercici, es pot fer servir per iniciar diverses sessions, una per a cada imatge de personatge.

**Duració aproximada:** uns 20 minuts per a cada imatge.

## IDENTIFICACIONS

### **Objectius:**

- Habituar a l'escolta de l'altre/a.
- Habituar els participants a fer coses en comú, sense que hi hagi ni director ni dirigit.
- Desenvolupar la imaginació i la creativitat.
- Desenvolupar la facultat d'una creació col·lectiva sense predominis dels uns sobre els altres.
- Desenvolupar la capacitat de comunicació a nivell verbal i no verbal.
- Desenvolupar la capacitat d'adaptació a diferents tipus de comunicació oral i gestual.

### **Marc procedimental:**

- Dinàmiques de grup.
- Habilitats comunicatives.
- Immersió lingüística (exercicis de fonètica, ortografia i entonació).

### **Descripció de l'exercici:**

En realitat es tracta de diferents exercicis amb els mateixos objectius i que es poden aplicar en diferents sessions (successives o no).

a) *Identificació amb una síl.laba*: A mesura que els participants van entrant a la sala, es comunica a cadascú en secret quina síl.laba se li ha assignat. Les síl.labes poden ser del tipus “xaf”, “nyam”, “bla”, “zap”, etc. Cada síl.laba estarà repetida, ja que s’assignarà a dos participants, i cadascú haurà de localitzar el company o companya, tenint en compte que les frases, preguntes, etc., que faci només podran estar constituïdes per la síl.laba corresponent. La duració d’aquest exercici és d’aproximadament 10 minuts.

b) *Identificació amb un animal*: Aquest exercici és semblant a l’anterior, però ara els participants, en lloc d’identificar-se amb una síl.laba, ho faran amb un animal, per exemple una gallina, un ànec, un cavall, un lleó, un colom, un gat, un ratolí, etc., de l’animal que se li haurà adjudicat i emetrà el so o crit propi d’aquest animal, buscant la seva parella per tota la sala. Quan la trobi conversarà amb ella d’acord amb les característiques pròpies del seu animal. Al final cada parella representarà davant la resta del grup una petita improvisació al respecte. La duració aproximada d’aquest exercici és d’uns 15 minuts.

**Material:**

- Roba còmoda.
- Cartolines amb les síl.labes escrites en el primer exercici i amb els noms d’animals en el segon exercici (cadascun d’ells repetit una vegada), preparades prèviament pel/per la professor/a.

**EL TIMBAL**

**Objectius:**

- Desenvolupar la capacitat d’expressió, la imaginació i la creativitat.
- Aprendre a evolucionar naturalment per un espai donat no quotidià.
- Desenvolupar la seguretat i la confiança en un mateix i en els companys.
- Habituar els participants a fer coses en comú.
- Desenvolupar el sentit del ritme i de la pausa.
- Fer sentir el poder de creació del grup.

**Marc procedimental:**

- Dinàmiques de grup. Establiment i acceptació de normes. Treball cooperatiu.

**Descripció de l’exercici:**

A mesura que els participants entren a la sala, se’ls fa saber que només es podran moure en sentir el so d’un timbal i que quan aquest s’aturi hauran de quedar immobilitzats. A continuació es toca el timbal marcant diferents ritmes, i els participants hauran de bellugar-se segons el ritme, de manera espontània. Després es van buscant diverses consignes per al moviment: així, per exemple, qui toca el timbal pot ordenar que els altres es moguin com si fossin arrodonits, com si fossin punxeguts, com si fossin joves o vells, com si fossin de mantega o de cristall, o bé alegrement, tristament, lentament, expressant sensacions (de suavitat, de calor, de fred...), expressant els moviments felins d’un gat, etc. Tots els participants hauran de tocar el timbal almenys una vegada, donant al mateix temps una determinada consigna que els altres hauran de seguir.

**Duració aproximada:** uns 15 minuts.

**Material:**

- Roba còmoda.
- Un timbal o qualsevol altre instrument de percussió.



## EL RESSÒ MIMAT

### **Objectius:**

- Afavorir el treball de grup cooperatiu.
- Fer prendre consciència de la importància del llenguatge no verbal en l'acte de comunicació, de totes les parts del propi cos i dels propis gestos.
- Ajudar els tímids a sortir de les seves inhibicions corporals.
- Desenvolupar la imaginació i la creativitat.
- Desenvolupar habilitats comunicatives i socials.
- Situar els participants en situacions de comunicació concretes.
- Enriquir el lèxic de descripció.

### **Marc procedimental:**

- Dinàmiques de grup. Treball cooperatiu.
- Immersió lingüística i cultural.
- Habilitats comunicatives.

### **Descripció de l'exercici:**

Per començar, 4 ó 5 dels participants són numerats (1, 2, 3, 4 i 5) i surten de la sala. La resta del grup decideix una improvisació mímica senzilla i es fa entrar el nº 1, a qui se li representa tal improvisació. A continuació es fa entrar el nº 2, que observa com el nº 1 repeteix la improvisació que ha vist anteriorment. El nº 3 observarà el nº 2 i així es farà successivament fins que hi hagin passat els cinc.

El més interessant són els comentaris que es fan al final per comentar l'experiència, sobretot en comprovar les grans diferències que se solen donar entre la primera acció mimada i la darrera.

**Duració aproximada:** uns 15 minuts.

## EL REMENA-NEURONES

### **Objectius:**

- Introduir el treball en grup cooperatiu permetent a tothom exposar les seves idees sense imposar-les.
- Desenvolupar la creativitat dels participants forçant la seva imaginació a expressar-se fora d'idees preconcebudes.
- Desenvolupar habilitats comunicatives.
- Treballar estructures lingüístiques complexes: estructures interrogatives, explicatives, finals, etc.

### **Marc procedimental:**

- Dinàmiques de grup. Treball cooperatiu.
- Habilitats socials i comunicatives.
- Treball amb estructures lingüístiques. Immersió lingüística.

### **Descripció de l'exercici:**

En primer lloc es fa copiar, o se'n dóna una còpia per escrit a cada participant, les regles fonamentals de treball en grup que presentem a continuació, comentant-les al mateix temps:

#### REGLES FONAMENTALS DEL TREBALL EN GRUP

1. Qualsevol crítica del treball dels altres està radicalment prohibida.
2. Qualsevol idea serà admesa.
3. Com més extraordinària sigui una idea, millor serà considerada.

4. Cadascú ha de presentar el màxim possible d'idees.
5. Tothom pot adherir-se a les idees dels altres i desenvolupar-les al seu torn i a la seva manera.
6. Totes les idees emeses seran propietat del grup i no tan sols de l'individu que les ha exposat.

Després es divideix la classe per grups de 5 ó 6 persones. Cada grup haurà de plantejar problemes sota la forma de preguntes. Les preguntes haurien de ser ben definides i precises, com, per exemple: “Què es podria fer perquè les ciutats estiguessin menys contaminades?”. S'acceptaran també preguntes de tipus humorístic, com: “Com fer per no mullar-se sota la pluja sense impermeable ni paraigües?”.

Posteriorment es fa escollir pel conjunt de participants la millor pregunta de cada grup.

El/la professor/a designarà un secretari o secretària i un/a president/a que, durant la sessió, seran l'ànima del grup: el/la president/a farà respectar les regles, el/la secretari/a anotarà totes les idees emeses sense excepció.

A continuació es deixaran 5 minuts de concentració als participants sobre el problema plantejat escollit per tots. Cada alumne/a haurà de trobar almenys cinc solucions al problema plantejat i els exposarà al grup.

**Duració aproximada:** uns 25 minuts.

#### CAIGUDES D'ESQUENA

**Objectius:**

- Desenvolupar la confiança mútua entre els participants.
- Desenvolupar l'autoestima i la confiança amb els altres.

**Marc procedimental:**

- Dinàmiques de grup. Confiança mútua i cooperació grupal.

**Descripció de l'exercici:**

Els participants es distribueixen en grups de tres persones, una d'elles col·locada al mig de les altres dues. El participant que es troba al centre ha de tancar els ulls, relaxar-se, respirar fondo i deixar-se caure d'esquena. El/la company/a situat/ada al seu darrere el/la recull i l'impulsa suaument envers l'altre/a, que fa el mateix. Així es passa una estona gronxant el/la company/a del centre, fins que es canvien els papers. A la fi, tothom ha d'haver passat pel centre almenys una vegada.

**Duració aproximada:** entre 5 i 10 minuts.

**Material:** Roba còmoda.

#### EXERCICI DE RECOLZAMENT

**Objectius:**

- Desenvolupar la confiança mútua entre els participants.
- Desenvolupar l'autoestima i la confiança amb els altres.

**Marc procedimental:**

- Dinàmiques de grup. Confiança mútua i cooperació grupal.

**Descripció de l'exercici:**

Per parelles, els participants seuen esquena contra esquena i s'aixequen i s'asseuen conjuntament. A continuació, sempre esquena contra esquena, cada parella caminarà en diferents direccions sense separar-se.

Col·locats l'un davant l'altre, s'agafen fort pels canells. Així inicien un balanceig cap als costats i també d'endavant cap enrera, aixecant-se i ajupint-se alternativament.

Per últim, cada participant agafa la seva parella pels colzes i l'ajuda a saltar, a diferents altures i amb diferents intensitats.

Durant el desenvolupament d'aquest exercici s'ha d'anar canviant amb freqüència de companys.

**Duració aproximada:** uns 10 minuts.

**Material:** Roba còmoda.

## EL REGAL

### Objectius:

- Permetre al grup acomiadar-se d'una manera gratificant.
- Permetre que cada membre del grup se senti acceptat en la seva pròpia personalitat.
- Treballar amb pautes lingüístiques: lèxic d'ofertament i d'agraïment.
- Desenvolupar habilitats socials i comunicatives.
- Desenvolupar la imaginació i la creativitat.

### Marc procedimental:

- Dinàmiques de grup. Etapa final.
- Immersió lingüística.

### Descripció de l'exercici:

Un/a participant surt de classe; els altres decideixen tots junts un regal que li faran, que sigui original, que respongui a la personalitat de qui ha sortit, i que li pugui agradar.

Al seu torn, cada participant surt de la sala per poder deixar als altres preparar el seu regal. Aquest és un exercici que es pot fer en diferents sessions, ja que cada participant ha de rebre el seu regal.

**Duració aproximada:** Depèn del nombre de participants i del nombre de sessions en què es reparteixi l'exercici.

## 2.2- EXERCICIS DE RESPIRACIÓ, RELAXAMENT I CONCENTRACIÓ

Com ja hem comentat anteriorment, respiració, relaxament i concentració van molt unides. D'una bona respiració depèn la capacitat de relaxament i del domini de totes dues depèn, al seu torn, la capacitat de concentració. La concentració, d'altra banda, pretèn mantenir tota l'atenció en una cosa, sense res més que distregui. Aquesta facultat és la clau per dur a bon terme qualsevol activitat, ja que ajuda a controlar les emocions i sentiments. I sobretot a través de les activitats de relaxament mental, la concentració ajuda a poder imaginar diferents tipus de sensacions i de situacions i a reflexionar sobre diferents temes. En aquest apartat s'inclouen exercicis de procedències molt diverses, des de dinàmiques de grup fins a plantejaments de dilemes morals, passant per experiències de recreació de sentiments en el marc de l'enfocament socioafectiu.

## EXERCICIS DE RESPIRACIÓ

La veu és un dels principals instruments de l'actor. Segons Grotowski (1971),

“s'ha de dedicar una atenció especial a la col·locació de la veu i a la producció dels sons i de les entonacions”.

I un bon treball amb la veu ve de la mà d'una bona respiració. Dues condicions són necessàries per a un bon treball de respiració:

- La columna d'aire que porta el so ha de sortir amb força i sense obstacles.
- La respiració ha de ser total (abdominal i toràcica).

A més, cal no oblidar que els exercicis de respiració ben fets tenen una virtut relaxant i descontracturant. En general, acostumem a pensar que ja sabem respirar, ja que si no respiréssim ens moriríem. Però es tracta d'aprendre a respirar bé, és a dir, a respirar millor. Si tenim en compte la respiració abdominal, aquesta és font de relaxament i de concentració immediata.

#### **Objectius:**

- Presa de consciència de la respiració.
- Activació de l'esquema corporal.
- Aprendre tècniques de relaxament i concentració, que comencen sempre pel domini de la respiració.
- Desenvolupar la capacitat de concentració i de suggestió.

#### **Marc procedimental:**

- Dinàmiques de grup.
- Habilitats comunicatives.

#### **Descripció dels exercicis:**

El tipus d'exercicis que es presenten a continuació es reparteixen al llarg de diferents sessions. Cadascun d'ells té una duració aproximada d'entre 5 i 10 minuts.

a) *Concentració en la pròpia respiració:* Estirats a terra mirant cap al sostre, els participants flexionen les cames i deixen els braços paral·lels al cos. Distendeixen tots els músculs i articulacions i es concentren en el moviment de la pròpia respiració: el cos està immòbil; només el ventre puja i baixa. Llavors els participants es col·loquen una mà sobre el ventre i prenen consciència de la pròpia respiració.

És necessari evitar la rigidesa del coll, distendir les espatlles, recolzar totalment l'esquena a terra i afluixar els músculs de les cames.

Per acabar, tots/es es posaran drets/es i bufaran suaument, com si estiguessin bufant els pètals d'una flor. Després deixaran anar l'aire amb un cop sec i ràpid empenyent des del diafragma.

b) *Respiració abdominal:* Els participants s'estiren a terra amb la mà col·locada sobre l'abdomen. Inspirant pel nas, fan inflar el ventre i per tant la mà s'aixeca. Guarden l'aire durant alguns segons i després l'expulsen per la boca lleugerament entreoberta.

La mà col·locada sobre l'abdomen permet d'una manera molt senzilla poder sentir realment l'aire acumular-se i després desaparèixer. Aquesta respiració ha de fer-se sempre des de la calma i la tranquil·litat. Cal tenir en compte que no es tracta d'un exercici gimnàstic, sinó de desenvolupar un potencial respiratori suplementari que normalment no fem servir.

En el moment de la inspiració es pot també demanar als participants que visualitzin una flor entre les seves pestanyes i que actuïn "com si volguessin sentir-ne l'olor", això en el moment de fer penetrar l'aire al llarg de les fosses nasals per irrigar millor el cervell.

c) *Respiració toràctica:* Els participants s'estiren a terra amb les palmes de les mans col·locades sobre les clavícules. Inspirant pel nas, fan que les mans s'aixequin sota l'efecte de l'aire que s'emmagatzema als pulmons des de baix fins a dalt. Guarden l'aire alguns segons, amb la posició d'un personatge orgullós, i després l'expulsen per la boca lleugerament entreoberta.

d) *Respiració cronometrada:* Els participants s'estiren a terra. Segons el mateix principi respiratori que als exercicis anteriors, es demana de fer tres temps ben diferenciats: inspiració, retenció, expulsió de l'aire.

La inspiració ha de ser curta, la retenció d'aire una mica més llarga i l'expulsió el més llarga possible a fi d'alliberar al màxim les tensions acumulades.

El/la professor/a marcarà el ritme de l'exercici respiratori. Es pot basar, per exemple, en els ritmes següents:

5 temps (inspiració) - 7 temps (retenció) - 15 temps (expulsió), o bé

7 temps (inspiració) - 9 temps (retenció) - 15 temps (expulsió)

L'exercici es pot repetir en diferents sessions en les quals es poden anar marcant diferents ritmes.

e) *Respiració - so*: Els participants s'estiren a terra o es mantenen drets, amb els ulls tancats. Se'ls planteja llavors d'intentar una respiració col·lectiva (tots al mateix temps) de tipus abdominal. Al moment de l'expulsió de l'aire, han de fer "sortir" el so "a". Aquest so ha de ser ampli i no treballat. Es tracta d'aconseguir un so de tot el grup, signe d'una comunió i d'una harmonia de tots els seus components. Aquest exercici es pot repetir en diferents sessions, canviant el so a emetre en cadascuna d'elles.

**Duració aproximada:** entre 5 i 10 minuts per a cada exercici.

**Material:** Roba còmoda.

## EXERCICIS DE RELAXAMENT

### **Objectius:**

- Desenvolupar la capacitat d'observació.
- Desenvolupar la imaginació i la creativitat.
- Reflexionar sobre diferents tipus de situacions i temes.
- Desenvolupar habilitats comunicatives i socials.
- Treballar conceptes i mètodes de diferents àrees.
- Desenvolupar pautes lingüístiques de fluïdesa verbal.

### **Marc procedimental:**

- Enfocament sociomoral.
- Enfocament socioafectiu.
- Tècniques cognitivo- conductuals. Habilitats socials, habilitats cognitives.
- Immersió lingüística.

### **Descripció dels exercicis:**

Tots els exercicis que comentarem a continuació són per fer en sessions diferents. Tots ells són exercicis de relaxament i estan presentats en un ordre de dificultat creixent.

#### *a) Exercicis de concentració interior*

Estirats a terra, els participants fixen la seva atenció en un punt (per exemple, el centre del front) i comproven si tots els seus músculs estan relaxats (han de recordar com es fa a través de la respiració); si no és així, hauran de concentrar-se per aconseguir-ho. Després baixen pel nas a la boca i comproven que estiguin relaxades de la mateixa manera: la boca relaxada queda entreoberta i la barbata caiguda. Es continua la concentració pels músculs del coll i les espatlles, que són les que habitualment es tensionen més i per tant les que resulten més difícils de relaxar.

A continuació, cada participant recorre mentalment el tronc, les extremitats, el braç dret, el braç esquerre, la cama dret, la cama esquerra...

Un cop han comprovat així el seu nivell de relaxament, poden continuar intentant "visualitzar" mentalment els components de cada zona; així, per exemple, en pensar en el cap o en alguna de les extremitats, poden recórrer els seus músculs i ossos; en el cas del tronc visualitzaran també les vísceres que conté.

Aquest tipus de concentració interior es pot fer en totes direccions i a diferents velocitats. Així, els alumnes podran comprovar el seu estat de relaxament i la seva respiració. Al principi els pot semblar que els costa relaxar-se o que tal procés resulta

molt lent, però amb el temps i la pràctica aquests exercicis es fan automàtics i poden practicar-se en qualsevol moment. El temps de l'exercici pot ser d'uns 10 minuts en total.

*b) Exercicis de concentració exterior i relaxament mental: imaginació de sensacions*

Aquest tipus de concentració és molt més complex que l'anterior i es refereix a tot el que existeix i viu fora de nosaltres. Això obliga a un esforç d'observació permanent i, per tant, a un desenvolupament superior dels sentits. No hi ha límits per a aquest tipus d'exercicis: qualsevol cosa, animal o persona serveix per intentar posar-se en el seu lloc, tractant de veure les coses des del seu punt de vista i des del seu sentiment. En definitiva, es tracta de mirar les coses com si fos la primera vegada, però analitzant-les i treient-ne conclusions. L'important és arribar a identificar-se amb elles i intentar comprendre-les, sentir amb elles. A través d'aquests exercicis, l'actor o actriu en potència ha d'aprendre a fixar totes aquestes emocions i sensacions que ens arriben pels sentits per poder reflexionar sobre elles. La seva experiència ha de ser el més rica possible i a tal fi ha d'observar, sentir, comprendre... I no sols això: també ha de saber com manifestar-ho; el públic també utilitza els sentits per captar els diferents matisos d'una representació.

Així doncs, aquests exercicis són molt útils per aconseguir un bon relaxament i un bon estat d'ànim per a l'actuació, però a més també són una magnífica eina per estimular la imaginació, fomentar l'expressivitat oral i gestual i la capacitat de comunicació i per a reflexionar a fons sobre diferents situacions i temes que demanen un judici moral i una decisió pràctica.

Després de les primeres sessions dirigides pel/per la professor/a, cada membre del grup haurà de dirigir almenys un exercici de relaxament, que haurà preparat per endavant (sol o en col.laboració amb algun/a altre/ company/a).

En un altre ordre de coses, després d'aquests exercicis, si han donat resultat, es notarà que els membres del cos estan sense cap tensió, flexibles, i que el cap es nota clar per començar a treballar. També pot passar que més d'un/a s'adormi durant l'exercici: és un bon senyal pel que fa al relaxament físic, però el son impedeix que el pensament prengui consciència del procés.

D'altra banda, aquests tipus d'exercicis, que poden ser molt variats, recreen imatges i suggerències i plantegen temes de reflexió diversos, a partir de diferents procediments (especialment útil des de l'enfocament socioafectiu, pel seu poder de recrear sentiments i sensacions sense riscos traumàtics), i comporten un alt grau de motivació i de satisfacció.

Cadascun d'aquests exercicis pot durar entre 10 i 15 minuts com a màxim. També cal tenir en compte que moltes de les suggerències plantejades poden ser aprofitades per a enriquir exercicis posteriors d'altres blocs. Així, per exemple, moltes de les situacions suggerides pels exercicis de relaxament es poden continuar treballant i desenvolupant com a exercicis d'improvisació o com a complement de dramatitzacions sobre textos que tractin els mateixos temes.

Vegem ara algunes de les verbalitzacions d'aquestes sessions, tenint en compte que es presenten en un grau de dificultat creixent i que al final de l'experiència de relaxament cal comentar-la amb la resta de companys/es.

- *Escolteu el silenci*: Estirats a terra, amb els ulls tancats i atents al moviment de la respiració, apreneu a escoltar els sorolls del silenci. El silenci absolut no existeix, sempre hi ha sorolls, a vegades imperceptibles però sempre suggerents,

que ens envolten i que sempre són allà. Ara us callareu i provareu de fer el buit en vosaltres mateixos; concentreu la vostra atenció en tots els sons i sorolls que us arriben i també en tots aquells que sentiu en vosaltres. Sentiu els sons del silenci, proveu d'identificar-los, de classificar-los, caracteritzar-los i comparar-los entre ells. Després, en acabar l'experiència, comentareu entre vosaltres tot el que heu sentit i el que això us ha suggerit.

- *Sensacions de pesantor i calor*: Estirats a terra, amb els ulls tancats, atents al moviment de la vostra pròpia respiració, distendiu tots els músculs des del front fins als peus, a poc a poc. En arribar als peus, comproveu el vostre nivell de relaxament i concentreu-vos en la vostra respiració calmada, profunda i regular, de tipus abdominal. Imagineu llavors una sensació agradable de pesantor en els membres del cos, dels peus fins al cap, com si el cos se us anés enfonsant progressivament en el terra. Mentrestant, la vostra respiració continuarà essent lenta i profunda. A continuació intenteu desenvolupar en vosaltres mateixos/es una sensació de calor: comenceu altre cop pels peus i remunteu-vos fins al cap. La respiració és cada cop més tranquil·la, més lenta; les sensacions que experimenteu són de tranquil·litat i benestar. Ara tornarem progressivament a la classe, portant la sensació de despertar des dels peus fins al cap comptant per exemple fins a 5:

- 1- els peus i les cames;
- 2- l'abdomen;
- 3- l'esquena, les espatlles;
- 4- els braços, el coll, la cara;
- 5- Obriu els ulls.

- *Els ninots de serradures*: Estirats a terra, atents al moviment de la respiració, imagineu que sou ninots de drap, d'aquells que van farcits amb serradures, que la roba se us ha trencat pel melic i que aneu perdent, gradualment, les serradures. En recrear la sensació de perdre pes, us sentireu cada cop més lleugers/es, més ingràvids/es.

- *El rellotge*: Amb els ulls tancats, atents en principi al moviment de la respiració, imagineu que sou un rellotge. Observeu mentalment el vostre interior. Hi ha un munt de peces minúscules i cadascuna d'elles fa moure la que té al costat. Sentiu el tic-tac i deixeu viatjar el soroll pel vostre cos. Sentiu el moviment als dits i procureu bellugar-los quasi sense que es noti, seguint el moviment del rellotge. Després exploreu els sorolls que viatgen pel cos, com si exploréssiu un mecanisme: aneu movent imperceptiblement els peus, les mans, el coll, el cap...

- *El llençol blanc*: Imagineu que aneu caminant per un prat verd. A dalt de tot veieu un cel blau, molt blau. De sobte, un punt blanc apareix a l'horitzó. Mentre us hi aneu apropant, el blanc es fa cada cop més gran, fins que us adoneu que es tracta d'un gran llençol. Continueu avançant fins que el llençol us envolta i us ompliu de blanc i d'olor a net.

- *La sorra i els núvols*: Imagineu que esteu tranquils, estirats en la sorra d'una platja. Res no es belluga al vostre costat. Sentiu que la sorra és humida i que el

vostre cos deixa en ella una marca. Lentament aneu sentint un pes molt fort a les cames, com si deixessin una marca més fonda a la sorra, perquè pesen cada cop més. Després aneu passant per les cames, els braços, les mans, el cap... Imagineu sensacions de pesantor que, un cop les hàgiu sentit, canviareu a sensacions de lleugeresa. La sensació de lleugeresa es pot aconseguir imaginant, per exemple, que un núvol, que és un puntet blanc sobre el blau del cel que teniu al davant, s'hi apropa. Cada cop es fa més gran, fins que us envolta i us cobreix i tot es torna blau. I sentiu les cames lleugeres. Ja no pesen. Ja no deixen cap marca a la sorra. Tampoc no us pesen ni els malucs ni els braços, ni les mans, ni el cap. La sensació de lleugeresa es complementa pel moviment de les extremitats, que comencen a moure's pels peus. El moviment imperceptible dels peus és seguit per la resta del cos i quan cada membre ha recuperat el seu moviment, d'una forma gradual, l'exercici s'acaba.

- *La platja*: Imagineu que sou el geni d'Aladí i que esteu en una platja deserta, dins d'una ampolla. Passeu revista als sentiments i sensacions que us provoca aquesta situació i intenteu trobar-hi una solució de manera relaxada. Tracteu d'escapar utilitzant tots els mitjans possibles, però tenint en compte que sou dins de l'ampolla i que no teniu espai per estirar-vos-hi.

Quan hàgiu aconseguit alliberar-vos de l'ampolla, dediqueu una estona aprendre consciència dels mitjans emprats per a escapar-vos-en. Després, un cop lliures, imagineu que quedeu estirats al sol a la platja de sorra tèbia. Només se sent el suau soroll de les onades. Amb l'aigua, el vostre cos es van enfonsant lentament en la sorra tèbia, que acaba cobrint-vos per complet, fins que el vostre cos es fon amb ella. Només queda de vosaltres l'alè de la respiració, que se separa i vola sobre el mar, pel cel blau, es gronxa amb les ones, s'omple de blau i torna altre cop a la sorra, on penetra progressivament pel vostre cos i l'omple progressivament de blau.

- *Evocació d'un moment del dia*: Estirats a terra i físicament relaxats, evoqueu els esdeveniments viscuts durant el dia d'avui. Després aïlleu alguns moments del dia, els que us hagin semblat més interessants, i seleccioneu-ne un d'ells, aquell que us hagi causat una impressió més viva. A continuació intenteu reviure totes les sensacions, impressions o sentiments que vàreu experimentar en aquell moment precís, analitzant de pas el perquè de determinades vivències. En obrir els ulls intenteu recordar-los per tal de poder explicar-los als companys. Posteriorment podeu redactar un petit escrit sobre les impressions experimentades, que llegireu als vostres companys/es.

- *El gat i el ratolí*: Tanqueu els ulls i concentreu-vos únicament en el moviment de la pròpia respiració: el cos està immòbil; només el ventre puja i baixa. Comproveu si tots els vostres músculs estan relaxats. Ara imagina que surts d'aquesta habitació i que comences a caminar per un caminet molt llarg. Mira al teu voltant: què hi ha? Potser uns arbres molt alts? Un aire fresc colpeja agradablement el teu rostre. Llavors arribes davant d'una casa antiga i abandonada. Entres per la porta del jardí i avances fins a la gran escalinata d'entrada de la vella mansió. Puges a poc a poc els graons i un cop allà dalt empenys amb un dit temerós la gran porta de fusta que s'obre grinyolant. Hi entres amb prudència i et trobes al bell mig d'una sala fosca i tenebrosa.



De cop i volta, et sents invàit/ïda per una estranya sensació que es transmet per tot el teu cos. Tens por, molta por, perquè no saps què és el que t'està passant. T'adones que t'estàs fent cada cop més petit/a. Estàs disminuint de tamany! Mires cap al sostre i el veus cada cop més lluny. En aquests moments ets del tamany d'un llibre i encara continues fent-te cada cop més i més petit/a. ara t'adones que, a més a més, també estàs canviant de forma. El teu nas s'allarga i el teu cos es cobreix de pèl, un pèl negre i espès. Comprens de sobte que t'has convertit en un ratolinet. Ara mires tot a l'entorn de l'habitació des de la teva posició de ratolí. Tot et sembla molt gran i amenaçador. En aquest moment precis, veus com la porta comença a obrir-se lentament. Per la porta treu el cap un gat enorme que avança amb molta calma i s'asseu al bell mig de la sala. Després comença a passejar-se, molt lentament, per la cambra. Tu et quedes molt, molt quiet/a, contenint la respiració. Sents com batega el teu cor mentre vigiles de cua d'ull, mort/a de por, el gat. De sobte, el gat et veu i s'apropa a tu molt lentament. Aviat arriba al teu costat i tu veus atemorit com arqueja el llom i aixeca la pota... Què sents en aquest moment? Què pots fer? En aquest precis moment quines alternatives tens? Què pots fer? Què decideixes de fer? (Llarg silenci per donar peu a la meditació).

Just en el moment en què sembla que el gat es disposa a llençar-se sobre vosaltres, el seu cos i el vostre comencen a tremolar. Sents que et transformes de nou. Ara estàs creixent. El gat, ben al contrari, sembla que es fa petit al mateix temps que canvia de forma. Veus que està ja a la teva altura i que continua fent-se més petit. Ara veus que s'han invertit els papers: el gat s'ha convertit en ratolí i tu en gat. Com et sents ara que ets el més gran i no et trobes ja acorralat/ada? Què et sembla el ratolí? Saps què sent ara el ratolí? I tu, què sents ara? Decideix què faràs en aquesta situació i fes-ho.... (Llarg silenci)

Com et sents ara?

Ara notes que estàs a punt de transformar-te un cop més. Et fas més gran i en un instant recuperes el teu tamany i el teu aspecte de persona. Ets tu un altre cop! Surts de la vella mansió i tornes a aquesta sala. Obre els ulls i mira al teu voltant.

A continuació us reunireu en petits grups de quatre o cinc persones, comentareu les reaccions i sentiments experimentats en la situació imaginària viscuda, fareu una petita síntesi de tals reaccions i sentiments i, si ho trobeu interessant, preparareu una breu improvisació sobre el tema.

- *El mirall*: Imagineu que no esteu en cap lloc concret. El que us envolta és de color blau, un color blau fosc i profund. Alguna cosa de formes imprecises se us apropa amb moviments de càmera lenta. Cada cop és més aprop de vosaltres... Ja quasi podeu endevinar de què es tracta. A la fi, s'atura al vostre davant. És un gran mirall. Us hi apropau més i mireu cap al seu interior... Quina sorpresa! La imatge quees reflexa en ell no és la vostra pròpia imatge. Mireu cap a dintre amb precaució. Us mireu les mans (mentalment), noteu com són les vostres mans... Després mireu les mans que es reflexen al mirall i que fan els mateixos moviments que les vostres. Les del mirall són diferents! Com són? Com és la persona que reflexa el mirall? Sembla tan sorpresa com vosaltres mateixos/es de no veure el seu propi reflex a l'altra banda. De sobte, apareix algú més pel darrere, al mirall. Tampoc no sabeu qui és. No l'heu vist mai abans d'ara. Intenteu averiguar qui són les dues imatges del mirall, procurant entendre quina

mena de persona és cadascuna d'elles i què poden estar sentint en aquesta situació.

Per fi, el mirall se'n torna per on ha vingut, de la mateixa manera com s'hi ha apropiat: a càmera lenta, i el veieu empetitir-se a poc a poc, a mesura que es va allunyant, emportant-se amb ell les dues imatges.

Ara fareu el compte enrera, obrireu els ulls i intentareu recordar qui heu vist al mirall. Per últim, intentareu fer, d'un en un, una descripció detallada dels dos personatges als vostres companys/es.

- *El país que estimo*: Tanqueu els ulls, feu una respiració ben completa i comproveu que teniu els músculs ben relaxats. Ara intentareu imaginar un país ideal on us agradaria viure i on us podríeu sentir feliços. Imagineu com serien els seus paisatges: pobles, mars, muntanyes, boscos... No cal que feu servir cap criteri de realitat geogràfica: si us agradaria que el vostre país tingués una ciutat com Roma, la podeu col·locar al lloc on més us agradi; podeu imaginar també quin tipus de llengua o llengües se'n parlaria o fins i tot d'inventar-ne un llenguatge propi; si voleu que hi hagi paisatges de boscos boirosos a l'estil d'Irlanda al costat de platges pròpies del Carib, podeu somiar-ho perfectament. És a dir, imagineu amb tots els detalls possibles el vostre país ideal. Després imagineu-vos la vostra pròpia història o la d'algun personatge creat per vosaltres vivint tota la seva vida en aquest món, experimentant tota mena de sensacions i sentiments. Després fareu el compte enrere, obrireu els ulls i intentareu recordar les vivències experimentades en aquest país ideal. Podeu explicar-les als vostres companys, escriure-les o intentar dibuixar-les.

### c) *Suggerències per a sessions de relaxament mental*

Com ja hem comentat al principi, després de les sessions de relaxament mental dirigides pel/per la professor/a, cada membre del grup haurà de dirigir almenys una sessió (sol/a o en col·laboració amb un o dos companys/es més). A continuació presentem unes quantes suggerències (algunes d'elles van ser proposades per alumnes de sisè de Primària seguint l'exemple de les realitzades anteriorment a classe):

- Una flor es marceix lentament.
- Una pastera carregada d'immigrants s'enfonsa a poc a poc en el mar.
- Una ploma, volant, és empesa pel vent fins caure suaument a terra.
- Una gavina recorre el món volant sobre el mar.
- Una espelma es va fonent a poc a poc.
- Un extraterrestre arriba al nostre món a través d'un mirall i contempla amb estranyesa les imatges que es reflexen en aquest.
- Un iceberg es dissol en trobar aigües calentes.
- Un ninot de neu es desfà per la calor.
- Els sons de les profunditats marines ens suggereixen tota mena de sensacions.
- Podem volar i recorrem diversos llocs del món sentint l'aire en el rostre i una immensa sensació de llibertat.

etc.

**Duració aproximada:** De 10 a 20 minuts per exercici.

**Material:** Roba còmoda.

## EXERCICIS D'OBSERVACIÓ I CONCENTRACIÓ

### **Objectius:**

- Desenvolupar la capacitat d'observació.
- Desenvolupar la imaginació i la creativitat
- Aprendre a percebre diferents situacions des de diferents punts de vista.
- Desenvolupar la memòria afectiva.
- Desenvolupar pautes lingüístiques de fluïdesa verbal.
- Aprendre a comunicar els propis sentiments i comprendre els dels altres.

**Marc procedimental:**

- Aclariment de valors.
- Enfocament socioafectiu.
- Habilitats comunicatives i socials.
- Dinàmiques de grup.
- Immersió lingüística.

**Descripció dels exercicis:**

En la seva majoria es tracta d'exercicis que busquen desenvolupar la capacitat d'observació i d'experimentació a través dels sentits per després aplicar aquesta experiència i aquest tipus de memòria afectiva a l'anàlisi i reflexió de diferents situacions de la vida quotidiana. En les darreres fases s'intentarà adequar totes aquestes experiències al treball cooperatiu de grup.

a) *Exploració de sons (Oïda)*

L'exercici consisteix principalment a analitzar i explorar les possibilitats expressives de diversos sons i es pot aplicar a tota mena de sorolls: els que se senten a l'interior de la sala, fora d'ella, els de la pròpia respiració, etc. Un segon pas pot consistir a explorar el tipus de moviment que suggereixen determinats grups de sons, com, per exemple, els sons vocàlics, els consonàntics, etc. Aquest exercici no hauria de durar més de 10 minuts.

b) *Els colors (Vista)*

Es col·loquen cartrons de diferents colors per terra o penjats per les parets. S'intentarà també que hi hagi diferents matisos d'un mateix color. Cada participant en el joc escollirà una cartolina, l'examinarà atentament i es concentrarà en ella. Després d'uns minuts de reflexió, començaran a bellugar-se d'acord amb la sensació que suggereixi a cadascú el color escollit.

Cada participant haurà de canviar de cartolina almenys tres cops i fixar-se en les diferències de matís i de moviment que el canvi li provoca.

Posteriorment, cada participant intentarà verbalitzar oralment o per escrit les diverses sensacions que li han suggerit els diferents colors; si ho fa per escrit, llegirà la redacció resultant als seus companys a la sessió següent.

Pel que fa al material, el/la professor/a haurà de preparar cartrons de diferents colors i matisos.

c) *El tacte*

El tacte no és tan sols la sensació produïda per tocar alguna cosa, sinó també tot allò que d'alguna manera entra en contacte amb el cos: la roba, el vent, el fred, la calor, etc. El tacte és la sensació més completa del jo físic.

Els participants aniran passant, d'un en un i amb els ulls embenats, per una taula on hi haurà diversos objectes. Cadascun dels participants els anirà tocant i haurà d'endevinar pel tacte de què es tracta en cada cas. A més, haurà de descriure en veu alta els objectes, les diverses sensacions i textures, el seu ús, qualitats, forma, etc.

Al final de l'exercici, cada participant intentarà recrear a través del moviment i l'expressió corporal les diverses sensacions tàctils que ha experimentat. Posteriorment, i

aprofitant l'experiència base d'aquest exercici, els participants simularan que toquen alguna cosa que està calenta. De la mateixa manera simularan el contacte amb un objecte suau, aspre, dur, fred, etc.

Pel que fa al material, per a aquest exercici són necessaris objectes diversos de diferents formes i textures, preparats prèviament pel/per la professor/a.

#### d) *L'olfacte*

El sentit de l'olfacte és, en certa manera, una derivació del sentit del tacte, ja que es produeix alguna mena de contacte exterior amb el nostre cos. En qualsevol cas, es tracta d'un sentit important per a l'actuació teatral, ja que a l'escenari sovint s'han de simular sensacions produïdes per determinades olors que en aquell moment precis s'està molt lluny d'experimentar. Per tot això és necessari retenir a la memòria la sensació experimentada quan en la vida quotidiana es tingui ocasió de realitzar aquests actes, per poder recordar-la en el seu moment.

Així doncs, els participants en aquest exercici aniran passant, d'un en un i amb els ulls embenats, per una taula en la qual hi haurà mostres de plantes aromàtiques, espècies i altres objectes amb una olor molt definida. Cada participant intentarà endevinar de què es tracta en cada cas i descriurà en veu alta les diverses sensacions que li suggereixen les diverses olors. A la fi, cadascun d'ells/es intentarà recrear a través del moviment i l'expressió corporal les sensacions i evocacions que una olor determinada, escollida d'entre les altres, li ha suggerit.

Per últim, aprofitant l'experiència base d'aquest exercici, els participants simulen aspirar diferents perfums agradables o desagradables.

Pel que fa al material, per a aquest exercici es necessiten mostres d'olors i objectes d'olor definida, preparats prèviament pel/per la professor/a.

#### e) *El gust*

El sentit del gust és també una derivació del del tacte, i és igualment important per a l'actuació teatral. Són moltes les ocasions en què l'actor o actriu haurà de menjar o beure en escena i, malgrat que el que en realitat haurà de tastar serà inexistent o alguna cosa molt elemental, preparada de qualsevol manera, haurà de donar la sensació de l'efecte que li produeix el menjar o la beguda simulats, cosa que es pot traduir en un determinat gest. És a dir, l'actor o actriu haurà de marcar d'una manera molt clara el gust del menjar o beguda que es vulgui simular: amarg, dolç, calent, fred, etc. Per això farà falta que, com en el cas del sentit de l'olfacte, retengui en la seva memòria la sensació experimentada quan en la vida quotidiana tingui ocasió de realitzar aquests actes, per poder després recordar-los quan sigui necessari.

Per a la preparació prèvia d'aquesta sessió és necessari que els participants, a cas, es vagin fixant en com ells o elles, i també els qui els envolten, manifesten les sensacions que els produeixen determinats gustos i sabors. Posteriorment intentaran caracteritzar-los verbalment.

Un cop iniciada la sessió, s'ofereix a cada participant un got que conté imaginàriament una substància. El/la participant no coneixerà prèviament de quina matèria es tracta. Després, un altre/a revelarà en veu alta el producte (per exemple, mel, llimona, conyac, cervesa, xarop, aigua, etc.). El/la participant reaccionarà immediatament evocant el sabor del producte. Els altres comprovaran si la reacció del company/a correspon a la seva pròpia experiència. Al final de l'exercici, hi haurà un intercanvi d'opinions respecte a les diverses maneres de manifestar les diverses sensacions produïdes pels diferents gustos.

Per a la degustació de substàncies imaginàries, els participants poden sortir d'un en un o bé per grups de dos o tres persones. La duració aproximada és d'uns 15 minuts amb

debat final inclòs. És necessari no oblidar-se d'explicar en la sessió anterior com ha de fer-se la preparació prèvia. Per a la sessió pot convenir tenir preparats uns quants gots de paper.

#### f) *Accions en comú*

Les accions en comú poden ser de molt diversos tipus. Aquí presentem algunes de les que han resultat més motivadores.

- Respiració grupal: estant tots els participants drets, s'agafen per les espatlles i comencen a respirar, cadascú al seu ritme. A poc a poc han d'anar adaptant-se els uns al ritme dels altres, fins que s'aconsegueixi un sol ritme respiratori, el del grup.
- Soroll grupal: cadascun/a dels/de les participants comença a fer un soroll continuat, segons el ritme que li vingui bé. Progressivament anirà adaptant-se al soroll dels altres, fins aconseguir tots el mateix ritme, amb un soroll grupal.
- Salts grupals: al principi cadascun dels participants salta com li agradi. A poc a poc ha d'anar adaptant-se al ritme i tipus de salt dels altres, fins aconseguir un salt grupal.

La duració d'aquests exercicis no va més enllà de 5 minuts per exercici.

#### g) *Crit grupal*

Aquest exercici és semblant al de les accions en comú, però té a més l'avantatge de produir una gran descàrrega de tensions i a vegades fins i tot una sensació de descans i d'eufòria entre els participants. Aquests, ajupits a terra en posicions tancades, comencen a emetre un sorollet suau que va pujant de volum progressivament, al mateix temps que es van incorporant. S'haurà d'arribar al volum màxim quan tots els participants estiguin drets en la posició més oberta possible, aconseguint així un crit grupal en el qual cada participant haurà posat la seva màxima potència de veu. La duració aproximada d'aquest exercici és d'uns cinc minuts.

#### h) *Les estàtues*

Els participants s'agrupen per parelles. Un/a d'ells/es serà l'escultor/a i l'altre l'estàtua. L'escultor modelarà una estàtua que vulgui expressar algun sentiment o sensació determinats, movent en conseqüència el company/a que fa d'estàtua; aquest/a ha de deixar-se "modelar" i mantenir després les posicions en què l'hagi col·locat el/la escultor/a. A continuació hi haurà un canvi: l'escultor/a passarà a ser estàtua i l'estàtua a ser escultor/a.

Per últim, es pot fer una estàtua col·lectiva: un/a dels participants fa d'escultor/a i, utilitzant com a matèria prima la resta dels seus companys, fa una escultura en la qual tracta de reflexar la seva opinió sobre un tema determinat (per exemple, sobre les relacions existents dintre del grup, o sobre el centre docent en què estudia, o sobre el lloc on viu, o sobre una notícia d'actualitat, etc.). Al final es discuteix col·lectivament l'experiència. L'exercici pot durar uns 15 minuts amb discussió inclosa. Si es vol, es pot dur una càmera fotogràfica i fer un petit reportatge sobre les estàtues resultants. Així, a la sessió següent es podria organitzar una ronda de comentaris amb les fotografies a la mà.

#### i) *Fantasies verbalitzades en grup*

Per a començar aquest exercici, els participants s'estiren a terra i es concentren en la seva pròpia respiració. Quan ja se senten mínimament tranquils i relaxats, deixen vagarejar lliurement la imaginació, de manera que les imatges els vinguin a la ment espontàniament. Quan algú aconsegueix visualitzar mentalment alguna situació o imatge, la comunica verbalment a la resta del grup, que pot anar afegint, per torns, nous detalls o imatges inspirades pels primers.

Posteriorment, si l'experiència ha resultat prou suggeridora i productiva, es poden elaborar petites improvisacions i dramatitzacions que tinguin com a punt de partida aquestes fantasies.

**Duració aproximada:** Entre 10 i 15 minuts en la majoria dels casos, excepte en els de les accions en comú i el crit grupal, en què n'hi ha prou amb 5 minuts per exercici.

**Material:** Roba còmoda en tots els casos. Si cal alguna cosa més en especial, ja s'indica en l'apartat de descripció de cada exercici.

### 2.3- EXERCICIS D'EXPRESSIONI CORPORAL

#### **Objectius:**

El bloc d'exercicis d'expressió corporal contempla, entre d'altres, dos tipus d'objectius principals:

- a) D'una banda, es busca el coneixement i domini del cos i del propi esquema corporal.
- b) D'una altra, es planteja l'adquisició de destresses expressives a través del propi cos, amb el fi d'establir una comunicació que fomenti la relació amb els altres. És a dir, es busca el desenvolupament d'habilitats gestuals i motrius que tenen com a finalitat l'expressió, la representació i la comunicació.

#### **Marc procedimental:**

- Dinàmiques de grup.
- Habilitats comunicatives i socials.

#### **Descripció dels exercicis:**

#### ARTICULACIONS

##### a) *Repàs d'articulacions*

Amb aquest exercici es busca descobrir les possibilitats de moviment i expressió de les articulacions. Els participants, drets i col·locats en cercle, inicien un repàs de les articulacions més importants, seguint l'ordre següent:

- |                     |              |             |
|---------------------|--------------|-------------|
| 1- Dits de les mans | 4- Espatlles | 7- Maluc    |
| 2- Canells          | 5- Coll      | 8- Genolls  |
| 3- Colzes           | 6- Cintura   | 9- Turmells |

Així doncs, es comença pels dits de les mans, estirant-los, encongint-los, separant-los, girant-los, doblegant-los, etc. Després segueixen amb les altres articulacions, experimentant uns 30 segons per articulació.

##### b) *Les articulacions en l'expressió d'imatges o accions*

Aquí es tornen a repassar totes les articulacions, però ara compometent-les en l'expressió d'imatges o accions concretes. Així, per exemple:

- 1- Amb els dits: escriure a màquina, tocar el piano, imitar el moviment d'un cuc...
- 2- Amb els canells: batre ous, engegar una moto...
- 3- Amb els colzes: dirigir la circulació, fer una exhibició d'esgrima...
- 4- Amb les espatlles: expressar sorpresa, indiferència, ignorància...
- 5- Amb el coll: seguir el vol d'una mosac, fer becaines...
- 6- Amb la cintura: cavar, fer flexions...
- 7- Amb el maluc: ballar, passar models...
- 8- Amb els genolls: esquiar, patinar...
- 9- Amb els turmells: passar la corda fluixa, ballar un puntejat...

#### FORMES CORPORALS BÀSIQUES

L'exercitació corporal passa pel coneixement i pràctica d'una sèrie de formes de moviment bàsiques i modèliques que desenvolupen la capacitat plàstica i expressiva del cos.

a) *Formes obertes i tancades*

Els participants evolucionen lliurement per la sala adoptant posicions que ocupin una gran quantitat d'espai i compromentent en el joc les articulacions. A continuació, tracten de partir de posicions obertes i evolucionen contraient i replegant el cos cap a posicions tancades. Exemple:

*Formes obertes:*

L'estirament d'un gat

Prendre el sol a la platja

*Formes tancades:*

Arrupir-se pel fred

Dormir en posició fetal

etc.

b) *Formes circulars i angulars*

Una forma de moviment circular és aquella que suggereix un moviment rodó i d'articulació àmplia, per exemple, quan imitem amb els braços les aspes d'un molí. Els participants exploraran durant una estona quina mena de coses poden representar a partir de moviments circulars.

Una forma de moviment angular és aquella que explora les possibilitats de flexió del cos, per exemple, quan el cos es mou com un robot. Els participants imaginaran que són robots i evolucionaran com a tals per tota la sala.

c) *Formes pendulars, de retop i vibratòries*

Formes pendulars són aquelles que exploren les possibilitats d'oscil·lació de totes les articulacions del cos. Serien d'aquest tipus tots els moviments fluctuants, de gronxament i periòdics; per exemple: el pèndul d'un rellotge, el moviment de les onades, una planta moguda pel vent... Els participants exploraran lliurement, durant uns 10 minuts com a màxim, les possibilitats expressives d'aquest tipus de moviments.

Formes de retop són aquelles que exploren les possibilitats de ressort de totes les articulacions del cos. Serien d'aquest tipus tots els moviments de ressorts, tensors, ballestes, elàstics i materials flexibles. Exemple: salts de cangur, moviments de ninots mecànics... Formes vibratòries són aquelles que exploren les possibilitats de vibració i tremolor del cos. Serien d'aquest tipus tots els moviments de tremolors, estremiments, sacsejades, etc. Exemple: tremolar de fred o de por, un terratrèmol... Els participants exploraran durant uns 15 minuts com a màxim les possibilitats d'ambdós tipus de moviments.

d) *Formes corporals combinades*

Col·locats en cercle, un cercle ampli, els participants combinaran de manera espontània totes les formes bàsiques de moviment experimentades abans.

## POSSIBILITATS DE MOVIMENT DE CAP I COLL

a) *Anàlisi de possibilitats de moviment*

Es comença relaxant les possibles tensions del coll. Amb aquest objectiu, cada participant deixa caure el cap endavant deu vegades, deu vegades més cap enrera, deu vegades a l'esquerra i deu a la dreta. Després fa girar el cap deu vegades a la dreta i deu vegades a l'esquerra.

Es tornen a repetir els moviments anteriors, però ara jugant amb imatges concretes. Així, quan el cap s'inclina a esquerra i dreta, el/la participant pot imaginar que és un pèndul, o un neteja-parabrises; quan gira en cercles que és un planeta girant sobre ell mateix, o una baldufa, etc.

A continuació s'assagen altres tipus de moviments, com desplaçar el cap endavant com si ens tiressin del nas, cap enrere teient papada o estirar el coll cap amunt. Al mateix temps es compromet el moviment amb imatges concretes: per exemple, quan estirem el coll cap amunt, podem imaginar que som girafes i que ens estirem i que ens estirem per atènyer una saborosa fulla de la branca més alta d'un arbre.

#### b) *Diàleg corporal amb cap i coll*

A partir dels moviments experimentats a l'apartat anterior, s'improvisa un diàleg corporal per parelles. Posteriorment es comenta entre tots l'experiència, especialment pel que fa al que ha entès i com ha interpretat cadascú els moviments de l'altre/a.

### EXERCICIS DE TRONC

Cada participant avança el tronc cap endavant unes deu vegades, el fa enrere altres deu, el desplaça cap a la dreta i després cap a l'esquerra el mateix nombre de vegades, i acaba fent girs de tronc deu vegades cap a l'esquerra i deu més cap a la dreta.

A continuació es tornen a repetir els moviments anteriors, però relacionant-los amb l'expressió d'imatges concretes. Així, per exemple, els participants poden jugar a escoltar-se els genolls o a saludar com els xinesos per fer flexions de tronc cap endavant, poden imaginar també que són joncs moguts a esquerra i dreta per un vent canviant que bufa amb més o menys força, etc. Per últim, els participants s'agrupen per parelles i improvisen un diàleg corporal només amb els moviments del tronc. Una altra possibilitat és que tal diàleg es realitzi amb una música de fons que suggereixi el ritme dels diversos moviments.

### CAMES I PEUS

S'investiguen les diferents possibilitats de moviment de cames i peus: els estirem, els encongim, els flexionem, els fem saltar, caminar, etc.

Per acabar, es posa una música molt rítmica i es demana als participants que s'asseguin, cadascun/a d'ells/es en una cadira, i que s'imaginin en la següent situació: no volen sortir a ballar, però els seus peus sí. La resta del cos es nega a aixecar-se de la cadira, però els peus actuen cada cop més pel seu compte, fins que acaben convencent la resta del cos per aixecar-se i participar en el ball.

### MANS I BRAÇOS

#### a) *Possibilitats de moviment*

En silenci, els/les participants investiguen les possibilitats de moviment de mans i braços. També experimenten amb les diverses maneres d'agafar objectes. Al cap d'una estona afegeixen el so a aquests moviments i analitzen les diverses possibilitats per produir sorolls amb els braços i sobretot amb les mans, fent-les picar, fregant-les, colpejant-les entre elles i contra d'altres parts del cos, etc. Al final fins i tot es poden elaborar petites orquestracions coordinant-se els participants per petits grups. Per últim, el moviment i els sons de mans i braços es comprometen en la recreació d'imatges diverses. Així, les mans poden ser ocells volant, o gallines caminant cap al menjar, etc., mentre que els braços poden esdevenir serps, o tires de confetti, etc.

#### b) *Conversa amb les mans*

Cobertes les mans amb uns guants blancs, els participants es col·loquen darrere d'un biombo, de manera que només siguin visibles les mans i els avantbraços, i interpreten amb elles situacions emotives: ràbia, orgull, por, amor...

Per últim, i per grups de dos o tres, els participants inventen alguna petita història i la representen a partir de les mans, convertides amb personatges amb personalitat pròpia.



## EXPRESSIVITAT DEL ROSTRE

### a) *Expressions del rostre*

Segons com es posin les celles o la boca, el rostre interpreta diferents expressions. També cal tenir en compte la intensitat de la mirada, perquè dóna o treu força a l'expressió.

- Exercicis de distensió: Els participants obren al màxim la boca, tirant endarrera tota la musculatura facial. Després tanquen la boca, tirant els llavis i tota la musculatura facial cap endavant. Per acabar, recuperen la posició habitual del rostre.

- Exercicis per a l'expressivitat de la mirada:

\* Amb el cap i el cos fixos, els participants giren els ulls al màxim cap als extrems: dret inferior, dret superior, esquerre inferior i esquerre superior. Després repeteixen el mateix, però a continuació de cada girar d'ulls segueixen el mateix moviment amb el cap, de manera que cada objectiu observat quedi després centrat amb la posició del cap.

\* Amb la mirada en un punt, passen des de tenir la mirada perduda, sense cap emoció, fins a mirar concretament i intensament el punt observat, això sense alterar la resta del rostre. Després repeteixen l'exercici, però cara a cara a un company o companya i contrastant la intensitat, de manera que quan un té la mirada intensa l'altre fluixa, etc.

\* Els participants observen un objecte qualsevol (una taula, una cadira...) i amb la mirada interpreten emocions: amor, odi, por... Després poden, també, intentar passar de l'amor a l'odi amb la mirada.

\* Els participants evolucionen lliurement per tota la sala observant-se mútuament i segons motivacions diverses que s'aniran assenyalant en el moment. Algunes d'aquestes motivacions podrien ser: mirar dissimuladament, mirar amorosament, mirar amb odi, amb menyspreu, desafiant, amb luxúria, etc.

- Els participants van adoptant, per torns, diferents expressions facials a base de modificar cada cop la posició de les celles, les commissures de la boca, etc., i intentant expressar diferents emocions. Els companys intentaran endevinar quina emoció es volia manifestar en cada ocasió.

### b) *El ressò facial*

Tots els participants es posen en cercle. Un d'ells/es adopta una màscara facial i la manté fixa el temps necessari perquè el company del costat pugui copiar-la. Quan aquest l'hagi imitat, li passarà a un altre/a i així successivament, fins que la màscara retorni al primer participant. S'intentarà que cada participant sigui origen d'almenys una màscara.

Al final de l'exercici es comenta entre tots l'experiència: Quina mena de màscara ha realitzat cadascú? Per què? Què ha descobert cadascun dels participants?, etc.

### c) *Exercici de síntesi*

Per torns, els participants s'imaginen i representen amb l'expressivitat del rostre una història com la següent: un home o dona es posa una màscara alegre (simuladament), se la treu i recupera la seva expressió natural; se'n posa una de trista. Es diverteix traient-se i posant-se màscares fins que es deixa una d'alegre. Però quan se la vol treure no pot de cap manera. Es posa frenètic/a. La situació és tràgica.

Es tracta de saber mantenir l'estàtica facial mentre el cos es mou i expressa diferents situacions. També és interessant el procés de canviar de màscares, perquè el rostre passa per diverses situacions.

## MALUC

Els participants buscaran totes les possibilitats de moviment del maluc, desplaçant-lo endavant i endarrera, a dreta i esquerra, fent-lo girar en cercle, desplaçant-lo en caminar, etc.

Al cap d'una estona es busquen diferents maneres de caminar que es basin especialment en el moviment del maluc i posteriorment s'associen a diferents tipus de persones o de situacions, per exemple: un corredor de marxa atlètica, una noia molt coqueta, algú ballant una rumba, etc.

Per últim, els participants s'agrupen per parelles i improvien una conversa o diàleg corporal en què només intervingui el maluc, manifestant diferents estats d'ànim.

## L'OMBRA

Aquest exercici demana un gran esforç de coordinació amb els companys. Els participants s'agrupen per parelles: un fa de personatge i l'altre de la seva ombra. El personatge realitzarà diverses accions mentre que l'ombra l'imitarà, seguint-lo a una distància adequada. Després s'intercanvien els papers.

## EQUILIBRI A CÀMERA LENTA

Partint d'una posició inicial determinada, cada participant ha d'anar variant-la a càmera lenta i adoptant diferents posicions d'equilibri, per a les quals haurà d'utilitzar com a punts de recolzament diferents parts del cos. Haurà d'anar passant lentament d'una posició a una altra, seguint el ritme marcat per una música adequada, en aquests cas "Carros de foc", de Vangelis.

Al cap d'una estona de moviment individual, els participants comencen a interrelacionar-se, primer de dos en dos, després de quatre en quatre, etc., intentant coordinar els moviments.

## ACCIONS SENZILLES AMB CANVIS DE RITME

L'exercici consisteix a realitzar accions quotidianes senzilles, com, per exemple, beure, anar-se'n a dormir, rentar-se al matí, estrènyer la mà d'algú, etc., primer a ritme normal, després a càmera lenta i per últim a ritme accelerat.

## TITELLES

Els participants s'agrupen per parelles; un/a d'ells/es sera un titella de fils i l'altre/a el/la titellaire que el manipula. Tots dos han de tenir molt clar que cada articulació ha de tenir un fil i que aquesta només podrà moure's a impulsos d'aquest. Per això primer hauran de posar-se d'acord per descobrir i prendre consciència de les parts del titella. Després el/la titellaire anirà indicant els fils que mou en cada moment i la força amb què ho fa i el titella haurà de moure's en conseqüència. Després s'intercanviaran els papers.

## ICONOGRAFIES INDIVIDUALS I COL:LECTIVES

En una primera fase d'aquest exercici s'intentarà que els participants componguin actituds plàstiques individuals partint de l'anàlisi dels elements que integren el moviment expressiu corporal. Així, se'ls animarà a realitzar diversos tipus de moviment i ells/es hauran d'adoptar tals posicions. Després hauran de compensar la figura resultant, equilibrant amb braços i cames possibles posicions no gaire estables. Al final hauran de justificar la posició, intentant explicar què els sembla que expressa la figura obtinguda, amb quina situació o sentiments es pot relacionar, quines suggerències se li

poden associar, etc. Per últim, se'ls animarà a interpretar corporalment una sèrie d'escultures, per exemple, de personatges famosos, personatges-típus quotidians i fins i tot d'idees abstractes i estats d'ànim.

En una segona fase, els participants es reuneixen en grups d'entre 6 i 8 persones i realitzen composicions corporals col·lectives que descriuïn quadres, escultures, imatges o figures conegudes, així com, també, composicions plàstiques inventades pel grup.

Després cada grup intentarà compondre grupalment objectes d'ús quotidià, com per exemple un cotxe, una bicicleta, una màquina d'escriure, un rellotge, un orgue, etc.

### “FLASHOS”

Els participants es reuneixen per grups d'entre 6 i 8 persones i realitzen un quadre plàstic grupal (és a dir, una iconografia col·lectiva, com a l'exercici anterior). A la composició resultant se li afegeix moviment, de manera que evolucioni generant d'altres de diferents, però sempre en relació amb l'inicial: seran seqüències d'una mateixa acció.

S'intentarà aconseguir la sensació de moviment congelat marcant el ritme de les diferents seqüències. Així es parteix d'una consigna que determini la quantitat de seqüències a realitzar a partir de la posició zero -per exemple: “continuar l'acció en quatre flashos”-. D'aquesta manera, els participants haurien de mostrar com evolucionaria el quadre plàstic inicial, presentant quatre moments plàstics seqüencials posteriors a aquest. Després es tornarà altre cop a la posició inicial i es farà marxa enrere, obtenint els quatre moments seqüencials (o “flashos”) anteriors a allò representat en la posició zero.

Posteriorment tot això es pot completar amb el suport de gravacions musicals, o bé d'instrumentació, o de ritmes de percussió, etc.

### MÀQUINES

Els participants s'apleguen per grups de 6 a 8 persones. Se'ls demana que construeixin una màquina. Per tal de fer-la hauran de tenir en compte que cada component ha de ser una peça dotada de moviment que ha d'encaixar amb les altres. El primer que hauran de fer serà posar-se d'acord en l'estructura de la màquina i en quina mena de peça representa cadascú. Després s'acoblaran unes peces amb les altres i afegiran el seu moviment; a més, cada peça farà un so específic. Per últim, cad grup mostrarà la seva màquina en funcionament a la resta dels participants.

### TRANSFORMACIONS DE COMPORTAMENTS

L'important en aquest exercici és que el canvi de comportament es realitzi progressivament, de manera que la transició d'un a un altre sigui quasi imperceptible. Els participants s'imaginaran que estan en un banquet, dinant. El joc consisteix a adoptar el comportament que es correspongui amb cadascuna de les classes socials que s'indiquen a continuació, canviant d'un a un altre comportament a un senyal convingut:

- |                                  |                    |
|----------------------------------|--------------------|
| 1- Aristòcrates o gent molt fina | 4- Captaires       |
| 2- Funcionaris                   | 5- Homes primitius |
| 3- Empleats i obrers             | 6- Gossos          |

### FLOTAR A L'ESPAI

Els participants es distribuïran per la sala i evolucionaran per ella imaginant que els seus cossos suren per l'espai. Els moviments seran lents, suaus i continuats, evitant moviments bruscos que poguessin provocar una sortida de l'òrbita en què es mouen. Posteriorment l'experiència es pot acompanyar de sons, expressant així el que per a cadascú seria una aventura espacial.

#### LA MASSA ELÀSTICA

Els participants s'agrupen drets al centre de la sala i imaginem que estan immersos en una massa enganxifosa semblant a un xiclet gegant. Tractaran d'escapar a l'adherència d'aquesta matèria per tot el cos i procuraran obrir-se pas per entre la massa elàstica.

**Duració aproximada:** Entre 10 i 15 minuts cada exercici, tenint en compte que alguns d'ells es poden repartir en diverses sessions.

**Material:**

- Roba còmoda en tots els casos.
- Quan es necessita algun material especial per a l'exercici, com, per exemple, magnetòfon amb músiques preparades, o mostres d'objectes, etc., s'ha indicat en l'apartat de descripció de l'exercici.

#### 2.4- EXERCICIS D'EXPRESSIÓ ORAL

**Objectius:**

El treball d'expressió oral va encaminat bàsicament a complir dos tipus d'objectius:

- a) Objectius de tipus tècnic: que els òrgans articuladoris funcionin correctament (és a dir, es tracta de treballar la projecció de la veu, la dicció, etc.)
- b) Objectius de tipus creatiu: Aquí es tracta d'explorar les possibilitats expressives de la veu i del so i de desenvolupar capacitats d'observació i de manifestació de sentiments (habilitats comunicatives), al temps que es treballa la imaginació i la creativitat.

**Marc procedimental:**

- Dinàmiques de grup.
- Habilitats comunicatives i socials.
- Immersió lingüística.
- Continguts de l'àrea de llengües.
- Confluència interdisciplinària de diverses àrees.

**Descripció dels exercicis:**

En aquest bloc considerem una sèrie de subapartats: Preparatoris; respiració i tècnica vocal; Dramatització musical i possibilitats expressives del so; sonoritzacions; Vocalitzacions, articulacions i dicció.

##### PREPARATORIS

Aquests són exercicis molt breus i senzills que tenen com a funció preparar els òrgans articuladoris per als posteriors exercicis de veu. Són tan breus que no ocupen més que alguns minuts, a vegades tan sols segons.

a) *Ganyotes*

Els participants realitzen amb el rostre els gestos i ganyotes més estranys que puguin, forçant al màxim la musculatura de galtes, mandíbules, llavis i boca.

b) *El caramel*

Durant un minut els participants fingeixen que estan llepant una piruleta.

c) *El xiclet*

Els participants imaginem que masteguen xiclet, desplaçant-lo per tots els racons de la boca i fent globus cada cop més grans.

d) *La moto*

Els participants van vibrar els llavis com si fossin una moto.

e) *El somriure*

Els participants intentaran somriure sense obrir la boca durant un minut. Hauran de distendir al màxim les comissures dels llavis.

f) *El gelat*

Els participants simulen que s'estan menjant un enorme gelat, del gust que més els agradi. Cada llepada ha d'anar acompanyada del seu soroll característic.

g) *La tos*

Els participants tossiran en diferents tons, intentar comunicar diferents sensacions.

h) *El llapis-bigoti*

Cada participant se subjectarà un llapis entre el llavi superior i el nas i es passejarà per la sala saludant els altres i procurant que no li caigui el llapis.

i) *Els sorolls*

Els participants inflen les galtes i aconseguen diferents tipus de sorolls colpejant-les amb els dits. Després tornen a inflar-les i aconseguen els sorolls sense colpejar amb els dits (és a dir, exclusivament amb la boca).

j) *La veu i la paret*

Els participants es col.loquen a pocs centímetres de la paret i miren fixament un punt a l'altura de la boca. Llavors intenten estovar aquest punt amb l'alè, amb cops d'aire cada cop més sonors i retallats, i comencen a pronunciar la vocal A. Van augmentant el volum progressivament, fins aconseguir un crit potentíssim amb el qual intenten foradar la paret. Després inicien el procés contrari fins acabar callats. Aquest exercici es pot repetir fins a set cops, en diferents sessions, cada vegada amb una de les set vocals catalanes.

La duració aproximada d'aquests exercicis està entre 30 segons i un minut per a cadascun dels exercicis, exceptuant el del punt j), que pot durar entre 5 i 10 minuts en total.

## RESPIRACIÓ I TÈCNICA VOCAL

Aquests exercicis serveixen sobretot per adonar-se de com és d'important per a l'emissió i potència de la veu el control de la pròpia respiració. És molt important la seva relació amb els exercicis de respiració, amb els quals haurien de combinar-se necessàriament. D'altra banda, és molt útil, per exemple, lligar algunes de les experiències de relaxament amb la pràctica immediatament posterior de tècniques vocals.

a) *Respiració dirigida*

Els objectius més immediats d'aquest exercici són els de mecanitzar les fases de la respiració i de practicar diferents ritmes de respiració que després ens serviran per controlar millor la potència i emissió de la veu.

Els participants s'asseuen o s'estiren a terra en una posició que els resulti còmoda i aniran respirant segons els ritmes que els indiqui el/la professor/a. Les pautes poden ser les següents:

- Inspiració lenta - Retenció - Espiració lenta - Pausa.

Aquesta pauta es repeteix durant 2 minuts.

- Inspiració lenta - Retenció - Espiració ràpida - Pausa.

Es repeteix també durant dos minuts.

- Inspiració lenta - Retenció - Espiració a cops (3) - Pausa.  
Es repeteix també durant 2 minuts.
- Inspiració ràpida - Retenció - Espiració lenta - Pausa.  
Repetició: 2 minuts més.
- Inspiració ràpida - Retenció - Espiració ràpida - Pausa.  
Repetició: 2 minuts.
- Inspiració ràpida - Retenció - Espiració a cops - Pausa.  
Repetició: 2 minuts.

Aquest exercici s'ha d'anar repetint en les diverses i successives sessions, variant les pautes de respiració.

#### b) *Respiració diafragmàtica*

Amb aquest exercici s'aconsegueix d'exercitar el diafragma per aconseguir una respiració més completa i un millor control de l'aire que intervé en el procés de fonació.

Els participants s'estiren a terra de panxa enlaire, amb les cames flexionades. Prendran aire pel nas i el deixaran anar per la boca. Llavors es posaran una mà sobre el diafragma i comprovaran com aquest es va inflant i desinflat. Repetiran l'operació entre unes 15 o 20 vegades.

Drets/es, els/les participants treuran l'aire d'un cop sec i empenyent des del diafragma. Repetiran l'operació 3 ó 4 vegades més. Després tornaran a prendre aire i intentaran deixar-lo anar del tot bufant fort.

En aquests tipus d'exercicis una de les coses més importants és fer una bona expulsió d'aire inicial, és a dir, buidar-se al màxim. Per comprovar quina importància té això per a l'emissió de la veu, en una darrera fase se'ls pot demanar que posin so en el moment de l'expiració; per exemple, una sèrie de sons que solen resultar molt adequats és el de les síl·labes "Bla", "Dla", "Gla", "Cla", pronunciades amb força en el moment de l'expulsió de l'aire.

#### c) *Tècnica vocal*

Aquí s'inclouen tota una sèrie d'exercicis que serveixen per millorar la dicció sempre que es practiquin d'una manera continuada:

- *Ressonador nasal*: Cal tenir en compte que la cavitat nasal és un dels principals ressonadors naturals del cos humà i que resulta molt productiu exercitar-lo.

Els participants ajunten les dents i els llavis i emeten un so que ressoni en la cavitat nasal. La boca roman tancada durant tota l'emissió del so: l'aire ha de sortir només pel nas. L'operació es repeteix durant 2 minuts. Cal recordar que no té objecte realitzar aquest exercici un sol cop durant tot el curs, sinó que la seva eficiència depèn de la seva pràctica continuada.

- *Ressonador bucal*: Els participants començaran fent ressonar la cavitat nasal (és a dir, amb l'exercici anterior de ressonador nasal) i a poc a poc aniran baixant la mandíbula inferior per obrir les dents mentre els llavis romanen units. El so emès ha de ressonar llavors en la cavitat nasal i sobretot en la boca. L'operació es repeteix durant dos minuts.

- *Exercici combinat: ressonador nasal amb posterior obertura de la boca*: Després de fer ressonar la cavitat nasal i la bucal, els participants obren completament els llavis mentre van pronunciant els diferents sons vocàlics amb un so consonàntic, per exemple: NA, NE, NU..., o MA, ME, MI..., etc. Després es torna a començar i es practica l'exercici durant 2 minuts.

## DRAMATITZACIÓ MUSICAL I POSSIBILITATS EXPRESSIVES DEL SO

En aquest apartat es tracten exercicis a partir dels quals s'experimenta, i també es juga, amb les possibilitats expressives del so. També s'hi inclouen alguns exercicis de dramatització musical, entenent com a tal tota una sèrie d'activitats que treballen conceptes musicals, tals com el ritme i el to, a través de jocs de veu individuals o col·lectius.

a) *Entonació i emoció en l'emissió de sons i frases:*

Es prenen una sèrie de paraules o xifres i es fa amb els participants tota una sèrie de rondes en què cadascun d'ells/es dirà el mot o xifra que li toqui en els diferents tons i emocions que se li vagin indicant. Així, per exemple, li pot tocar dir "mil vuit-cents catorze" amb alegria, amb tristesa, amb orgull, etc. En sessions posteriors es pot fer el mateix amb frases senceres, com "Tanca la porta" o "El xèrif té mal de panxa per haver menjat xocolata amb xurros" (es poden anar complicant progressivament les frases), que es diran també en diferents tons i emocions.

b) *Dicció expressiva*

Es plantegen sèries de mots de significat clar, pertanyents a determinats camps semàntics escollits. Cada participant haurà de recitar un d'aquests mots intentant que la seva dicció es correspongui el màxim possible amb el seu significat. Per exemple, si li toca una paraula com "ronquera" haurà de dir-la amb veu ronca; si li toca "caquejar" ho haurà de dir caquejant, etc.

c) *El codi de sons*

Els participants es reuniran per petits grups i cadascun d'ells construirà un codi de sons del qual tan sols els propis integrants del grup en qüestió posseiran la clau d'interpretació. Per exemple, poden establir que una afirmació categòrica serà donada per "ehééé!", una nota de sorpresa per "ooooííí!", una advertència per "aúúú!" o una pregunta per "oè?". Un cop establert el codi, cada grup s'entrenarà en el nou llenguatge amb situacions senzilles. Al final, cada grup muntarà una molt breu improvisació d'una situació amb el seu codi davant dels altres grups, que intentaran desxifrar el codi dels altres.

d) *Relat amb sons*

Els participants es divideixen en petits grups i cadascun d'ells prepara l'escenificació d'un petit relat en la qual no es pot dir ni un sol mot: tota l'anècdota ha de quedar clara només a base de sons quotidians, sorolls diversos, ritmes variats i tota mena d'efectes sonors.

e) *Caracterització de personatges per la veu*

Els participants proposen diversos personatges, com més millor, que es van apuntant a la pissarra: un nen que aprèn a parlar, una veïna grassa i cridanera, un vell que malgrat la seva edat conserva la lucidesa i gaudeix explicant històries, una monja, un robot, un escombriaire, el monstre de Frankenstein, etc., etc. A partir de tals propostes, cadascú/una prepara individualment una improvisació o monòleg en què el personatge que li hagi tocat estigui caracteritzat, no tan sols per la manera de bellugar-se, sinó sobretot per la veu i l'entonació.

f) *El cor fantasmal*

Els participants es reparteixen en petits grups. S'imaginem que són tota la plantilla de fantasmes d'un castell i que volen formar un cor per atemorir els vius a varies veus.

Però cal tenir en compte que els fantasmes només saben llençar els típics crits terrorífics d'espantar, tals com "Aúúúú!!" o "Uóóóó!!". Cada grup (de 2 a 4 persones) s'encarregarà d'un crit, que serà l'únic que canti; tals crits poden ser, per exemple: "Aúúú!!", "Uóóó!!", "Uàààà!!", "Uúúú!!", "Ho, ho, ho!!!", etc.

Un/a dels participants dirigirà el cor. S'aniran provant diferents possibilitats que anirà marcant el/la director/a. Així, en un principi els grups poden limitar-se a anar cantant cadascú el seu crit (un grup darrere l'altre), però provant diferents ritmes i velocitats; també es pot fer que el primer grup canti el seu crit amb la música que prefereixin i que els altres segueixin amb el seu corresponent però amb la mateixa música; fins i tot es pot cantar un canon d'aquesta manera. Quan tinguin més pràctica poden passar a interpretar petites peces musicals usant com a lletra tan sols els crits corresponents a cada grup.

#### g) *La coral d'asmàtics*

Aquest exercici és una variant de l'anterior, amb l'única diferència que ara els participants imaginem que són pacients asmàtics o malalts d'un hospital que volen oferir un concert als seus familiars. Els únics crits que poden emetre són esternuts o bufes asmàtics, com, per exemple: "Aaaatxim!", "Atxàs", "Atxum!", etc.

#### h) *L'orquestra*

Els participants es distribueixen com els instruments d'una orquestra simfònica, en grups de violins, oboès, clarinets, trompetes, etc. Si el grup no és prou gran, es pot formar una orquestra de cambra.

Es proposa una peça musical senzilla, el més senzilla possible. Un/a dels/les participants es prepara per fer de director/a. Els grups d'instruments, guiats per la seva batuta, taral·lejaran la melodia vocalitzant onomatopeies adequades al so de cada instrument (els grups d'instruments es posaran d'acord prèviament)

Així doncs, cada participant tractarà d'imitar el timbre del seu instrument i de seguir el moviment de la batuta del/de la director/a, que haurà de preparar-se molt bé el seu paper, ja que és ell/a qui haurà de marcar el ritme de la melodia. El resultat final pot gravar-se en cinta magnetofònica.

És convenient que, tant els exercicis anteriors com especialment aquest, es realitzin en coordinació amb les classes de música, després d'haver treballat els instruments de l'orquestra. També seria interessant que, com a preparació prèvia de la sessió, els/les alumnes escoltessin i poguessin comentar la peça *Pere i el llop*, de Prokofiev.

## SONORITZACIONS

En aquest apartat, a partir de textos d'origen divers, es busca la manera de fer-ne una lectura expressiva recolzada en l'exageració de les possibilitats expressives del so. També s'introdueixen alguns conceptes musicals, com els d'intensitat, to, duració, ritme, etc. Aquí podríem incloure des de creacions d'efectes de so respecte a un text donat fins a lectures amb mímica, passant per diversos tipus de gravacions i estudis sonors de textos literaris.

A continuació presentem, a tall d'exemple, un parell de textos, aquests de tipus literari, que sempre han resultat molt productius a l'hora de la sonorització. En aquests dos casos concrets, els participants s'agrupen per parelles i es preparen una lectura de cadascun dels textos, prèviament analitzats a classe de literatura. Un/a ha de fer una lectura normal, correctament vocalitzada, mentre que l'altre/a n'ha de fer una d'expressiva, exagerant molt les pautes rítmiques de cada text, del qual se'n fa prèviament un estudi d'accents.

Text 1:

Timbres            vent rabent       arbres  
                      vehicles botzines       veus  
                      Tot passa pel meu cervell



tancat pels ulls.

La mateixa lluentor de les tisores  
i tot altre crit  
és matèria inèdita per a mi.

La mixeta de la barberia  
es moca amb l'esca de les meves botes.

Endolciment

Trontoll      Paperina de sol  
SEBASTIÀ SÁNCHEZ-JUAN.

Text 2:

III  
La pell fa  
de tambor  
percudit  
per les mans  
de la por,  
del cavall  
que no pot  
conquerir  
l'últim guany  
del repòs.

Sepharad  
i la mort,  
cavall flac,  
cavall foll;  
tot sovint  
no destries  
llur nom  
en el somni  
del temps  
dolorós.

SALVADOR ESPRIU.

Els textos a utilitzar en aquest apartat poden ser d'allò més variat, des de poemes com els anteriors, fins a lletres de cançons, o notícies del diari, o acudits, o rondalles i contes. En aquest sentit pot ser interessant sonoritzar textos d'aquest tipus donant-los forma de serial radiofònic; solen ser molt adequats per a això contes o rondalles extrets del recull *Folklore de Catalunya*, de Joan Amades. Resulta molt motivador, a més, gravar el resultat final d'aquests exercicis en cinta magnetofònica.

#### VOCALITZACIONS, ARTICULACIÓ I DICCIÓ

En aquest apartat es farien exercicis de vocalització i articulació sistemàtics. Serveixen també per detectar possibles defectes de dicció, enriquir la sonoritat vocàlica, practicar la velocitat de dicció, etc.

a) *Exercicis de vocalització*

Per a una correcta vocalització cal controlar la respiració i impulsar l'aire de l'expiració cap a fora, intentant que el so no es recolzi en la gola. Com a punt de partida, els participants "escupen" diferents síl.labes contra la paret amb el màxim de potència de veu.

A continuació es posaran un llapis a la boca, en posició horitzontal, i amb ell als llavis aniran dient diverses frases procurant que s'entenguin perfectament.

b) *El partit de tennis*

Aquest és un exercici de veu i de coordinació de reflexos. Els dos participants han d'imaginar que estan jugant un partit de tennis. Quan cadascun/a d'ells/es colpeja la pilota amb la seva raqueta imaginària ha de dir "PA!". Aquest simple so, acompanyat del gest, ajudarà a imaginar la pilota cada cop que ha de ser colpejada. Es tracta que la síl.laba-pilota arribi clarament al company/a. Cal concentrar-se en el joc del company/a i en les trajectòries que descriu la pilota imaginària per poder tenir un bon nivell de reflexos.

El so ha de produir-se a flor de llavis, sense que s'afecti la gola en la seva emissió. Algunes possibles sèries de sons-pilota poden ser les següents:

- Sèrie de síl.labes-pilota: PA- PE - PI - PO - PU

- Sèrie de mots-pilota: PAPA - PAPÉ - PAPI - PAPO - PAPÚ

PEPA- PEPÈ - PEPI - PEPO - PEPÚ

PIPA - PIPÈ - PIPI - PIPO - PIPÚ

POPA - POPÈ - POPÍ - POPÓ - PÒPO

PUPA - PUPÉ - PUPI - PUPO - PUPÚ

c) *Vocalitzacions amb oclusives i amb fricatives*

Per tal de practicar la vocalització amb consonants oclusives i fricatives es proporcionen als participants llistes de paraules formades per oclusives i fricatives i les diverses vocals.

Els participants hauran de vocalitzar tals paraules primer individualment, després amb una lectura coral, en la qual, malgrat recitar-se col·lectivament i haver pluralitat de veus, sembli que totes ells s'uneixin en una sola. A la fi, els participants formen amb les paraules de les llistes frases el més variat possible en les quals entrin el major nombre possible d'aquests mots. Així, per exemple, es poden obtenir oracions com:

- En Pep, el meu papa, toca la tuba cada dia perquè totes les pepes diguin: "Visca el papi d'en Pauet!" (predomini d'oclusives)

- El xèrif té mal de panxa perquè ha menjat xocolata amb xurros (predomini de fricatives).

Quan ja s'ha obtingut un bon nombre de frases amb aquest procediment, els participants les van recitant per torns, vigilant especialment la seva vocalització. Evidentment, aquests exercicis es reparteixen en diferents sessions i es repeteixen sovint.

d) *Vocalitzacions amb africades*

Aquest exercici segueix exactament el mateix patró que l'anterior, només que les frases, naturalment, es fan amb mots amb predomini d'africades.

e) *Vocalitzacions amb consonants líquides*

Aquest exercici és també com els anteriors. Així, després d'haver explicat la teoria sobre les consonants líquides, es faran pràctiques de vocalització (amb el llapis a la boca) amb frases amb predomini de líquides, com, per exemple: "Hola, Laia, volem oli" o "El carro corre per la carretera".

e) *Embarbussaments*

Els exercicis de vocalització d'embarbussaments resulten molt útils i cal aprofitar que en català hi abunden i que als alumnes els fan molta gràcia. Les vocalitzacions en qüestió poden fer-se primer amb el llapis, col·locat horitzontalment en la boca, i després sense ell, primer individualment i després amb una lectura coral. Aquí en tenim alguns, d'aquests embarbussaments:

- En cap cap el que cap en aquest cap.
  - Duc pa sec al sac, m'assec on sóc i el suco amb suc.
  - Qui roba una arrova de roba no roba l'arrova sinó que roba la roba.
  - Un i dos i tres i quatre, la meitat de vint-i-quatre; vint-i-quatre i vint-i-cinc, set i vuit i nou i cinc.
  - Qui un pam de capa parda compra, un pam de capa parda paga. Qui un pam de capa parda ha comprat, un pam de capa parda ha pagat.
  - Setze jutges d'un jutjat mengen fetge d'un penjat. Si el penjat es despengés menjaria fetge dels setze jutges que l'han penjat.
  - Vinc al bosc i busco vesc i visc del vesc que busco al bosc.
  - Prou plou, però plou poc.
  - Sota el pont hi ha una nina, que renta un davantal de cotolina. Que la flor treu i la flor tria, que la flor tria i la flor treu.
  - L'estiba que estava l'Esteve no és tova ni és teva, ni estava a l'estiba.
  - De genollons, genollons, collia, collia. De genollons collia codonys. De genollades, codonyades i amb els dits, codonys he collit.
  - Una vella seca encucurutzada, sorda i cega, va tenir tres néts seca mecs encucurutzats. ¿Com s'ho havia de fer la vella seca meca encucurutzada per no tenir els seus néts secs mecs encucurutzats, ja que els fills de la vella seca meca encucurutzada van ser secs encucurutzats?
  - En quin tinter tens tinta, Anton?
  - Tinc tanta sang que a les cinc tinc son.
  - Molt mal fa la mel a l'humil mul que molt.
  - Beu vi bo i viu bé.
  - La nena nana porta la nina a la nona; si la nena no és nana no pot portar la nina a la nona.
  - Un llèpol enllepolit, qui el desenllepolirà un bon desenllepolidor serà. No el desenllepoliré pas jo que no sóc bon desenllepolidor.
  - Si una enrajoladora de rajoles enrajola amb rajoles desenrajolades l'enrajolat es desenrajolarà aviat, per haver estat enrajolat i desenrajolat tantes vegades, que gairebé ni rajoles desenrajolades semblaran.
- etc.

## 2.5- IMPROVISACIONS

### **Objectius:**

Els objectius que persegueix la improvisació són clars: fer que el/la participant s'imagini en situacions diverses, que es posi en la pell de diferents personatges i reaccioni davant l'imprevist. És necessari entrar en les situacions que es creïn i desenvolupar-les en el moment. Les situacions en qüestió poden ser molt diverses, partint d'un estímul o una suggerència mínims que han de ser desenvolupats lliurement, segons la dinàmica del grup. D'altra banda, les improvisacions són una magnífica eina per treballar la competència de l'alumnat a partir de diferents situacions comunicatives. El fet de poder plantejar situacions per a la seva anàlisi i reflexió, ens permet treballar

de forma molt completa a diversos nivells, i combinant diversos tipus de tècniques. Així, a partir del plantejament de situacions concretes es pot treballar amb l'aclariment de valors, es pot combinar el desenvolupament d'habilitats cognitives amb la discussió de dilemes morals o l'enfocament socioafectiu amb el modelatge d'habilitats socials, etc.

### **Marc procedimental:**

- Dinàmiques de grup.
- Discussió de dilemes morals (enfocament sociomoral)
- Enfocament socioafectiu.
- Habilitats socials i comunicatives. Assertivitat.

### **Descripció dels exercicis:**

El bloc d'improvisacions és un dels més complets, ja que, com hem comentat a l'apartat d'objectius, a partir del plantejament de diferents tipus de situacions ens permet treballar a moltes bandes i a partir de la combinació de diferents tipus de tècniques i procediments. Així, classifiquem les situacions a treballar en diferents subapartats segons el que es pot treballar en cadascuna d'elles.

A) SITUACIONS PER RECREAR AMBIENTS I PERSONATGES (Desenvolupament de la capacitat d'observació i d'anàlisi i de les habilitats expressives)

#### A.1- EL NOM DEL GRUP

Els participants formen grups de 4 ó 5 persones. Els/les components de cadascun d'ells discuteixen entre tots per donar un nom al seu grup. Un cop han escollit un nom, preparen una improvisació en la qual es recreen les seves característiques. En tal improvisació poden utilitzar tant la paraula, com la mímica, com totes dues coses alhora. Després cada grup representarà la seva improvisació davant els altres, que hauran d'endevinar quin és el nom escollit en cada cas. Per acabar, es comentarà l'experiència col·lectivament.

#### A.2- LA PERRUQUERIA

La sala es transformarà en una perruqueria *unisex*, col·locant una cadira al mig. Dos dels participants assumiran els papers de perruquer/a i client/a. Aquests, a partir d'aquesta situació inicial, aniran teixint accions i diàlegs fins que un/a altre/a dels participants substitueixi un/a d'ells/es sense interrompre l'acció. El nou participant reprendrà el joc en el punt en què l'hagi deixat el seu companyo companya. També poden entrar en l'acció nous clients de la perruqueria. Així se seguirà fins que tots els participants hagin intervingut almenys una vegada; la duració aproximada d'aquest exercici sol ser d'uns 15 minuts.

#### A.3- ELS BARRETS

En la sessió anterior a aquesta es demana als participants que portin de casa tota mena de barrets. Els dia de la sessió corresponent, amb els barrets a la sala, els participants se'ls van emprovant per grups i van caracteritzant els personatges que puguin portar cada tipus de barret. A continuació s'improvisa una història amb tots aquests personatges. L'exercici sol durar entre 15 i 25 minuts, incloent-hi el comentari i debat de tot el grup al final. Una variant d'aquest exercici que es pot realitzar en altres sessions és la de fer les improvisacions a partir de tota mena d'objectes, com més estranys millor.

#### A.4- LA BORRATXERA

Els participants aniran passant pel mostrador d'un bar imaginari, mostrador que pot ser representat per una taula qualsevol, i aniran prenent cada cop un got de vi (imaginari també, per suposat). A cada ronda, aniran sentint gradualment els

efectes de l'alcohol. Quan hagin begut entre 6 i 8 vegades (imaginàriament, és clar), hauran de semblar completament borratxos. Poc a poc aniran progressant cap a la borratxera col·lectiva, que haurà de ser expressada mitjançant tot el cos, el gest i la paraula. En una segona fase d'aquest exercici, que es realitzarà a la sessió següent, els participants reflexionaran sobre quin tipus de problemes poden conduir a una persona a beure d'aquesta manera i a perdre el control així i cadascun d'ells compondrà un personatge determinat a partir d'aquesta reflexió; al final es farà un debat col·lectiu de síntesi sobre el tema. Aquest exercici es pot lligar més endavant amb improvisacions que plantegin dilemes morals.

#### A.5- LA HISTÒRIA

Un/a dels/les participants comença una història, procurant marcar clarament almenys un parell de característiques de l'acció o dels personatges. La resta de participants l'anirà continuant i enriquint, intervenint per torns. Un cop elaborada la història, es fa d'ella una representació col·lectiva que es grava en vídeo -si és possible- per al seu posterior comentari en grup.

#### A.6- LA PARADA DE L'AUTOBÚS

Els participants imaginem que són a la parada de l'autobús. A més de les peculiaritats de cadascun dels personatges que poden estar esperant l'autobús, es poden anar introduint diversos incidents: pot ploure, els cotxes que passen esquitxen la gent, l'autobús es retarda més del compte, etc. L'exercici, amb comentari final inclòs, pot durar entre 15 i 20 minuts.

#### A.7- L'ACCIDENT

Els participants imaginem que hi ha hagut un accident. Com ho viu cadascun dels personatges des de la seva perspectiva?

Es poden formar grups de 3 ó 4 persones. La primera d'elles explicarà l'accident en primera persona, com si fos el conductor del cotxe sinistrat, que no ha patit grans danys i ho explica als guàrdies de tràfic. Ho haurà de fer des d'una perspectiva de subjecte protagonista. Els altres dos o tres explicaran la mateixa història, però adoptant diferents punts de vista, com, per exemple, el de testimoni presencial o fins i tot el d'informador no presencial.

L'exercici i la seva preparació poden coordinar-se amb les classes de literatura o llengua corresponents als diferents punts de vista propis de la narrativa. També es poden gravar en cinta magnetofònica les diferents declaracions per al seu posterior comentari i adaptació a la llengua escrita i al codi teatral.

#### A.8- EL MERCAT

Els participants imaginem que són diferents personatges, cadascun d'ells amb les seves característiques personals, que han de ser definides abans de l'inici de la improvisació pròpiament dita, i que estan en un mercat. Naturalment, una part dels personatges caracteritzats han de ser els/les venedors/es de diferents parades i una altra part han de ser els clients (cadascun d'ells amb la seva història particular).

#### A.9- EL PROGRAMA DE TELEVISIÓ

Els participants imaginem que participen en un programa de televisió. Intentaran recrear totes les incidències que es donen davant i darrere de la càmera.

#### A.10- CÒCTEL D'IMPROVISACIONS

Els participants es divideixen en petits grups i se'ls dóna un grapat de suggerències per a improvisacions. Es tracta d'improvisacions molt senzilles i breus, però que poden arribar a suggerir situacions molt riques. Així, per exemple:

- a) Un atracament en una sucursal bancària.
- b) Una història típica d'una telenovel·la o "cul·lebró".
- c) Una dona pela cebes mentre veu una telenovel·la (o escolta una ràdionovel·la).
- d) Un personatge misteriós demana a un desconegut d'allò més normal que li guardi una maleta el contingut de la qual no li pot revelar.
- e) Una dona decideix revelar a la seva filla secreta, que viu amb uns pares adoptius (sense saber que és adoptada), la seva maternitat.
- f) Un escombriaire troba un barrufet amagat darrera un container.
- g) Al mercat hi ha hagut un robatori. Tothom l'ha vist. Es posen d'acord respecte a l'aspecte del lladre? Què ha robat? Per on ha vingut? Per on s'ha escapat? Què passava un moment abans? Arriba la policia. Què fa?, etc.

Després d'haver realitzat totes les improvisacions, els participants en fan un comentari col·lectiu i reelaboren de nou totes les situacions, intentant ara buscar un nexe d'unió entre elles. Així, per exemple, una de les víctimes de l'atracament a la sucursal pot ser el marit de la dona que pela cebes, mentre veu la telenovel·la. Aquest mateix personatge (el marit) pot ser l'escombriaire que, aquell mateix dia, al matí, s'ha trobat amb el barrufet. Quan l'escombriaire torna a casa després de l'atracament, espanta moltíssim la seva dona, que encara està suggestionada amb la telenovel·la. Després pot aparèixer la filla de tots dos que, en sortir al carrer per fer un encàrrec, és abordada pel personatge misteriós i després per la dona de la improvisació e), que li explica que ella és la seva mare de debò, etc., etc. El resultat final es torna a representar, però aquest cop com una petita peça teatral que es pot gravar en vídeo per al seu posterior comentari. Aquest exercici és un dels més complets i que s'hauria de treballar més al final. A més, és millor distribuir-lo en dues sessions amb una duració aproximada de 30 minuts en cadascuna d'elles. L'exercici es pot repetir en diferents sessions, canviant, naturalment, les suggerències d'improvisacions.

## B) IMPROVISACIONS A PARTIR DE SUGGERÈNCIES SORGIDES EN EXERCICIS ANTERIORS

### B.1- IMPROVISACIONS A PARTIR D'EXERCICIS DE SITUACIÓ I PRESA DE CONTACTE

Alguns dels exercicis del bloc de situació i presa de contacte són especialment suggerents a l'hora de donar opcions o temes per a diferents situacions i improvisacions. Per la riquesa d'idees que poden plantejar molts d'aquests exercicis, pot ser interessant de seguir-hi treballant, en la mateixa sessió o en sessions posterior, en el temps dedicat a les improvisacions. Alguns dels exercicis d'aquest bloc que s'hi presten més són, per exemple, els següents:

- a) *Presentacions*: A partir d'aquest exercici es poden realitzar improvisacions en les quals es treballen habilitats socials de presentació en diferents contextos i situacions, a partir de plantejar modelatge i analitzar diferents pautes de presentació.
- b) *El territori*: A partir de les situacions simplement esbossades en aquest exercici, es pot treballar més a fons sobre tals situacions plantejant noves improvisacions a partir dels personatges recreats, a partir dels sentiments experimentats que poden donar lloc a la recreació d'altres històries, etc.

c) *Les ulleres*: A partir de la posada en comú o debat sobre els problemes de comunicació que plantegen determinades visions de la realitat amb què es va cloure aquest exercici, es poden plantejar petites improvisacions en petit grup a partir de les idees sorgides de la discussió.

d) *Identificacions*: a partir dels diàlegs de parelles resultants d'aquests exercicis es poden organitzar improvisacions que incloguin els diàlegs de diverses parelles completant-los amb noves idees.

e) *El ressò mimat*: Aquest exercici ja comporta una petita improvisació per part de cada subgrup, però ara es pot muntar una de nova que completi les anteriors a partir de la reflexió feta al voltant de les diferents maneres d'interpretar les coses segons la perspectiva. Ara es podran introduir, a més, diàlegs i altres elements.

f) *Imatge de personatge*. Aquest és un dels exercicis que dóna més joc a l'hora de continuar-lo amb improvisacions. Es poden fer improvisacions a partir dels personatges descrits entre tots i amb les històries resultants que ara es desenvoluparan amb la participació de tots els membres del grup.

## B.2- IMPROVISACIONS A PARTIR D'EXERCICIS DE RELAXAMENT MENTAL

La pràctica totalitat dels exercicis de relaxament mental són aprofitables per muntar improvisacions a partir de les experiències suggerides i experimentades amb aquests exercicis. Especialment interessants en aquest sentit, per la quantitat de sentiments, sensacions i suggerències que inspiren, i pel seu alt poder de motivació, són, per exemple, "La platja", "Evocació d'un moment del dia", "El gat i el ratolí", "El mirall", o "El país que estimo".

## C) IMPROVISACIONS A PARTIR DE LA DISCUSSIÓ DE DILEMES MORALS

Aquest tipus d'improvisació consisteix a plantejar una sèrie de situacions i dilemes morals que es treballen primer a través de la reflexió i després amb la recreació de possibilitats mitjançant la improvisació des de diferents punts de vista de la mateixa situació. El procediment, que combina la tècnica d'habilitats cognitives amb l'aclariment de valors i la discussió moral, pot ser similar en la majoria dels casos:

- En primer lloc es presenta la situació i els seus personatges des del punt de vista del seu protagonista i, primer individualment, després en gran grup, entre tots es discuteixen les següents preguntes (a partir del mètode de Spivack i Shure per desenvolupar les habilitats cognitives):

1- Hi ha un problema en aquesta situació? Qui el té? Quin és exactament el problema de cadascú?

2- Quines possibilitats alternatives té el protagonista? Enumera totes les que se t'acudeixin, com més millor.

3- Quines conseqüències et sembla que tindria cadascuna d'aquestes alternatives?

- En segon lloc es presenta una altra situació relacionada amb la primera i es procedeix de la mateixa manera, plantejant les mateixes preguntes, ara sobre el nou protagonista.

- Un cop acabada la història, es demana a tres dels alumnes que facin una petita improvisació davant del grup. La improvisació en qüestió consisteix en un monòleg en què cadascun d'ells explica la història completa des del punt de vista de cadascun dels personatges protagonistes de cada situació.

- A continuació, un cop comentats les dues situacions de la història i exercitats al seu voltant els pensaments causal, alternatiu i conseqüencial, es passa a la discussió del

problema moral plantejat en la història, recordant al grup que es tracta de donar un judici moral pràctic.

- Acabada la discussió del dilema es debat sobre els valors implicats en ell (aclarament de valors) i per últim els diferents grups formats per afinitat de decisió discuteixen el perquè del seu judici pràctic i elaboren una petita improvisació amb la solució que proposen.

- Després de les representacions, es discuteix entre tots sobre quins són els estadis de raonament moral en què s'ha mogut cadascun/a d'ells/es i s'escolleix entre tots la solució considerada com a més idònia.

Vegem ara alguns dels dilemes morals que es poden plantejar, tenint en compte que els/les alumnes també poden proposar-ne més endavant:

a) *El saxo de la Joana*

“La Joana té quinze anys, estudia quart d'ESO i és molt afeccionada al jazz i a la música. De fet, compagina els seus estudis d'ESO amb els de solfeig en una escola de música que hi ha davant de casa seva i ha començat a rebre, en horari extraescolar, classes de saxo, que és la seva gran il·lusió. El seu problema és que no té saxo propi, només un que el professor li deixa exclusivament per a les classes. Però ella troba que això no és suficient perquè no pot assajar a casa i, a més, ella vol tenir un saxo propi i de qualitat. Però un saxo en condicions costa com a mínim unes 80.000 pessetes. Per això, des de fa un temps ha començat a estalviar, per poder comprar-se un bon saxo. Compta una i altra vegada els diners que té estalviats: 20.000 pessetes, molt poca cosa si tenim en compte que porta molts mesos, però com que aviat serà el seu aniversari i compta també amb Nadal i Reis, espera poder tenir els diners al cap d'uns quants mesos més.

Pel seu cap passa la idea de posar-se a treballar i deixar temporalment els estudis, però d'altra banda això no ho acaba de veure clar, perquè a ella li agrada estudiar i vol treure bones notes.”

Després de plantejar aquesta situació inicial es passa a formular les preguntes que serviran per treballar les habilitats cognitives. A continuació es planteja una altra situació relacionada amb aquesta:

“En Lluís és un veí de la Joana i tots dos van junts al mateix institut. En Lluís és un forofò de la informàtica i tot el dia va amunt i avall intercanviant programes i jocs d'ordinador. Està desesperat per tenir un ordinador amb grans prestacions, que li permeti fer els seus propis programes i copiar-ne d'altres o fins i tot munta videoconferències per Internet. Però el seu ordinador no li permet fer grans coses i s'ha embolicat a comprar a terminis un de completíssim i caríssim. Els seus pares li han pagat l'entrada però li han posat com a condició que sigui ell qui s'encarregui de pagar els terminis a base d'estalviar diners pels seus propis mitjans. Els pares d'en Lluís tenen a casa un magnífic saxo que va pertànyer a l'avi d'en Lluís, però no el fan servir per res i el tenen únicament com a decoració; el pare d'en Lluís fins i tot s'ha permès de comentar algunes vegades que només és un “trasto inútil”. Aquest mes, en Lluís no té els diners per pagar el termini de l'ordinador i, sabent que la Joana està desesperada per tenir un saxo, agafa el de casa seva i se'n va a veure la Joana per oferir-li el saxo per 30.000 pessetes. La Joana es queda de pasta de boniato en veure aquell magnífic instrument que, calculant pel cap baix, deu valer com a mínim 130.000 pessetes. I li pregunta a en Lluís: “Però que diran els teus pares quan vegin que ha desaparegut?”. En Lluís li diu que no es preocupi, que segurament ni se n'adonaran, i que si se n'adonen els dirà que probablement ha entrat algú i l'ha robat, ja que ell, en tornar a casa, havia trobat la porta oberta. La Joana dubta; desitja tenir aquest saxo, però no li sembla bé comprar una cosa robada, encara que allò no sembla ben bé un robatori, perquè en Lluís,



en certa manera, també és amo de l'equip. A més, li sembla que seria aprofitar-se de la necessitat de diners que té en Lluís”.

Després de plantejar les preguntes sobre aquesta segona situació, tres alumnes explicaran de nou la història al grup: el primer l'explica com si ell/a fos la Joana, el/la segon/a com si fos en Lluís i el/la tercer/a com si fos el pare o la mare d'en Lluís. A continuació es farà la discussió moral i posteriorment l'aclariment de valors implicats en aquesta història i que poden ser els següents: L'amor a la música, la solidaritat amb un amic (ajudar-lo però no aprofitar-se'n), la justícia en el valor de les coses, la sinceritat, etc. Per fi es passa a l'elaboració de les improvisacions per grups i la seva representació i a la reflexió final sobre els nivells de raonament moral.

b) *El problema del senyor Joan*

El procediment a seguir amb aquest dilema és el mateix que en l'anterior. Per tal d'abreujar presentarem a continuació només una síntesi de la història, tenint en compte que es treballa seguint les mateixes fases que l'exercici anterior:

“El senyor Joan és el propietari d'un garatge. Vol contractar un mecànic perquè l'ajudi, però li resulta molt difícil trobar mecànics capacitats. Després de buscar molt i de tenir moltes entrevistes, l'única persona que va trobar que estigués realment capacitada per a la feina va ser l'Omar Kaita, immigrant negre i musulmà, que té tots els papers en regla i és un excel·lent mecànic. Encara que el senyor Joan, en principi, no té res en contra dels negres ni dels musulmans, li fa por contractar-lo perquè sap que a molts dels seus clients no els agraden els negres ni els immigrants en general i pensa que els pot perdre si l'Omar treballa en el seu establiment. Quan l'Omar pregunta al senyor Joan si li dona la feina, aquest li diu que ja ha contractat una altra persona, però no és cert, perquè no troba ningú que sigui tan bon mecànic com el senyor Kaita.”

c) *El dilema de la doctora*

“Una doctora està operant d'urgència un noi molt jove que ha tingut un terrible accident de moto. Abans d'entrar al quiròfan, ha parlat amb els pares del noi, que li han dit que, tant ells com el seu fill són testimonis de Jehovà i que per tant li pregunten que no li faci cap transfusió de sang. La metgessa els ha dit que si no li fan una transfusió el noi morirà. Els pares responen que prefereixen que mori, perquè si li posessin sang no viuria amb la seva vida sinó amb la del donant. La doctora ha entrat al quiròfan i ha començat a operar. En un moment donat veu que la tensió arterial del ferit baixa alarmantment. Dubta sobre si fer-li una transfusió o no (Primera part del dilema).

A la fi, la metgessa decideix fer-li una transfusió perquè li resulta inhumà deixar que un noi jove com aquell mori per culpa del que ella pensa que és fanatisme dels pares. Dona voltes a la idea de fer-li la transfusió de sang i després no dir res, ni a ell ni als seus pares, perquè no pateixin. Però tem que algun dels seus ajudants presents al quiròfan ho digui després. Decideix imposar un rigorós secret professional sobre la transfusió a tots els seus ajudants i esperar la primera ocasió que tingui per dir-ho personalment al noi i a la seva família. (Segona part del dilema)

Al cap d'uns dies, amb el ferit totalment recuperat, la doctora cita els pares i quan són tots a l'habitació, els explica el que ha passat. En sentir-ho, tant els pares com el noi es posen pàl·lids i protesten vehementment. La doctora els diu que ella reconeix que tota la responsabilitat és seva, però els pares li diuen que ara el patiment serà del noi i d'ells mateixos en saber que està vivint amb la vida d'un altre. La metgessa els promet llavors que quan el noi s'hagi recuperat del tot, haurà de tornar a l'hospital i li extrauran la mateixa quantitat de sang que li van posar. El noi i els seus pares l'escolten amb sorpresa i al final queden feliços i agraïts” (Aquesta és la solució plantejada d'entre totes les possibilitats que es va votar com a millor)

## D) IMPROVISACIONS PER PRACTICAR HABILITATS SOCIALS

En aquest apartat s'inclouen propostes de situacions que serveixen per fer modelatge de diferents habilitats socials organitzades per a l'aprenentatge progressiu. Es parteix del mètode d'Aprenentatge Estructurat d'Habilitats de Goldstein (vegi's la Unitat 5 sobre Tècniques cognitives).

### a) *Habilitat 1: Escoltar*

Es fa modelatge a partir del plantejament de situacions com les següents:

- A l'escola: el/la professor/a explica la lliçó i l'actor o actriu principal escolta i pren notes.
- A casa: la mare de l'actor o actriu principal està trista i aquest l'escolta.
- Al grup d'amics: Un amic o amiga explica a l'actor o actriu principal una pel·lícula interessant.

### b) *Habilitat 2: Iniciar una conversa*

- A l'escola: l'actor o actriu principal inicia una conversa amb el professor nou de llengua.
- A casa: L'actor o actriu principal discuteix a casa amb els seus pares sobre les normes d'arribada a casa.
- En el grup d'amics: l'actor o actriu principal fa plans amb un amic o amiga per sortir durant el cap de setmana.

### c) *Habilitat 3: Mantenir una conversa*

- A l'escola: l'actor o actriu principal parla amb un/a professor/a sobre el resultat d'un examen.
- A casa: l'actor o actriu principal comenta les seves experiències escolars del dia amb els seus pares.
- En el grup d'amics: l'actor o actriu principal comenta amb els amics els plans que té per a les vacances d'estiu.

### d) *Habilitat 4: Formular una pregunta*

- A l'escola: l'actor o actriu principal demana al professor/a que li expliqui alguna cosa que no ha entès.
- A casa: l'actor o actriu principal demana al seu pare que li expliqui per què no el deixa anar a una festa.
- En el grup d'amics: l'actor o actriu principal demana a un amic o amiga que li expliqui el que van fer a classe un dia que no va poder venir.

### e) *Habilitat 5: Donar les gràcies*

- A l'escola: l'actor o actriu principal dóna les gràcies a un/a professor/a per haver-lo ajudat de manera especial a fer un treball.
- A casa: l'actor o actriu principal dóna les gràcies a la seva mare per haver-li preparat un postre que li agrada moltíssim.
- En el grup d'amics: l'actor o actriu principal agraeix a un amic o amiga per haver-li donat un bon consell.

### f) *Habilitat 6: Disculpar-se*

- A l'escola, al carrer o al barri: l'actor o actriu principal demana a un veí disculpes per haver-li trencat un vidre jugant a pilota (naturalment, sense voler).
- A casa: l'actor o actriu principal demana disculpes als seus germans per haver-se'n rigut d'ells, o als seus pares per haver-los contestat malament.
- En el grup d'amics: l'actor o actriu principal demana disculpes a un amic o amiga per haver-li tacat un llibre que li havia deixat.

### g) *Habilitat 7: Respondre al fracàs*

- A l'escola: l'actor o actriu principal tenia confiança a aprovar una assignatura molt difícil i l'ha suspès.
- A casa: l'actor o actriu principal no aconsegueix parlar amb la seva família dels seus problemes perquè sempre estan ocupats.
- En el grup d'amics: A l'actor o actriu principal li agrada un/a noi/a, però aquest/a no li fa cas.

#### h) *Habilitat 8: Enfrontar-se a les pressions*

- A l'escola, al carrer o al barri: L'actor o actriu principal es veu interpellat per unes companyes de l'escola que li demanen diners sense aclarir-li massa per a què els volen.
- A casa: el germà de l'actor o actriu principal vol jugar amb ell/a amb un joc d'ordinador que li agrada molt, però ell/a no vol perquè ha d'estudiar.
- En el grup d'amics: els amics de l'actor o actriu principal volen que vagi a prendre cerveses amb ells i ell/a no vol beure alcohol.

#### i) *Habilitat 9: Controlar la por*

- A l'escola, al carrer o al barri: l'actor o actriu principal té por d'un grup de gamberros del barri que l'han amenaçat.
- A casa: l'actor o actriu principal té por de quedar-se sol/a a casa.
- En el grup d'amics: l'actor o actriu principal té por que els seus amics es riguin d'ell/a.

#### j) *Habilitat 10: Negociar (o posar-se d'acord)*

- A l'escola, al carrer o al barri: l'actor o actriu principal negocia amb un/a company/a com fer un treball en equip, repartint equitativament les tasques de cadascú.
- A casa: l'actor o actriu principal negocia amb els seus pares tornar més tard a casa els caps de setmana.
- En el grup d'amics: l'actor o actriu principal negocia amb els seus amics on anar d'excursió un cap de setmana.

### E) IMPROVISACIONS PER TREBALLAR TÈCNIQUES ASSERTIVES

En aquest apartat es plantegen als alumnes diferents situacions conflictives en diferents contextos i ells/es, repartits en petits grups, han de realitzar les diferents versions de cada situació. És a dir, es dóna una situació diferent a cada subgrup d'alumnes (d'unes 4 ó 5 persones cadascun) per tal que preparin, en forma de breus improvisacions, les diferents versions possibles per a cada situació. En primer lloc es preparen les versions agressiva i inhibida i es comenta el resultat final de la situació, que no resulta satisfactori en cap d'aquests casos ni per al protagonista ni per a cap dels personatges. Posteriorment es preparen les versions assertives de les diferents situacions, tenint en compte que per aconseguir-les hauran d'utilitzar diverses tècniques assertives, com el disc ratllat, l'autorrelació, l'asserció negativa, el banc de boira o la interrogació negativa (vegi's la Unitat 5, sobre Tècniques cognitives). Al principi les situacions les proposa el/la professor/a, però després s'animarà als alumnes perquè ells/es proposin noves situacions. Així, algunes de les situacions que es poden plantejar són les següents:

a) *En una festa*: Una noia està en una festa en la qual no s'ho està passant massa bé, perquè tots beuen molt i comencen a fer ximpleries i a ella no li agrada el rumb que està prenent la cosa. A més, s'està fent molt tard i ella ha promès tornar a casa aviat. Intenta marxar i comença a acomiadar-se dels amics, però aquests li diuen que no sigui ximpleta, que encara és aviat i se'n riuen d'ella per fer tant de cas dels pares.

b) *Al lavabo*: Un/a professor/a descobreix uns quants alumnes amagats fumant al lavabo de l'escola. Com reaccionaran els alumnes en qüestió? Caldrà plantejar primer la versió

agressiva i la inhibida i posteriorment l'assertiva, que haurà de passar pel fet de reconèixer que el que estan fet no és correcte i per demanar disculpes.

c) *Amb un amic o amiga*: Un amic demana a un altre que li presti diners per a comprar-se un caprici. Es dona la circumstància que aquest ja li ha prestat diners altres vegades i l'amic no li ha tornat o li ha costat molt recuperar-les. A més, no vol prestar-se-les perquè les ha estat estalviant per a comprar-se ell una cosa que li fa molta il·lusió, però no sap com dir-li que no a l'altre, que sempre li surt amb allò que els amics estan per demostrar-ho quan faci falta. La versió assertiva haurà de trobar la manera de dir que no sense barallar-se amb l'amic (per exemple, utilitzant la tècnica de l'autorrevelació i la del disc ratllat).

d) *El venedor*: Un venedor truca a casa d'un/a noi/a i li vol vendre una col·lecció de discos de la música que li agrada. El/la noi/a diu que no. El personatge del venedor ha de pensar arguments: que és molt barata, que tothom la té, que l'anuncien per la tele, que si li agrada aquesta música no té per què negar-s'hi, que es pot pagar a terminis, etc. El/la noi/a ha de veure com s'hi resisteix, ja que en el fons no vol comprar la col·lecció.

e) *Al restaurant*: Un/a noi/a demana en un restaurant un bistec poc fet, però el cambrer li porta gairebé passat. Ell/a protesta i demana que l'hi canviïn, però el cambrer insisteix perquè se'l mengi tal com està perquè si no, diu, li portarà problemes.

## 2.6- DRAMATITZACIONS

El fet d'intentar muntar una estructura teatral a partir de textos que en principi no la tenen (com poemes, acudits, contes, notícies del diari, refranys, etc.) demana a més a més una anàlisi literària prèvia del text en qüestió. Per tot això aquest bloc és el que necessita més elaboració i també el més complet.

### **Objectius:**

- Participar de manera coherent i ordenada en una conversa.
- Aplicar els diversos registres d'ús que siguin adequats a diferents situacions comunicatives.
- Valorar les idees i intervencions dels altres.
- Dramatitzar textos diversos emprant unes tècniques de dicció, entonació i expressió corporal adequades.
- Desenvolupar el gust per la lectura.
- Llegir i interpretar expressivament textos literaris i no literaris diversos.
- Reconèixer l'estructura formal d'una obra de teatre i elements que la componen.
- Desenvolupar la capacitat d'observació i anàlisi de la realitat.
- Desenvolupar la capacitat de judici crític i raonament moral.

### **Marc procedimental:**

- Enfocament socioafectiu.
- Aclariment de valors.
- Discussió de dilemes morals.
- Tècniques cognitives. Habilitats socials i comunicatives. Assertivitat.

### **Descripció dels exercicis:**

A partir de diferents tipus de textos, es treballen diferents aspectes de manera progressiva. Així, s'aniran intercalant aquells textos que serveixen per treballar el procés de dramatització amb aquells altres amb els quals es treballen especialment diferents valors. El procediment és semblant en tots els textos: primer se'n fa sempre una lectura comprensiva, seguida d'una anàlisi a fons dels seus elements, i d'un comentari literari senzill, per passar acte seguit a la dramatització de cada text; en ella es

treballa especialment l'aspecte que interessa subratllar en aquell apartat i pel qual el text ha estat seleccionat.

A continuació oferim les referències d'una sèrie de textos de cada subapartat, amb el desenvolupament d'un d'ells com a exemple.

#### A) TEXTOS PER TREBALLAR ASPECTES DEL PROCÉS DE DRAMATITZACIÓ

Els aspectes que es poden treballar en el procés de dramatització són els següents:

- a) El procés de dramatització
- b) Identificació de plantejament, nus i desenllaç
- c) Caracterització de personatges i ambients.
- d) Identificació dels nuclis de l'acció.
- e) Organització de seqüències.
- f) Adaptació a èpoques històriques.

Ara anem a oferir un exemple de com es treballa amb cada text concret dels d'aquest apartat. Concretament, es tracta del poema "L'Albatros", de Charles Baudelaire, que treballa especialment el procediment global del procés de dramatització.

Text: "L'albatros" (*Les fleurs du mal*, Charles Baudelaire- Traducció de X. Berenguel)

*Sovint, per esbargir-se, els homes d'equipatge  
capturen uns albatros, magnes ocells marins,  
que, indolents companyons, segueixen el viatge  
de la nau que s'esmuny sobre els avencs salins.*

*Tot just entaforats en la insòlita escena,  
aquests reis de l'atzur, maldestres i porucs,  
per la coberta es mouen arossegant amb la pena  
les seves ales blanques a tall de remes feixucs.*

*L'alat viatger amb cara tan inepta i adusta!  
Tan bell adés i, ara, risible, lleig i moix!  
L'un excita el seu bec amb la pota de fusta,  
l'altre un alacaigut imita fent-se el coix!*

*El Poeta és semblant al rei de les altures,  
veí de la tempesta, ni dels arquers fa cas;  
exiliat en terra i blanc de les censures,  
ses ales de gegant van destorbant-li el pas.*

En una primera aproximació al text és possible trobar en ell tota una sèrie d'elements bàsics per a la dramatització. Esquemàticament poden ser:

- Personatges:
  - Mariners
  - Albatros
  - El Poeta
- conflicte:
  - Llibertat/ privació de llibertat
  - Mort/ Vida
- Espais:

El cel

La terra o la coberta del vaixell.

- Temps: No especificat
- Tema: La llibertat com a plenitud de vida.

Una lectura més profunda descobreix que els elements són simbòlics. Així, per exemple, es pot observar una clara oposició entre el cel i la coberta del vaixell, la intensitat blava del cel i el color indefinit del terra, etc. El cel, les altures, el blau, etc., s'associen amb la llibertat, la bellesa i la vida; la coberta, allò baix, el terra, etc., amb la privació de llibertat, la humiliació, el final dels somnis i il·lusions, amb la mort, en suma.

D'altra banda, els mariners, que són els causants de la privació de llibertat i de la mort dels ocells poden simbolitzar les circumstàncies que provoquen la mort de les il·lusions i, com a conseqüència, de les ganes de viure. També és interessant l'associació del cel amb la vida i de la coberta amb la mort.

Després de l'anàlisi col·lectiva del poema, es passa a veure com es pot muntar la dramatització a partir dels elements analitzats.

Els participants es reuneixen en petits grups i fan propostes per a la dramatització dels diversos aspectes. Així, si volen centrar-se en els personatges, alguns poden caracteritzar els mariners i tipificar la seva manera de moure's i de parlar, altres poden representar els ocells i expressar corporalment el seu vol (la seva vida) i la seva mort (fins i tot es pot representar tal vol amb l'ajut de mocadors o llençols blancs agitats de manera adequada pels participants corresponents).

Si el grup prefereix centrar-se en l'oposició d'espais (alt/baix, cel/coberta, etc.), es pot, per exemple, establir un espai amb dos plans, és a dir, dues altures, i associar alt amb blau i baix (la coberta) amb el color gris (absència d'il·lusions, indefinició). Alguns membres del grup poden llavors (vestits de blau, blanc i altres colors) suggerir el cel, el moviment dels núvols, la brillantor del sol i el vol dels ocells mitjançant expressió corporal. La terra o coberta pot ser suggerida per altres membres del grup (vestits preferentment de gris) estirats i immòbils, fins al moment en què els ocells caiguin en aquell espai; llavors intentaran aferrar-los i impedir-los el moviment, fins que quedin definitivament sense vida i sense moviment. Les propostes poden incorporar també música o efectes de so especials.

Després d'una breu experimentació pràctica, en forma d'improvisacions de totes les propostes, se seleccionen entre totes les que semblin més interessants i ofereixin més possibilitats per al seu desenvolupament dramàtic. Per últim s'arriba a la dramatització definitiva amb les propostes seleccionades; aquesta es pot deixar per al primer quart d'hora de l'apartat de dramatització corresponent a la sessió següent. Així els participants podran preparar el material necessari -per exemple, llençols blancs, mocadors o roba de determinats colors, música, etc.- per a la dramatització definitiva. Aquest sistema es pot seguir sistemàticament en totes les sessions pel que fa a l'apartat de dramatització: en una primera sessió es dedica la meitat del temps destinat a aquest apartat a preparar les propostes i decidir la dramatització definitiva que es representarà en la sessió següent amb tot el necessari; l'altra meitat del temps es destinarà a la dramatització definitiva preparada en la sessió anterior. Una altra possibilitat és fer-ho tot en la mateixa sessió, però llavors s'ha de preveure el material que pugui fer falta i tenir-lo a la sala; en aquest cas el que es pot fer és donar als participants el text a la sessió anterior; amb això podrien preveure de forma aproximada què podria fer-los falta.

A continuació donem la referència de textos que es poden fer servir per treballar cadascun d'aquests aspectes (en els casos en què els textos originals no estan en català, sempre es pot fer una traducció aproximada abans de presentar-los als alumnes):

- a) El procés de dramatització. Textos:
  - Poema “L'albatros”, de Ch. Baudelaire.
  - Poema “Comiat”, de J. Brossa.
  - Cal.ligrama “El colom i el brollador”, de G. Apollinaire.
  - Poema “Aucellet d'aletes blanques”, de J. Verdaguer.
- b) Identificació de plantejament, nus i desenllaç. Textos:
  - “El corb i la guineu” Faula d'Esop.
  - “El cargol”, rondalla popular catalana.
- c) Caracterització de personatges i ambients. Textos:
  - “La presidenta”, conte del recull *Dones*, d'Isabel-Clara Simó (Ed. Columna, 1997; pp. 121-126).
  - “La taula set”, conte del recull *Dones*, d'Isabel-Clara Simó (Ed. Columna, 1997; pp. 151-157)
  - “Esclafamuntanyes”, dins *Rondalles valencianes*, d'Enric Valor (Fed. Ent. Culturals, 1985; pp.86-88).
  - Fragment de *La bogeria*, de Narcís Oller (Laia, 1981; pp.25-26)
- d) Identificació dels nuclis de l'acció. Textos:
  - Primer capítol d'*El foll*, de Khalil Gibran.
  - Capítol XII de *Solitud*, de Víctor Català (Col. MOLC d'Ed. 62, 1979; pp.109-110)
  - “El camp de croquet de la reina”, d' *Alicia en el país de las maravillas*, de Lewis Carroll (Bruguera, 1972; pp. 11-115)
- e) Organització de seqüències. Textos:
  - “Bombeta i les gallines”, conte del recull *Noves aventures de Bombeta*, de Günter Herburger.
- f) Adaptació a èpoques històriques. Textos:
  - Capítol CCXXXI de *Tirant lo blanc*, de Joanot Martorell (Seix i Barral, 1969; vol. II; pp. 99-100).

## B) TEXTOS PER A TREBALLAR ESPECIALMENT DETERMINATS VALORS

Encara que amb els textos anteriors ja es treballen, al temps que els principals aspectes del procés de dramatització, una bona quantitat de valors, és convenient, a més, anar intercalant amb els anteriors d'altres tipus de textos a partir dels quals es pot aprofundir molt més concretament en determinats valors. A continuació oferim les referències d'alguns d'aquests textos i al seu costat indicarem els valors que es poden treballar amb cadascun d'ells.

- a) “La tetera”, dins de *Cuentos completos*, de Hans Christian Andersen (Labor, 1959; pp. 649-651).  
Valors: Solidaritat, generositat, responsabilitat, cooperació.
- b) “Els fills”, dins *El profeta, el loco, el vagabundo*, de Khalil Gibran (Akal, 1985; p. 21)  
Valors: Solidaritat, generositat, independència.
- c) “El do”, dins *El profeta*, de Khalil Gibran (Obelisc, 1994; pp. 25-28)  
Valors: solidaritat, amistat, generositat.
- d) Acte III de *Fuente Ovejuna*, de Lope de Vega (Espasa Calpe 1982; pp.166-167)

Valors: solidaritat, justícia, responsabilitat.

e) “Oració a Déu”, dins *Ensayo sobre la tolerancia*, de Voltaire (Ed. del Centro, 1974; pp. 153-154)

Valors: Tol.lerància, solidaritat, respecte i reciprocitat, responsabilitat.

f) “El corb i la guineu”, faula d’Esop

Valors: acceptació d’hom mateix, autoestima, autenticitat, sinceritat, integritat.

g) “Kant”, capítol d’*El món de Sofia*, de Jostein Gaardner ( Empúries, 1995; pp. 322-324)

Valors: veritat, autenticitat, acceptació d’hom mateix, autoestima.

h) “Llegenda asteca”, dins *Cuentos maravillosos de hoy y siempre*, de James Riordan (Plaza y Janés, 1993; pp.35-38)

Valors: Lleialtat, amor, fidelitat.

i) Fragment de *La peste*, d’Albert Camus (Edhasa, 1992; pp. 152-155).

Valors: coratge, heroïsme, lleialtat.

j) “La responsabilitat és cosa de tots”, en *El libro de los valores*, de G. Villapalos i A. López (Planeta, 1996; pp.232-233)

Valors: Responsabilitat, autocontrol, autodisciplina, reflexió.

k) Fragment d’*El petit príncep*, d’A. de Saint-Exupéry (Laia, 1980; pp. 31-35)

Valors: responsabilitat, honradesa, reflexió, autocontrol.

l) Fragment de *La perla*, de J. Steinbeck (Edhasa, 1993; pp. 13-26)

Valors: responsabilitat, pietat, generositat.

m) Fragment de *Rebelión en la granja*, de G. Orwell (Destinolibro, 1984; pp. 50-55).

Valors: llibertat, responsabilitat.

n) Fragment d’*El petit príncep*, d’A. de Saint-Exupéry (Laia, 1980; pp. 58-64)

Valors: amistat, amor, autenticitat, comprensió, comunicació.

o) “L’avi i el nét”, conte de Grimm, extret de Buxarrais i al. (1990) *Ètica i escola: el tractament pedagògic de la diferència*. Rosa Sensat-Edicions 62; pp. 277-288.

Valors: amabilitat, comprensió, empatia, justícia, bondat, diversitat.

etc.

### C) TEXTOS PER SEGUIR TEMES D’ACTUALITAT

Els textos d’aquest apartat, a diferència dels anteriors, han de ser aportats pels mateixos alumnes al voltant d’un tema d’actualitat que segueixin en petit grup, recollint tota mena de manifestacions possibles dels diaris o els mitjans de comunicació en general (fins i tot a internet). Els textos, per tant, poden ser d’allò més variats: des d’acudits del diari a notícies de la ràdio, la televisió, els diaris o revistes, cançons sobre el tema, campanyes de solidaritat, etc., etc. D’aquesta manera es pot fer el seguiment al llarg del curs de les notícies i temes d’actualitat que els criden més l’atenció i els ajuden a implicar-se en la realitat a partir del seu propi judici moral i pràctic. Així, per exemple, el curs 98-99, els alumnes de 6è de Primària de l’Escola Baloo es van interessar especialment per fer el seguiment de tota una sèrie d’esdeveniments que es van donar en aquell curs: els efectes devastadors del Mitch a Sudamèrica, el conflicte de Kosovo i l’inici dels intents de processament de Pinochet.

## 3. EL PROCÉS D’ELABORACIÓ DEL MUNTATGE TEATRAL DE CREACIÓ COLLECTIVA

### OBJECTIUS



Les sessions dedicades a preparar un espectacle de creació col·lectiva es començaran a dur a terme a mitjans del segon trimestre i en especial durant tot el tercer. Es tracta del període en què els/les alumnes, utilitzant els coneixements i tècniques que han anat aprenent, participen amb les seves idees en la creació d'una història, la construcció d'un text dramàtic i en la seva representació. És el moment de la creació col·lectiva, enfocada de manera no competitiva, sinó com un procés en el qual els/les alumnes han de treballar en col·laboració i desenvolupar un repartiment responsable de funcions.

L'objectiu principal és que, a través de l'anàlisi del comportament humà que suposa el treball de muntatge d'un espectacle de creació col·lectiva, els alumnes siguin capaços d'aprofundir en situacions i informacions diverses, de plantejar-se cada cop més interrogants, de tenir una visió crítica, rica i variada del món que els envolta, d'associar i relacionar els seus coneixements i reflexions, de compartir-los i, per últim, de comunicar-los, avançant així en el desenvolupament de la pròpia personalitat. A més, en tot el procés de creació d'un text dramàtic i de la seva posada en escena pot actuar com a element d'interrelació entre àrees diverses, especialment àrees com llenguatge, socials, plàstica, educació física i música. En un sol procés conflueixen no solament treballs literaris i dramàtics, sinó manifestacions plàstiques, musicals, etc., que seran dutes a terme pels alumnes, que tractaran que el seu treball individual es complementi amb el dels altres membres del grup per a la consecució d'un projecte comú.

#### EL PROCÉS DE CREACIÓ DEL TEXT DRAMÀTIC

Així doncs, l'experiència d'aquest segon grup de sessions parteix de la creació d'un text dramàtic per part dels integrants del grup, tenint com a punt de partida les experiències tingudes a partir del treball amb les tècniques d'expressió dramàtica. D'aquesta manera partim ja de bon principi d'un bon conjunt de textos i experiències diverses, basades en notícies del diari, somnis, cançons, experiències reals de la vida quotidiana, poemes, etc. Un cop es disposa d'un esquema mínim per al desenvolupament d'un text, el grup es reparteix les diferents funcions que requereix la posada en escena de tal text: hi haurà un grup encarregat de la direcció (en el qual ha d'incloure's el/la professor/a), un altre de vestuari i maquillatge, un altre de construcció de decorats i escenografia, un altre serà el grup d'actors i actrius, etc. El repartiment de funcions i l'organització dels equips es farà a partir de la discussió en assemblea i tenint en compte les disponibilitats i preferències de cada participant.

Pel que fa a la fase de confecció del guió o esquema dramàtic, els participants començaran plantejant les idees que podrien servir de base al futur muntatge. Totes elles es discuteixen en assemblea i, en petits grups, es completen, s'opina sobre cadascuna i es determina per votació quina ha agradat més a la majoria dels participants. Un cop decidits la idea base i el tema, s'estableix qui formarà l'equip de redacció, que s'encarregarà d'unificar tot el que es digui a partir de la idea i tema inicials i d'escriure un esborrany que, amb les successives modificacions i indicacions dels participants (reunits en petits grups per al treball d'anàlisi de l'esborrany i confecció del futur text dramàtic), es convertirà finalment en el guió definitiu per a l'espectacle.

#### EL PROCÉS DE MUNTATGE I POSADA EN ESCENA

Un cop es disposa d'un guió escrit com a punt de partida, l'equip de redacció s'encarrega que tots els participants en tinguin una còpia. A continuació es defineixen, en una sessió de l'assemblea, els personatges que intervenen en l'obra. A la sessió següent es passarà al repartiment de papers, tenint en compte els/les que es presenten voluntaris per fer d'actors i actrius; al final de la sessió s'adjudicaran els personatges

entre aquells/es que més concordin amb les característiques delimitades en la sessió anterior (tal adjudicació es farà per votació després de veure els candidats en acció). També es repartiran i reorganitzaran les restants funcions necessàries per al muntatge; aquest repartiment es farà per equips de treball. En principi, l'adscripció a un o altre equip és voluntària, però, naturalment, es procurarà que els grups no quedin desnivellats. Si així ho desitgen i la seva tasca és compaginable, alguns/es dels participants podrien ser components d'un d'aquests equips i a més actuar. Així, els equips, incloent-hi el d'actors i actrius, serien bàsicament els següents:

- a) Equip de direcció i coordinació.
- b) Equip de producció, premsa i reportatge.
- c) Equip d'actors i actrius.
- d) Equip d'escenografia i decoració.
- e) Equip de vestuari i caracterització
- f) Equip d'il·luminació, so i efectes especials.

Al mateix temps que es realitza el treball per equips i a partir de la coordinació d'aquests, es va muntant la posada en escena: primerament es configura la disposició espacial dels actors i actrius sobre l'escenari, els moviments que puguin realitzar sobre ell, etc. Simultàniament, els actors i actrius, després d'un procés d'anàlisi dels personatges, marcaran, segons les característiques d'aquests, el tipus de veus i moviments més adequats per a cada personatge.

A continuació es passa al muntatge de les escenes, introduint ara situacions improvisades. Les diferents escenes hauran de ser abordades des de diferents punts de vista, inventant-se situacions noves, semblants o fins i tot oposades a les del text inicial, tenint en compte tot el que estigui més d'acord amb la idea global que el grup vol transmetre. Així, la tasca principal de l'equip de direcció i coordinació (professor/a inclòs/a) i de la totalitat dels integrants del taller en aquest període serà la de planificar les improvisacions que hagin resultat més interessants i també la de suprimir el que no interressi. Després d'això es realitzarà una representació completa, en la qual es fixarà el text definitiu per al muntatge (sempre tenint en compte que tal text podrà ser modificat fins al darrer moment, donat que els successius assajos poden posar de manifest la necessitat de canvis o suggerir noves possibilitats).

El pas següent consistirà en la planificació dels assajos. Al final de cadascun d'ells haurà d'haver una sessió de comentari col·lectiu (és a dir, una reunió d'assemblea). Abans de la representació, a més hauran de fer-se alguns assajos generals, almenys un. Si és possible realitzar-ne més, es poden organitzar per fases; així es pot començar amb un assaig general amb escenografia, llum i so, i acabar amb un assaig general amb escenografia, llum i so, vestuari i maquillatge. En aquest darrer seria també molt convenient que pogués haver-hi una mica de públic per poder analitzar d'alguna manera les seves reaccions davant el muntatge.

Per últim, ja només quedarà dur a terme la darrera fase, la de la representació o espectacle, que podrà ser gravada en vídeo per l'equip de producció, premsa i reportatge.

## ANNEXOS

**ANNEX 1: ESCALA EA (ESCALA D'ASSERTIVITAT)  
UTILITZADA COM A PRE-TEST**

## ANNEXOS

### ANNEX 1: Escala EA<sup>1</sup> (escala d'assertivitat) utilitzada com a pre-test (passada a finals del mes d'octubre de 1998)

#### FULL DE RESPOSTES DE L'ESCALA EA

AS  $\overline{\text{PD PC}}$  AG  $\overline{\text{PD PC}}$  SU  $\overline{\text{PD PC}}$

Nom i cognoms ..... Edat .....  
Curs ..... Sexe H o D Data ..... Centre .....

A continuació et presentarem una sèrie de situacions. En cadascuna d'elles hi ha diverses possibles respostes i volem que ens indiquis quina seria la teva resposta. És a dir, el que tu faries si estiguessis en tal situació. Les respostes vénen per parelles i tu has d'escollir una resposta de cada parella.

Els tres parells de respostes que hi ha a sota de cada situació es refereixen totes a tal situació. Per exemple:

- a. Li diria que em deixés tranquil/a i que no em molestés, o bé
- b. No diria res i seguiria fent la meva.

Si en aquest cas tu no diries res i seguiries fent la teva, has de marcar la lletra “b” amb un cercle. Llavors passes al següent parell de respostes i tornes a escollir, marcant amb un cercle la lletra de la resposta escollida, fent després el mateix amb el tercer parell. A l'exemple hauries d'escollir una resposta per cadascun dels parells següents, que són:

- a. Li respondria “Hola”, li diria el meu nom i després li preguntaria el seu, o bé
- b. Li diria que em deixés tranquil/a i que no em molestés.
  
- a. No diria res i seguiria fent la meva, o bé
- b. Li respondria “Hola”, li diria el meu nom i després li preguntaria el seu.

És molt important que llegeixis bé cadascuna de les situacions abans de contestar, i que contestis sincerament allò que tu faries i no el que tu creus que hauries de fer. El que

<sup>1</sup> Adaptació de l'Escala de Godoy, Gavino, Blanco, Martorell, Navarro i Silva (1993)

faràs ara no és un examen, no n'hi ha respostes “bones” o “dolentes” i no influeixen en absolut en les notes.

**SI US PLAU, NO DEIXIS CAP PREGUNTA SENSE RESPONDRE!**

1. Ets a la platja o en un parc, i t'has passat tot el matí fent un castell de sorra. Llavors s'apropa un noi o una noia i, assenyalant el castell, et diu “em sembla lleig i mal construït”.

- a. Em sentiria ferit/da i no diria res, o bé
- b. Li diria que em deixés tranquil/a i que tanqués la boca.

- a. Li diria “doncs jo crec que està força bé”, o bé
- b. Em sentiria ferit/da i no diria res.

- a. Li diria “doncs jo crec que està força bé”, o bé
- b. Li diria que em deixés tranquil/a i que tanqués la boca.

2. Alguns nois i noies de la teva edat estan parlant sobre un joc que t'agrada molt. T'agradaria participar en la conversa. Què faries?

- a. Els interrompria per explicar-los que bo/na sóc en aquest joc, o bé
- b. M'aproparia al grup i entraria en la conversa quan tingués oportunitat.

- a. Ni tan sols m'aproparia a ells/es, o bé
- b. M'aproparia al grup i entraria en la conversa quan tingués oportunitat.

- a. Els interrompria per explicar-los que bo/na sóc en aquest joc, o bé
- b. Ni tan sols m'aproparia a ells/es.

3. T'agradaria anar a algun lloc amb els teus amics i amigues i arribar a casa més tard del que és normal, però no saps si els teus pares t'hi deixaran. Què faries?

- a. Els explicaria el que vull fer i els demanaria permís, o bé
- b. Me n'aniria sense demanar-hi permís.

- a. No els diria res i em quedaria a casa, o bé
- b. Me n'aniria sense demanar-hi permís.

- a. Els explicaria el que vull fer i els demanaria permís, o bé
- b. No els diria res i em quedaria a casa.

4. Veus que alguns nois i noies estan jugant. T'hi apropes i els preguntes si pots jugar amb ells/es. Et diuen que no, perquè no hi jugues bé. Què faries?

- a. Els demanaria una oportunitat, o bé
- b. Me n'aniria sentint-me ferit/da.

- a. Els destorbaria de tal manera que no poguessin jugar, o bé
- b. Me n'aniria sentint-me ferit/da.

- a. Els destorbaria de tal manera que no poguessin jugar, o bé
- b. Els demanaria una oportunitat.

5. Estàs jugant amb un amic o amiga a casa i esteu fent molt soroll. Els teus pares s'empenyen molt, i comencen a cridar-te per fer tant de soroll. Què faries?

- a. Els diria que no podíem jugar a això sense fer soroll, o bé
- b. Buscaria una altra cosa a fer.

- a. Ignoraria els seus crits i continuaria fent soroll, o bé
- b. Buscaria una altra cosa a fer.

- a. Ignoraria els seus crits i continuaria fent soroll, o bé
- b. Els diria que no podíem jugar a això sense fer soroll.

6. Estàs esperant en una cua per beure aigua. Un altre noi o noia intenta colar-se davant teu. Què faries?

- a. Li diria que respectés la cua i es posés al final, o bé
- b. L'empenyeria per treure'l de la cua.

- a. Li diria que respectés la cua i es posés al final, o bé
- b. No diria ni faria res.

- a. L'empenyeria per treure'l de la cua, o bé
- b. No diria ni faria res.

7. Quan surts de l'escola, un noi més petit que tu, jugant amb una mena de sarbatana, et llença una pedra i quasi t'encerta. Què faries?

- a. No li faria cas i seguiria caminant, o bé
- b. Li diria que no ho fes més perquè pot ser perillós.

- a. No li faria cas i seguiria caminant, o bé
- b. L'insultaria o pegaria.

- a. Li diria que no ho fes més perquè pot ser perillós, o bé
- b. L'insultaria o pegaria.

8. Un dels teus pares fa alguna cosa que et molesta. Què faries?

- a. Intentaria no pensar-hi, o bé
- b. Me'n venjaria fent alguna cosa que el/la molestés.

- a. Li diria que m'està molestant, o bé

b. Me'n venjaria fent alguna cosa que el/la molestés.

- a. Intentaria no pensar-hi, o bé
- b. Li diria que m'està molestant.

9. T'estàs menjant l'entrepà a l'hora de l'esbarjo. Un dels teus amics té una bona presa de xocolata per menjar-se-la després. Tu li preguntes si te'n pot donar un tros, però ell/a diu "no". Què faries?

- a. Li diria garrepa i egoïsta, o bé
- b. Li proposaria canviar-li alguna cosa meva pel tros de xocolata.

- a. Procuraria oblidar-me'n i seguiria menjant, o bé
- b. Li diria garrepa i egoïsta.

- a. Procuraria oblidar-me'n i seguiria menjant, o bé
- b. Li proposaria canviar-li alguna cosa meva pel tros de xocolata.

10. Li has deixat el teu llibre preferit a un amic o amiga. Uns dies després te'l torna, però algunes pàgines estan trencades i les pastes estan brutes i desencaixades. Què faries?

- a. Faria com si no me n'hagués adonat, o bé
- b. L'insultaria i prometeria no deixar-li mai més un llibre.

- a. Li preguntaria què ha passat amb el meu llibre, o bé
- b. Faria com si no me n'hagués adonat.

- a. Li preguntaria què ha passat amb el meu llibre, o bé
- b. L'insultaria i prometeria no deixar-li mai més un llibre.

11. Estàs sopant i la teva mare et diu que hi ha gelat al frigo'rfic. Llavors s'aixeca i te'n porta un bon tros en un plat. Què faries?

- a. Li diria que me'n portés més i de seguida, o bé
- b. Li diria: "Gràcies, mama, ets estupenda"

- a. No diria res, o bé
- b. Li diria: "Gràcies, mama, ets estupenda"

- a. Li diria que me'n portés més i de seguida, o bé
- b. No diria res.

12. Ets al pati a l'hora de l'esbarjo i se t'apropa un dels teus professors o professores. Et saluda i després de xerrar una mica amb tu, et diu: "Crec que ets un bon/a noi/a". Què faries?

- a. Li diria "gràcies", o bé
- b. Me n'aniria sense dir res.



- a. Li diria: “No, en realitat sóc un de tants, res d’especial”, o bé
- b. Li diria “gràcies”.

- a. Me n’aniria sense dir res, o bé
- b. Li diria: “No, en realitat sóc un de tants, res d’especial”

13. Abans d’anar cap a classe un/a amic/ga ve a veure’t i et demana que li deixis copiar els teus deures. Diu que si no li deixes veure els teus deures dirà a tothom que ets un mal company. Què faries?

- a. Li diria que jo diria a tothom que ell/a és un/a gandul/a i un/a trampós/a, o bé
- b. Li diria que es fes ell/a els seus propis deures.

- a. Li deixaria copiar els meus deures, o bé
- b. Li diria que es fes ell/a els seus propis deures.

- a. Li deixaria copiar els meus deures, o bé
- b. Li diria que jo diria a tothom que ell/a és un/ gandul/a i un trampós/a.

14. Al parc hi ha un noi/a que diu que ets més lent/a que una tortuga. Tu, saps, però, que ets més ràpid/a que ell/a. Què faries?

- a. Proposaria que féssim una cursa per veure qui és més ràpid, o bé
- b. No li faria cas o me n’aniria.

- a. Li diria que tanqués la boca, o bé
- b. No li faria cas o me n’aniria.

- a. Proposaria que féssim una cursa per veure qui és més ràpid, o bé
- b. Li diria que tanqués la boca.

15. Surts de l’escola amb els teus amics i amigues. Ells o elles decideixen el que fareu sense tenir en compte la teva opinió, que ni tan sols t’han demanat. Què faries?

- a. No diria res i faria el que els altres decidissin, o bé
- b. Diria: “A vegades m’agradaria decidir jo què farem”

a. Em queixaria: “Estic fart/a de fer el que a vosaltres us dona la gana, així que me’n vaig”, o bé

- b. Diria: “A vegades m’agradaria decidir jo què farem”

a. No diria res i faria el que els altres decidissin, o bé

b. Em queixaria: “Estic fart/a de fer el que a vosaltres us dona la gana, així que me’n vaig”

16. Al teu barri un/a noi/a et diu que portes un jersei molt bonic. Què faries?

- a. Em quedaria tallat/da i no diria res, o bé

b. Li diria “gràcies”

a. Li diria que si no deixava de riure’s de mi se n’enteraria, o bé

b. Li diria “gràcies”

a. Li diria que si no deixava de riure’s de mi se n’enteraria, o bé

b. Em quedaria tallat/da i no diria res.

17. Els teus pares decideixen anar a l’estiu a un lloc que a tu no t’agrada gens. Què faries?

a. No els parlaria durant una temporada encara que s’adrecessin a mi, o bé

b. No diria res i aniria on ells volguessin.

a. Els diria que jo preferiria anar a un altre lloc, o bé

b. No els parlaria durant una temporada encara que s’adrecessin a mi.

a. No diria res i aniria on ells volguessin, o bé

b. Els diria que jo preferiria anar a un altre lloc.

18. Un dels teus amics/gues ha aconseguit encistellar una pilota des de molt lluny. Tu l’estaves observant i la canasta t’ha semblat bona. Què faries?

a. No li diria res, o bé

b. Li diria: “Has estat francament bé”.

a. Li diria: “Jo podria haver-ho fet molt millor”, o bé

b. Li diria: “Has estat francament bé”.

a. Li diria “Jo podria haver-ho fet molt millor”, o bé

b. No li diria res.

19. Ets a casa entretingut/da amb un hobby que t’apassiona. El teu pare passa per allà i et pregunta: “Què estàs fent?”. Què faries?

a. Li contestaria: “I a tu què t’importa?”, o bé

b. Deixaria el que estigués fent un moment i li explicaria el que estava fent.

a. Seguiria amb el que estic fent sense respondre o diria “no és res”, o bé

b. Li contestaria: “I a tu què t’importa?”

a. Deixaria el que estigués fent un moment i li explicaria el que estava fent, o bé

b. Seguiria amb el que estic fent sense respondre o diria: “no és res”.

20. Durant l’esbarjo veus algú que t’agradaria conèixer. Està sol/a. Què faries?

a. M’aproparia a ell/a, el/la saludaria i començaria a parlar, o bé

b. Li cridaria des d’on estic dient-li que vingues.

- a. No li diria res, a menys que ell/a s'adrecés a mi, o bé
- b. Li cridaria des d'on estic dient-li que vingúés.

- a. M'aproparia a ell/a, el/la saludaria i començaria a parlar, o bé
- b. No li diria res, a menys que ell/a s'adrecés a mi.

## **ANNEX 2: ESCALA EA (ESCALA D'ASSERTIVITAT) UTILITZADA COM A POST-TEST**



SI US PLAU, NO DEIXIS CAP PREGUNTA SENSE RESPONDRE!

1. T'has oblidat de portar alguna cosa que hauries d'haver portat, i algú et diu: "Ets un desastre! No n'encertes ni una!". Què faries?

- a. Em sentiria ferit/da i no diria res, o bé
- b. Li diria: "Mira qui parla, i què en saps tu, ximple, més que ximple!"

a. Li diria: "No sóc un desastre únicament per haver-me oblidat una cosa. Una equivocació la pot tenir qualsevol persona", o bé

- b. Em sentiria ferit/da i no diria res.

a. Li diria: "No sóc un desastre únicament per haver-me oblidat una cosa. Una equivocació la pot tenir qualsevol persona", o bé

- b. Li diria: "Mira qui parla, i què en saps tu, ximple, més que ximple!"

2. Alguns nois i noies de la teva edat estan parlant sobre un programa de televisió que t'agrada molt. T'agradaria participar en la conversa i dir alguna cosa. Què faries?

- a. Els interrompria i imposaria la meva opinió sobre els altres, o bé
- b. M'aproparia al grup i entraria en la conversa quan tingués oportunitat.

a. Ni tan sols m'aproparia a ells/es, i no diria res, o bé

- b. M'aproparia al grup i entraria a la conversa quan tingués oportunitat.

a. Els interrompria i imposaria la meva opinió sobre els altres, o bé

- b. Ni tan sols m'aproparia a ells/es, i no diria res.

3. T'agradaria anar a algun lloc amb els teus amics i amigues i arribar a casa més tard del que és normal, però no saps si els teus pares t'hi deixaran. Què faries?

- a. Els explicaria el que vull fer i els demanaria permís, o bé
- b. Me n'aniria sense demanar-hi permís.

a. No els diria res i em quedaria a casa, o bé

- b. Me n'aniria sense demanar-hi permís.

a. Els explicaria el que vull fer i els demanaria permís, o bé

- b. No els diria res i em quedaria a casa.

4. Algú et demana que li deixis una cosa, però és nova i no la hi vols deixar. Què faries?

- a. Li diria: "No, és nova i no vull deixar-la. Perdona", o bé

b. La hi deixaria, tot i que no vull fer-ho.

a. Li diria: “No, compra-te’n una, aprofitat!”, o bé

b. La hi deixaria, tot i que no vull fer-ho.

a. Li diria: “No, compra-te’n una, aprofitat!”, o bé

b. Li diria: “No, és nova i no vull deixar-la. Perdona”.

5. Estàs parlat molt alt amb un amic i algú et diu: “Perdona, però estàs fent massa soroll”. Què faries?

a. Diria: “Perdona, no me n’havia adonat”, o bé

b. Deixaria de parlar immediatament.

a. Diria: “Si no t’agrada, marxa!”, i continuaria parlant més alt encara, o bé

b. Deixaria de parlar immediatament.

a. Diria: “Si no t’agrada, marxa!” i continuaria parlant més alt encara, o bé

b. Diria: “Perdona, no me n’havia adonat”

6. Estàs fent una cua i algú et passa al davant. Què faries?

a. Li diria: “Jo era aquí primer. Si us plau, posi’s al final de la cua”, o bé

b. Diria en veu alta: “Ets un caradura, marxa d’aquí!”

a. Li diria: “Jo era aquí primer. Si us plau, posi’s al final de la cua”, o bé

b. Diria en veu baixa: “La gent té molta cara” i no diria res directament a aquesta persona.

a. Diria en veu alta: “Ets un caradura, marxa d’aquí!”, o bé

b. Diria en veu baixa: “La gent té molta cara” i no diria res directament a aquesta persona.

7. Algú t’interromp constantment mentre estàs parlant. Què faries?

a. No diria res i deixaria que l’altra persona continués parlant, o bé

b. Diria: “Perdona, em deixes acabar el que estic dient?”

a. No diria res i deixaria que l’altra persona continués parlant, o bé

b. Diria: “Calla, desgraciat! Estava parlant jo!”

a. Diria: “Perdona, em deixes acabar el que estava dient?”, o bé

b. Diria: “Calla, desgraciat! Estava parlant jo!”

8. Algú et fa alguna cosa bastant desagradable i t’enfades. Què faries?

a. Actuariaria com si em sentís dolgut/da, però no diria res, o bé

b. Cridaria: “Idiota! Me les pagaràs!”

- a. Li diria: “Estic enfadat/da. No m’agrada el que has fet.”
- b. Cridaria: “Idiota! Me les pagaràs!”

- a. Actuaria com si em sentís dolgut/da, però no diria res, o bé
- b. Li diria: “Estic enfadat/da. No m’agrada el que has fet”.

9. Algú té una cosa que vols utilitzar. Què faries?

- a. La hi prendria, o bé
- b. Li diria que m’agradaria utilitzar-la i la hi demanaria.

- a. Faria un comentari sobre el tema, però no la hi demanaria, o bé
- b. La hi prendria.

- a. Faria un comentari sobre el tema, però no la hi demanaria, o bé
- b. Li diria que m’agradaria utilitzar-la i la hi demanaria.

10. Li has deixat el teu llibre preferit a un amic o amiga. Uns dies després te’l torna, però algunes pàgines estan trencades i les pastes estan brutes i plenes de guixarots. Què faries?

- a. Faria com si no me n’hagués adonat, o bé
- b. L’insultaria i prometeria no deixar-li mai més un llibre.

- a. Li preguntaria què ha passat amb el meu llibre, o bé
- b. Faria com si no me n’hagués adonat.

- a. Li preguntaria què ha passat amb el meu llibre, o bé
- b. L’insultaria i prometeria no deixar-li mai més un llibre.

11. Algú ha estat molt amable amb tu. Què faries?

- a. Li diria: “No em tractes tan bé com hauries de fer-ho”, o bé
- b. Li diria: “Gràcies, has estat molt amable”

- a. No diria res, o bé
- b. Li diria: “Gràcies, has estat molt amable”

- a. Li diria: “No em tractes tan bé com hauries de fer-ho”, o bé
- b. No diria res.

12. Una persona et felicita per una cosa que has fet, dient-te que està molt bé. Què faries?

- a. Li diria “gràcies”, o bé
- b. Me n’aniria sense dir res.

- a. Li diria: “No, en realitat no està tan bé, no és res d’especial”, o bé

b. Li diria “gràcies”.

a. Me n’aniria sense dir res, o bé

b. Li diria: “No, en realitat no està tan bé, no és res especial”.

13. Abans d’anar cap a classe un/a amic/ga ve a veure’t i et demana que li deixis copiar els teus deures. Diu que si no li deixes veure els teus deures dirà a tothom que ets un mal company/a. Què faries?

a. Li diria que jo diria a tothom que ell/a és un/a gandul/a i un trampós/a, o bé

b. Li diria que es fes ell/a els seus propis deures.

a. Li deixaria copiar els meus deures, o bé

b. Li diria que es fes ell/a els seus propis deures.

a. Li deixaria copiar els meus deures, o bé

b. Li diria que jo diria a tothom que ell/a és un/a gandul/a i un/a trampós/a.

14. Necessites que algú et faci un favor. Què faries?

a. Diria: “Em pots fer un favor?” i li explicaria el que vull, o bé

b. Faria una petita insinuació sobre que necessito que em facin un favor, però no diria res directament.

a. Li diria: “Has de fer això per mi, tant si t’agrada com si no”, o bé

b. Faria una petita insinuació sobre que necessito que em facin un favor, però no diria res directament.

a. Diria: “Em pots fer un favor?” i li explicaria el que vull, o bé

b. Li diria: “Has de fer això per mi, tant si t’agrada com si no”.

15. Estàs veient la televisió i algú et pregunta: “Què estàs fent?”. Què faries?

a. Diria: “No res” i seguiria veient la tele, o bé

b. Deixaria de mirar la tele i li explicaria què estic veient.

a. Diria: “I a tu què t’importa?”, o bé

b. Deixaria de mirar la tele i li explicaria què estic veient.

a. Diria “No res” i seguiria veient la tele, o bé

b. Diria: “I a tu què t’importa?”.

16. Algú et diu: “Crec que ets un/a noi/a molt simpàtic/a”. Què faries?

a. Em quedaria tallat/da, no diria res i em posaria vermell/a, o bé

b. Li diria “gràcies”.

a. Li diria que si no deixava de riure’s de mi se n’enteraria, o bé

b. Li diria “gràcies”.



- a. Li diria que si no deixava de riure's de mi se n'enteraria, o bé
- b. Em quedaria tallat/da, no diria res i em posaria vermell/a.

17. Els teus pares decideixen anar a l'estiu a un lloc que a tu no t'agrada gens. Què faries?

- a. No els parlaria durant una temporada encara que s'adrecessin a mi, o bé
- b. No diria res i aniria on ells voguessin.

- a. Els diria que jo preferiria anar a un altre lloc, o bé
- b. No els parlaria durant una temporada encara que s'adrecessin a mi.

- a. No diria res i aniria on ells volguessin, o bé
- b. Els diria que jo preferiria anar a un altre lloc.

18. Un dels teus amics/gues ha fet una cosa que creus que està molt bé. Què faries?

- a. No li diria res, o bé
- b. Li diria: "Està molt bé"

- a. Li diria: "Està bé, però n'he vist de millors", o bé
- b. Li diria: "Està molt bé".

- a. Li diria: "Està bé, però n'he vist de millors", o bé
- b. No li diria res.

19. Saps que un company o una companya està preocupat/da. Què faries?

- a. Riuria i li diria: "Mira que ets ximplet/a!", o bé
- b. Diria: "Sembles preocupat/da, et puc ajudar?".

- a. Estaria amb ell/a i no faria cap comentari sobre el seu problema, o bé
- b. Riuria i li diria: "Mira que ets ximplet/a!".

- a. Diria: "Sembles preocupat/da, et puc ajudar?", o bé
- b. Estaria amb ell/a i no faria cap comentari sobre el seu problema.

20. Passa prop teu un noi o una noia amb qui t'agradaria trobar-te. Està sol/a. Què faries?

- a. M'aproparia a ell/a, el/la saludaria i començaria a parlar, o bé
- b. Li cridaria ben alt des d'on estic dient-li que vingues.

- a. No li diria res, a menys que ell/a s'adrecés a mi, o bé
- b. Li cridaria ben alt des d'on estic dient-li que vingues.

- a. M'aproparia a ell/a, el/la saludaria i començaria a parlar, o bé
- b. No li diria res, a menys que ell/a s'adrecés a mi.

**ANNEX 3: QÜESTIONARI D'HABILITATS DE  
L'ALUMNE/A UTILITZAT COM A PRE I POST-TEST**

**ANNEX 3: Qüestionari d'habilitats de l'alumne<sup>3</sup>, omplert per la tutora en col.laboració amb els professors del grup i utilitzat com a pre i post-test.**

**QÜESTIONARI D'HABILITATS DE L'ALUMNE/A**

Professor/a: .....  
Nom i cognoms de l'alumne/a: .....  
Curs i grup: ..... Edat: .....

Més avall trobaràs la llista de les habilitats en l'ús de les quals els adolescents i pre-adolescents són més o menys capaços. Aquest qüestionari serveix per avaluar l'ús que cada noi/a fa de les diferents habilitats. Per a cada noi/a, valora la utilització de l'habilitat, basada en l'observació de la seva conducta en diferents situacions.

- Marca 1 si l'adolescent *mai* no utilitza bé l'habilitat.
- Marca 2 si l'adolescent *molt poques vegades* utilitza bé l'habilitat.
- Marca 3 si l'adolescent *alguna vegada* utilitza bé l'habilitat.
- Marca 4 si l'adolescent *sovint* utilitza bé l'habilitat.
- Marca 5 si l'adolescent *sempre* utilitza bé l'habilitat.

Si us plau, valora l'adolescent en totes les aptituds que figuren en la llista. Si hi ha una situació en la qual l'adolescent té dificultats per emprar bé l'aptitud, anota-ho breument en l'espai assenyalat com a "Situació problema".

**1. Escoltar:** Para atenció a la persona que li està parlant i fa un esforç per comprendre el que li estan dient?      1      2      3      4      5

Situació problema:

**2. Iniciar una conversa:** Parla amb els altres de temes poc importants per passar després als més importants?      1      2      3      4      5

Situació problema:

---

<sup>3</sup> Adaptació del Qüestionari d'Habilitats de Goldstein, Sprafkin, Gershaw i Klein (1989)

**3. Mantenir una conversa:** Parla amb altres 1 2 3 4 5  
persones sobre coses que interessin a ambdós?

Situació problema:

**4. Formular una pregunta:** Determina la 1 2 3 4 5  
informació que necessita i la demana a la  
persona adequada?

Situació problema:

**5. Donar les gràcies:** Permet que els altres 1 2 3 4 5  
sàpiguen que ell/a agraeix els favors, etc.?

Situació problema:

**6. Presentar-se:** Es dóna a conèixer als altres per 1 2 3 4 5  
pròpia iniciativa?

Situació problema:

**7. Presentar altres persones:** Ajuda a que els 1 2 3 4 5  
altres es coneguin entre ells?

Situació problema:

**8. Fer un compliment:** Diu que li agrada algun aspecte de l'altra persona o alguna de les activitats que realitza? 1 2 3 4 5

Situació problema:

**9. Demanar ajuda:** Demana que l'ajudin quan té alguna dificultat? 1 2 3 4 5

Situació problema:

**10. Participar:** Escull la millor forma per integrar-se en un grup o per participar en una determinada activitat? 1 2 3 4 5

Situació problema:

**11. Donar instruccions:** Explica amb claredat als altres com fer una tasca específica? 1 2 3 4 5

Situació problema:

**12. Seguir instruccions:** Presta atenció a les instruccions, demana explicacions, porta endavant les instruccions correctament? 1 2 3 4 5

Situació problema:

**13. Disculpar-se:** Demana disculpes als altres per haver fet alguna cosa malament? 1 2 3 4 5

Situació problema:

**14. Convèncer els altres:** Intenta persuadir els altres que les seves idees són millors i que seran de major utilitat que les d'altra persona? 1 2 3 4 5

Situació problema:

**15. Conèixer els propis sentiments:** Intenta reconèixer les emocions que experimenta? 1 2 3 4 5

Situació problema:

**16. Expressar els sentiments:** Permet que els altres coneguin el que sent? 1 2 3 4 5

Situació problema:

**17. Comprendre els sentiments dels altres:** Intenta comprendre el que senten els altres? 1 2 3 4 5

Situació problema:

**18. Enfrontar-se amb l'enuig d'un altre:** Intenta 1 2 3 4 5  
comprendre l'enuig d'una altra persona?

Situació problema:

**19. Expressar afecte:** Permet que els altres 1 2 3 4 5  
sàpiguen que ell/a s'interessa o es preocupa per  
ells/es?

Situació problema:

**20. Resoldre la por:** Pensa per què està 1 2 3 4 5  
espantat/ada i fa alguna cosa per disminuir la seva  
por?

Situació problema:

**21. Autorrecompensar-se:** Es diu a si mateix/a o fa 1 2 3 4 5  
coses agradables quan es mereix una recompensa?

Situació problema:

**22. Demanar permís:** Reconeix quan és necessari 1 2 3 4 5  
demanar permís per fer alguna cosa i després ho  
demana a la persona indicada?

Situació problema:

**23. Compartir alguna cosa:** S'ofereix per 1 2 3 4 5  
compartir alguna cosa que és apreciada pels altres?

Situació problema:

**24. Ajudar els altres:** Ajuda a qui ho necessita? 1 2 3 4 5

Situació problema:

**25. Negociar:** Arriba a establir un sistema que 1 2 3 4 5  
satisfaci tant a ell/a mateix/a com als qui sostenen  
posicions diferents?

Situació problema:

**26. Emprar l'autocontrol:** Controla el seu caràcter 1 2 3 4 5  
de manera que no se li "escapen coses de les  
mans"?

Situació problema:

**27. Defensar els propis drets:** Defèn els seus drets 1 2 3 4 5  
donant a conèixer als altres quina és la seva  
posició?

Situació problema:



**28. Respondre a les bromes:** Se les arregla sense perdre el control quan els altres li fan bromes? 1 2 3 4 5

Situació problema:

**29. Evitar els problemes amb els altres:** Es manté al marge de situacions que li poden ocasionar problemes? 1 2 3 4 5

Situació problema:

**30. No entrar en baralles:** Troba altres maneres de resoldre situacions difícils sense haver de barallar-s'hi? 1 2 3 4 5

Situació problema:

**31. Formular una queixa:** Els diu als altres quan han estat ells/es els responsables d'originar un determinat problema i intenta trobar-hi una solució? 1 2 3 4 5

Situació problema:

**32. Respondre a una queixa:** Intenta arribar a una solució justa davant la queixa justificada d'algú? 1 2 3 4 5

Situació problema:

**33. Demostrar esportivitat després d'un joc:** 1 2 3 4 5  
Expressa un compliment sincer als altres per la manera en què han jugat?

Situació problema:

**34. Resoldre la vergonya:** Fa alguna cosa que l'ajudi a sentir menys vergonya o a estar menys cohibit? 1 2 3 4 5

Situació problema:

**35. Arreglar-se-les quan el/la deixen de costat:** 1 2 3 4 5  
Determina si l'han deixat de costat en alguna activitat i després fa alguna cosa per sentir-se millor en tal situació?

Situació problema:

**36. Defensar un amic:** Manifesta als altres que han tractat injustament un amic? 1 2 3 4 5

Situació problema:

**37. Respondre a la persuasió:** Considera amb cura la posició d'una altra persona, comparant-la amb la pròpia, abans de decidir què farà? 1 2 3 4 5

Situació problema:

**38. Respondre al fracàs:** Comprèn la raó per la qual ha fracassat en una determinada situació i què pot fer per tenir èxit en el futur? 1 2 3 4 5

Situació problema:

**39. Enfrontar-se als missatges contradictoris:** Reconeix i resol la confusió que es produeix quan els altres li expliquen una cosa però diuen o fan altres que s'hi contradiuen? 1 2 3 4 5

Situació problema:

**40. Respondre a una acusació:** Comprèn el que significa l'acusació i per què li han fet i, després, pensa en la millor manera de relacionar-se amb la persona que li ha fet l'acusació? 1 2 3 4 5

Situació problema:

**41. Preparar-se per a una conversa difícil:** Planifica la millor manera d'exposar el seu punt de vista abans d'una conversa problemàtica? 1 2 3 4 5

Situació problemàtica:

**42. Fer front a les pressions del grup:** Decideix el que vol fer quan els altres volen que faci una cosa diferent? 1 2 3 4 5

Situació problema:

**43. Prendre iniciatives:** Resol la sensació d'avorriment iniciant una nova activitat interessant? 1 2 3 4 5

Situació problema:

**44. Discernir sobre la causa d'un problema:** Reconeix si la causa d'algun esdeveniment és conseqüència d'alguna situació sota el seu control? 1 2 3 4 5

Situació familiar:

**45. Establir un objectiu:** Pren decisions realistes sobre el que és capaç de realitzar abans de començar una tasca? 1 2 3 4 5

Situació problema:

**46. Determinar les pròpies habilitats:** És realista quan ha de dilucidar com pot sortir-se airós/a d'una determinada tasca? 1 2 3 4 5

Situació problema:

**47. Recollir informació:** Resol què necessita saber i com aconseguir la informació? 1 2 3 4 5

Situació problema:

**48. Resoldre els problemes segons la seva importància:** Determina d'una manera realista quin dels nombrosos problemes és el més important i el que hauria de solucionar primer? 1 2 3 4 5

Situació problemàtica:

**49. Prendre una decisió:** Considera les possibilitats i escull la que el/la farà sentir-se millor? 1 2 3 4 5

Situació problemàtica:

**50. Concentrar-se en una tasca:** S'organitza i es prepara per facilitar l'execució de la seva feina? 1 2 3 4 5

Situació problemàtica:

**ANNEX 4: GUIÓ DE L'OBRA DE TEATRE "UN EMBOLIC  
DARRERA L'ALTRE, ESCRITA I REPRESENTADA PELS  
ALUMNES DE 6È DE PRIMÀRIA DE L'ESCOLA BALOO**

ESCOLA  
CURS 1998-99  
TALLER DE TEATRE

BALOO  
6È PRIMÀRIA

## MUNTATGE TEATRAL DE CREACIÓ COLLECTIVA

**TÍTOL:** UN EMBOLIC DARRERA L'ALTRE

**AUTORS/ES** (per ordre alfabètic):

Laura Caballero  
Alba Callicó  
Ignasi Canudas  
Jordi Domènech  
Carles Frías  
Laura García  
Marc González  
Xènia Gordo  
Marta Manzanera  
Jordi Mañà  
Marc Martínez  
Alex Martínez  
Martí Morral  
Marina Rubio  
Mireia Serrano  
Alexander Vázquez  
Adriana Vila

**DIRECCIÓ I COORDINACIÓ:**

Encarna Laguna  
Rosa Fort

## UN EMBOLIC DARRERA L'ALTRE

(Dos SECRETARIS amb carpetes a les mans es troben a la part davantera del passadís)

SECRET. 1: - Hola, Martí. Què, què tal et va, el primer dia de feina?

SECRET. 2: - Home, no sé... Això sempre és així? Tots estan sempre tan nerviosos?

SECRET. 1: - Ui, no! Què va! És que avui hi ha Consell d'Administració i ve la senyora presidenta, la Magdalena Ortín de Sala.

SECRET. 2: - Ah, sí! És aquella economista tan famosa, ¿no? Diuen que és molt eficient i que porta l'empresa més recta que un ciri.

SECRET. 1: Sí, és molt eficient, i molt dura. No et pots imaginar què dura que és. Per això està tothom tan nerviós. Saps l'Higini Lamadrid, un dels "jefes", que segur que l'has de conèixer, perquè es fa notar, ja saps...?

SECRET. 2: - Ui, sí, aquell tan prepotent, que s'ho té tan cregut, i que no sap fer més que manar i cridar i tractar tothom com un drap brut...

SECRET. 1: - Doncs si el veïssis davant la Magdalena Ortín de Sala no el coneixeries: si ella el mira de través, ell caqueja i tremola com una fulla.

SECRET. 2: - De debòòòò?

SECRET. 1: - Ui, sí! És que la Magdalena és tot un caràcter. Marededéu, i quin caràcter! És que quan s'enrabia, s'enrabia. I en aquests casos a l'empresa roden caps amb molta facilitat. Per això li tenen tanta por. I més avui.

SECRET. 2: - Per què més avui?

SECRET. 1: - Perquè l'empresa no va bé. Ja saps que som una de les millors empreses productores d'espectacles... Però hi ha molta competència... I fa poc van fer una gran inversió, molt arriscada, en un espectacle que si funcionava bé revifaria l'empresa i la situaria per davant de totes les altres...

SECRET. 2: - I no ha funcionat?

SECRET. 1: - Doncs no gaire. És que em sembla que es van precipitar a donar-ho tot per fet. Resulta que han fet ja tota la propaganda i el llançament de l'espectacle, que és un musical d'allò més original i novedós, i ara resulta que estrenen d'aquí a poc i encara no tenen ni el guió!

SECRET. 2: - Alça, Manela! I com és això?

SECRET. 1: - Imagina: tot es basava en el prestigi de la que havia de ser la directora del musical, una iugoslava albano-kosovar opositora al règim de Milosevic, amb fama d'innovadora i genial pel que fa als espectacles que munta.

SECRET. 2: - És clar, una cosa així ha de ser molt comercial... I què ha passat?

SECRET. 1: - Et sembla poc, el que ha passat? Doncs que enmig de les negociacions perquè vingués a dirigir l'espectacle, ha esclatat la guerra de Kosovo... I sembla ser que no troben la directora de marres, i l'espectacle ja està anunciat pertot arreu, però encara no hi ha espectacle... I si no hi ha espectacle, hauran fet el ridícul més espantós, apart del que això suposa per a l'empresa.

SECRET. 2: - Caram! Ara entenc jo tants nervis i tantes corredisses amunt i avall, i el vàter sempre ocupat!

SECRET. 1: - Ui, sí! El que és tots aquests "jefecillos" que ara se les han de veure amb la Magdalena, deuen portar tot el dia amb unes cagarrines!

(Riuen tots dos)



SECRET. 1: - Bé, ara ja ho veuràs tu mateix. Hem d'entrar tots dos al Consell d'Administració, que ja deu estar a mitges, a veure si tenen ordres per a nosaltres, o si hem de prendre notes. Ja veuràs, ja, com impressiona. Tu, sobretot, no obris la boca, fes el que et diguin i prou.

(Pugen a l'escenari. S'obre el teló i en escena hi ha la reunió del consell d'administració. En aquests moments està parlant l'HIGINI LAMADRID, sota la mirada acusadora i interrogant de la MAGDALENA, que té les celles aixecades i no para de mirar els papers de sobre de la taula i fa anar un peu, a sota de la taula, amb mostres d'impaciència. L'HIGINI, en veure la seva actitud, vacil·la i s'atropella, i fins i tot caqueja. El seu parlament es converteix en un seguit de frases quasi inconnexes):

HIGINI: - És que... és clar... el balanç actual sembla preocupant, però és que... ja saben... el mercat i la balança de pagaments... I és que... com podríem preveure les conseqüències de la intervenció de l'OTAN a Kosovo?... La idea era bona, però la política, ja se sap...

MAGDALENA (contenint la indignació): - O sigui, que l'Anira Lacej continua desapareguda! I algú de vostès sap on para ara, aquesta senyora?

HIGINI: - Bé... Doncs... Sabem que... que... Ja havia dit que sí, que venia, però... però... Sembla que se n'ha anat amb la guerrilla kosovar...

MAGDALENA (esclatant i parlant in crescendo): - Amb la guerrilla? Això és tot el que em pot respondre? I es pot saber què fa amb la guerrilla una directora d'orquestra? Una directora d'orquestra hauria d'estar dirigint una orquestra, o un espectacle com el nostre, no pas un exèrcit d'alliberament!!! Com és que vostès no han estat capaços de convèncer-la?

HIGINI: - VVVVeurà... és que... la política ja té aquestes coses... Cccom havíem d'imaginar...? Hi ha algunes petites causes imprevisibles que... que...

MAGDALENA (donant un cop de puny a la taula): - O sigui, que la política té la culpa d'un desastre incalculable; o sigui que tots hem treballat amb afany, amb intel·ligència i amb prudència, però els fets estaven en contra; o sigui que l'economia financera és un joc d'atzar sense previsió possible; o sigui que les altres empreses han resat a Sant Antoni i per això han pogut esquivar tots els perills; o sigui que el conflicte de Kosovo no se'l podia imaginar ningú i la guerra s'ha produït sense res que la pogués fer preveure, com un estúpid terratrèmol sobtat, per la ira de Déu -(violent cop de puny a la taula)- O sigui, que "petites causes" imprevisibles no han estat detectades per ningú; o sigui, que ens cau a sobre un cataclisme perquè SOM IDIOTES TOTALS!!!

(Es fa un silenci absolut en què tots es miren, espantats, i ningú no gosa dir ni una paraula. La MAGDALENA l'emprén ara amb un altre conseller, l'ANDREU, que comença a tremolar com una fulla).

MAGDALENA: - A veure, senyor Andreu Ginès Malvarrosa, no era vostè l'encarregat de contactar amb la senyora Anira Lacej, directora d'orquestra?

ANDREU: - Doncs sssí... pppperò...

MAGDALENA: - I no va ser vostè, senyor Andreu Ginès Malvarrosa, qui va dir que ja n'havia parlat i que ella estava encantada de venir-hi? No va ser vostè qui va donar llum verda a tot el projecte...??

ANDREU: - És qqque... al principi sí que.... pppperò és clar.... qui havia de dir que... que passaria el que... el que...

MAGDALENA: - Sí, home, tornem-hi! La política és imprevisible i nosaltres som genials, però tenim mala sort! El que és genial és l'embolic que vostès han muntat abans de tenir res lligat! Algú em pot explicar com es pot organitzar un llançament com el que hem muntat abans de tenir res segur?! M'ho pot explicar vostè, senyor Higiní Lamadrid, que era l'encarregat de coordinar tota l'operació de marqueting?

HIGINI (a punt de desmaiar-se, els papers li volen de les mans i és incapaç de dir dues frases amb sentit): - Jo... jo... tot era... bueno... semblava que... I és clar...

**MAGDALENA: - Aquí l'únic que està clar és que tots, TOTS, demostren ser uns INEPTES TOTALS!!!! I jo em pregunto... em pregunto quan pensen posar-se a treballar, a fer alguna cosa que solucioni tot aquest seguit de collonades que han anat empalmant una darrera l'altra!!!!**

(Silenci absolut altre cop. Els consellers als quals no els hi han caigut els papers es quadren militarment, com si estiguessin a punt d'anar a la guerra)

MAGDALENA: - Molt bé, anem per feina! Vostè, senyor Andreu Ginés, s'ho manega com vulgui, belluga tots els seus contactes, em mobilitza tota l'ONU si és precís, però abans d'aquesta tarda vull tenir la famosa directora d'orquestra, l'Anira Lacey, localitzada i en disposició de mantenir una entrevista amb mi, encara que només sigui per telèfon.

ANDREU: - Sí, sí... Al moment... al moment...

MAGDALENA: - Doncs vingi! Bellugui's! Actui!! Faci moure el personal!

ANDREU (atabalat): - Sí... Sí... A... a veure, Martí, vingui aquí, que li donaré instruccions -(el SECRET. 2 se'n va a un racó amb l'ANDREU, que li comença a dictar una carta i a fer-li prendre notes com un desesperat)

MAGDALENA: - I vostè, senyor Higiní Lamadrid, que és tan eficient a l'hora de gastar energies en la direcció equivocada, vull que se n'ocupi personalment, PER- SO- NAL- MENT, ¿m'ha entès?, un cop hagin localitzat l'Anira Lacey, de portar-la aquí des d'on sigui. No m'importa com s'ho munti per aconseguir-ho, com si se n'ha d'anar allà mateix i allistar-se a l'UCK, però no vull tornar-lo a veure si no és amb l'Anira Lacey al seu costat. Ho ha entès, o li ho he de repetir?!

HIGINI (respirant fort, com si s'ofegues): - No, no, de cap manera... Està molt clar... De... de seguida m'hi poso...

MAGDALENA: - I tant, que s'hi posarà! És que si no, no cal que es molesti a tornar.

(Al cap d'un moment, la MAGDALENA s'aixeca de la butaca i diu imperiosa):

MAGDALENA: - Bé, em sembla que tothom té feina per fer. Ara farem un break de mitja hora.

(Dit això, la MAGDALENA es gira i desapareix ràpidament per la porta. Tots es queden asseguts, no piulen, ni fan xivarri ni apressen les secretàries i secretaris a portar algun cafè. Ni tan sols es miren. Només se sent un "Uuuuuuuuffffffff" general que no se sap molt bé qui l'ha produït. Al cap d'un moment tots reaccionen de cop i surten de la sala donant ordres com desesperats als secretaris, que van omplint papers i més papers).

(Es tanca el teló. Al davant d'aquest, en un dels racons de la sala, hi haurà un cartellet on diu "W.C. Direcció". Hi arriba la MAGDALENA i hi entra. Fa com si es rentés les mans al lavabo i es tirés una mica d'aigua a la cara. Es mira la mirall. Després seu en un racó, posa el cap entre les mans i els colzes repenjats en els genolls i esclata a plorar. Plora durant una estona, assecant-se els ulls de tant en tant amb un mocador. A la fi, fa un llarg sospir, treu de la bossa de mà un necesser de maquillatge i arranja les destrosses de les llàgrimes. S'arregla una mica i es pentina. Està una estona veient si hi queden rastres de mullena, i en veure que ja no es nota res, es redreça, s'estira el vestit de la pitrera. Es mira directament als ulls, al mirall, i parla amb ella mateixa):

MAGDALENA: - No afluixis, Magdalena! -(guarda tot a la bossa de mà, però abans de marxar encara fa un altre sospir i comença a parlar sola): - I a sobre, avui era el primer dia de classe del meu fill, a la nova escola. Ai, senyor! Com li deu haver anat? Ni tan sols he pogut acompanyar-lo, per ser el primer dia... -(Pausa)- Bé, i ara a tornar a barallar-me amb aquesta colla d'ineptes! -(surt del lavabo i desapareix d'escena per un racó).

(Pel passadís apareix llavors l'estudiant DIABÈTIC, amb una cartera d'escola i menjant-se una gran poma. Per una altra porta entren llavors la METGESSA, la SOMIATRUITES 1 i la SOMIATRUITES 2. Tots es troben a la part del davant del teló).

DIABÈTIC: - Hola, què tal? Vosaltres també veniu a aquesta escola?

SOMIATRUITES 1: - Doncs sí. Tu també vens aquí? I com és que no t'havíem vist abans?

DIABÈTIC: - És que és el meu primer dia de classe en aquesta escola.

SOMIATRUITES 2: - És clar, aquest deu ser el nou. El profe ens va comentar que avui vindria un alumne nou, que s'ha canviat fa poc de casa i per això ha de venir a aquesta escola.

SOMIATRUITES 1: - Ah, és clar, és el nou. Doncs vens a la nostra classe, mira què bé!

DIABÈTIC: - Ui, sí! Què bé! Perquè amb això que no conec ningú, estava una mica preocupat.

SOMIATRUITES 2: - Doncs ja no pots dir que no coneixes a ningú: ens coneixes a nosaltres.

DIABÈTIC: - Que bé! Abans d'entrar a l'escola i ja tinc dues amigues! Em sembla que aquesta escola m'agradarà.

METGESSA (arribant on estan ells): - Hola, què tal? És un company vostre?

SOMIATRUITES 2: - Doncs sí, mira. És nou, avui és el seu primer dia de classe i l'acabem de conèixer. A que és simpàtic, mama?

SOMIATRUITES 1: - Ah, mira, aquesta és la nostra mare.

DIABÈTIC: - Molt de gust, senyora.

METGESSA: - El gust és meu.

DIABÈTIC: - I us ve a acompanyar cada dia?

SOMIATRUITES 1: - No, home, no. El que passa és que avui tenim a l'escola revisió mèdica. I la nostra mare és qui s'encarrega de fer-la, ¿saps?

SOMIATRUITES 2: - És que la mare és metgessa, ¿saps?

SOMIATRUITES 1: - I per això venim totes juntes cap a l'escola.

DIABÈTIC: - Aaaaaah!

METGESSA: - I a tu no t'acompanya la teva mare, si és el teu primer dia de classe?

DIABÈTIC: - Ui, què va! Ella ja volia, en principi, de venir avui amb mi, però és que està ocupadíssima. I avui precisament es veu que tenia un dia molt difícil, perquè portava uns nervis... És que presideix una empresa d'espectacles i no sé quins problemes tenen, però diu que si es descuida, la colla d'ineptes que té a l'oficina és capaç d'ensorrar-ho to.

SOMIATRUITES 1: - Carai! La teva mare presideix una empresa d'espectacles? Què interessant! Saps? A mi m'encantaria poder participar en un espectacle musical! És el somni de la meva vida...

SOMIATRUITES 2: - Ui, sí! La meva germaneta sempre està als núvols, imaginant números musicals i situacions i fent sempre castells en l'aire!

SOMIATRUITES 1: - Doncs mira qui parla! Una altra que es queda encantada cada cinc minuts!

METGESSA: - La veritat és que l'una per l'altra... Tinc dues filles que no sé quina és més somiatruites...

SOMIATRUITES 2: - I per cert, com és que vas menjant a aquestes hores del matí? És que no esmorzes a casa?

DIABÈTIC: - Sí, sí que esmorzo, és clar, però és que... Veuràs, és que jo sóc diabètic, i he de portar un règim de menjars molt estricte, i he de menjar cada cert temps, i per això vaig ara amb la poma a la mà...

METGESSA: - Caram! I des de quan saps que ets diabètic?

DIABÈTIC: - Des de fa un any... No es pot imaginar què difícil que és fins que t'acostumes a organitzar-te la vida en funció de la insulina i els menjars. Però ara ja me n'he sortit i ho porto molt bé, millor que la meva mare, que encara s'atabala amb totes aquestes coses...

METGESSA: - Doncs suposo que ja haureu avisat a l'escola, ¿no?, perquè et facin el règim que necessites...

DIABÈTIC: - La mare va dir que ja se n'encarregava, o sigui que suposo que ja estaran avisats. Bé, mira, ja obren... Cap a on hem d'anar?

SOMIATRUITES 1: - Tu vine amb nosaltres i no et preocupis per res. Au, som-hi!

DIABÈTIC: - Som-hi!

(I després de tot això, tots quatre entren a l'escenari, que representa l'escola. La METGESSA s'acomiada d'ells i desapareix per un racó de l'escenari)

(A l'escenari, el PROFE col·loca les taules i els papers de l'examen. Després es dirigeix cap a la porta i fa passar els alumnes)

PROFE: - Vinga, ja podeu passar. Ja teniu el full de l'examen a la taula.

(Els estudiants comencen a passar i a seure cadascú a la seva taula: l'"EMPOLLON", les dues SOMIATRUITES, l'estudiant DESPISTAT, l'estudiant PASSOTA 1...)

"EMPOLLON": - Ui, què facil! Si això està "xupat"!

PASSOTA 1: - Buff! Quin rotllo! I ara he de fer aquest rotllo d'examen? Quin avorriment! Jo passo... -(fa l'intent de posar els peus a sobre de la taula, però el PROFE li crida l'atenció)

PROFE: - Baixa els peus de la taula! I posa't bé o et prenc l'examen...

PASSOTA 1: - Bah! I a mi què? Total, segur que el suspenc igual...

PROFE: - Doncs tu mateixa, però si segueixes així avui et quedés sense pati.

(En sentir això la PASSOTA 1 es posa bé al minut)

DESPISTAT: - Ostres, però era de matemàtiques, l'examen?

SOMIATRUITES 1: - Ai, quina meravella, haver conegut aquest noi! Segur que ens presenta la seva mare, i ella ens dóna la gran oportunitat, i em convertiré en una gran artista, i tindrè molt èxit, i em faré famosa i...

SOMIATRUITES 2: - Uf, examen de matemàtiques! Si a mi el que m'interessa és la Medicina! I tant! I seré una metgessa molt bona, com la mare, però més famosa, perquè descobriré una vacuna important i salvaré moltes vides, i segur que em donaran el Premi Nobel de Medicina... Oh, i igual em donen també el Nobel de la Pau per aconseguir salvar tanta gent i...

DESPISTAT: - Eh, escolta, xiva'm la pregunta 3, que no la sé... Quant és l'arrel quadrada de vuitanta-u?

SOMIATRUITES 2 (segueix amb la seva): - La malària... La malària és una malaltia que fa estralls en els països subdesenvolupats...

DESPISTAT: - Però què dius? La malària? Però això no és un examen de matemàtiques? O és de socials? La pregunta 3 demana una arrel quadrada, no? O no l'he acabat d'entendre?

PROFE: - Calleu! És un examen individual, no de grup!

SOMIATRUITES 1: - I a més a més, com que avui he comprat un número, segur que aquesta nit em toca la primitiva i...

PROFE: - Us queden cinc minuts per acabar l'examen. Vinga, que passo a recollir-lo de seguida.

SOMIATRUITES 1: - Sí, sí... Segur que em toca, la primitiva... I així tindrem molts diners i podré produir molts espectacles musicals i la meva germana podrà estudiar medicina amb molts mitjans i podrà investigar... i segur que descobreix un remei per a la diabetes i cura el nostre amic... I a més a més... segur que d'aquest examen trec un deu i... Oh, l'examen!

PROFE (recollint-li l'examen): - Vinga, que ja és hora i només quedes tu per entregar l'examen - (A la resta d'alumnes):- Ja podeu sortir al pati.

(Tots surten de classe. La PASSOTA 1 es troba, en sortir de classe, amb la PASSOTA 2)

PASSOTA 2: - Què, tia? Com t'ha anat l'examen?

PASSOTA 1: - Pots comptar! Però és igual, jo d'això passo. Però escolta, estic molt agobiada. Que tens cigarrets?

PASSOTA 2: - Ui, no, què va! I no tinc ni un duro per comprar-ne.

PASSOTA 1: - A veure si trobem algú que ens presti...

PASSOTA 2: - Sí, i tant! Jo sé d'un que al final sempre acaba deixant-me peles. És un veritable "primo". Mira, precisament per aquí ve.

( Entra l'ESTUDIANT i van de seguida cap a ell)

PASSOTA 2: - Hola, tio, què tal?

EST.: - Hola, com us va?

PASSOTA 2: - Doncs regular, ¿saps? És que tenim un problema... Ah, potser tu ens podries ajudar... És clar, tu ens podries ajudar, perquè ets el nostre amic i ens ajudes sempre que pots, oi?

EST.: - Doncs sí, però...

PASSOTA 2: - Doncs mira: és molt senzill... Necessitem que ens deixis 2000 peles.

EST.: - Alça! Això és molta pasta!

PASSOTA 1: - És que ha sortit una oferta d'un compact que ens interessa molt i no podem deixar passar l'oportunitat, perquè després ens costaria molt més.

PASSOTA 2: - Va, home, sigues bo i deixa'ns les peles.

EST.: - És que tu encara em deus 1000 peles del mes passat. I encara no me les has tornat.

PASSOTA 2: - És que els meus pares no m'han donat la paga aquesta setmana perquè es van enfadar amb mi. Però el mes vinent t'ho pago tot.

EST.: - Em quedaré sense un duro si et deixo aquests diners, que he estat estalviant i...

PASSOTA 2: - Som amics o no? Si per 2000 peles et poses així, quan et demani un favor de veritat no me'l faràs...

EST.: - Està bé, te les deixo, però me les tornes sense falta el mes vinent.

PASSOTA 2 (agafant els diners): - Oh, i tant! Ets un sol! -(li va un efusiu petó a la galta i se'n va amb la PASSOTA 1. L'EST. surt d'escena)

PASSOTA 2 (a la passota 1): - Ho veus, com ens ha deixat les peles, aquest colomí? Pobre, és un "primo", sempre pica!

PASSOTA 1: - Vinga, som-hi! Anem ràpid a comprar tabac a l'estanc de la cantonada, que me'n venen, abans que se'ns passi l'hora del pati!

(Surten d'escena per un moment. Hi entren llavors les dues SOMIATRUITES i el DIABÈTIC)

DIABÈTIC: - Així no us ha anat bé l'examen?

SOMIATRUITES 1: - Què va! No m'ha donat temps! Quan m'he volgut adonar, el profe ja m'agafava l'examen. No entenc com se m'ha passat el temps!

SOMIATRUITES 2: - Doncs com et passa sempre: fent castells en l'aire, mira quina novetat! Ara, que a mi m'ha passat el mateix... Només he pogut respondre un parell de preguntes i em sembla que no gaire bé...

DIABÈTIC: - Doncs sí que ho sento...

SOMIATRUITES 1: - Ui, no et preocupis, ja hi estem acostumades...

DIABÈTIC: - Per cert, què feu aquesta tarda, en sortir de classe?

SOMIATRUITES 1: - Doncs... res en especial, perquè avui no tenim extrescolars i...

DIABÈTIC: - És que havia pensat que com a tu t'agraden tant els espectacles musicals, i jo aquesta tarda he quedat amb la meva mare al teatre, doncs que potser us agradaria acompanyar-me, i així veieu el teatre i tot això...

SOMIATRUITES 1: - Ostres, i tant! M'agradaria molt, molt!

SOMIATRUITES 2: - I a mi també. A més, avui podem avisar a la mare, a l'hora de la revisió mèdica... Ens deixarà anar-hi segur.

DIABÈTIC: - Doncs mira què bé! Així, quedem a la sortida de classe i ens n'anem cap allà, d'acord?

SOMIATRUITES (molt contentes): - D'acord!

(Tots tres surten d'escena).

(Tornen a entrar les dues PASSOTES, que vénen ara amb els paquets de cigarrets a la mà).

PASSOTA 1: - Anem als lavabos dels tios... Així segur que no ens pesquen.

PASSOTA 2: - Sí, sí, bona idea!

(Entren als lavabos i es posen a fumar. Al cap d'un moment hi entra l'"EMPOLLON" i en sentir la pudor de tabac se'n va corrents a avisar el PROFE. Mentrestant hi entra l'ESTUDIANT, als lavabos; al cap d'un moment se sent el soroll de la cadena del vàter i torna a sortir. A la sortida es troba amb l'"EMPOLLON" i el PROFE, que se'l queden mirant)

"EMPOLLON": - De debò, profe, que algú està fumant al lavabo dels nois, que se sent una pudor impressionant a tabac, ja veuràs, ja...

(Les dues PASSOTES els senten entrar i apaguen ràpidament els cigarrets)

PASSOTA 1: - Ràpid, sortim saltant per la paret aquesta, que dóna als lavabos de les noies, i així no ens pescaran...

(Així ho fan. Per quan hi arriben l'"EMPOLLON" i el PROFE ja no hi ha ningú, només les burilles i el fum)

PROFE (aventant el fum amb la mà): - Puaaaaaahhh!! Quina pudor i quin ambient més carregat!

"EMPOLLON": - Doncs ja has vist qui ha sortit del lavabo fa un moment. Aquí no hi ha ningú més.

PROFE: - Doncs sí. Però precisament per ser ell m'estranya. Hauré de parlar-hi, a veure què passa.

(El PROFE surt del lavabo i crida l'ESTUDIANT. L'"EMPOLLON" se'n va per un costat parlant entre dents):

"EMPOLLON": - Ja veuràs, ja, quin paquet que li cau ara, al gamberro aquest!

PROFE (a l'EST.): - Vine aquí un moment, que vull parlar amb tu molt seriosament.

EST. (sorprès): - Amb mi? Per què?

PROFE: - A veure, què estaves fent al lavabo?

EST.: - Que què estava fent al lavabo? I què vols que faci, al lavabo? Doncs pixar, a veure què hi havia de fer!

PROFE: - Sí, home, i què més? Serà perquè no es nota l'olor de tabac... I les burilles de les cigarretes, ¿què?, ¿eh? I del vàter no ha sortit ningú més que tu...

EST.: - Però jo no he fumat... Potser sí que feia una mica de pudor quan hi he entrat, però jo només hi he anat a pixar, t'ho dic de debò...

PROFE: - Mira, t'he vist sortir del lavabo amb els meus propis ulls... I el panorama de burilles i fum que hi ha en aquell vàter no l'he pas somiat.

EST.: - Però jo no estava fumant.

PROFE: - Mira, anem cap al meu despatx i pel camí vas decidint si vols dir-me la veritat o no.

EST.: - Però si te l'estic dient! No estava fent res de dolent.

PROFE: - Tu mateix. Avui demanaré als teus pares que vinguin a parlar amb mi i veurem en què acaba tot això. De moment et quedaràs tota una setmana sense pati. El que pitjor em senta de tot això és que a sobre em prenguis per idiota. I que a tu et tenia en millor concepte, no pensava que fossis capaç de voler-me enganyar d'aquesta manera. Vinga, anem cap al despatx.

(Tots dos se'n van per un cantó) (Per una altra banda tornen a entrar les dues PASSOTES, rient)

PASSOTA 1: - Ostres, tia, ens ha anat d'un pèl! De poc ens enxampa!

PASSOTA 2: - Sort que et coneixies el forat aquell que dóna als lavabos de les noies, que si no...

PASSOTA 1: - Quina cara que haurà fet quan ha vist que no hi havia ningú! La llàstima és que no ens ha donat temps de fer desaparèixer les burilles... Podíem haver tirat de la cadena...

PASSOTA 2: - Però no, tia! Si haguéssim tirat de la cadena ens hauria sentit i hauria sospitat per on ens havíem escapat. I en canvi ara no pot ni imaginar-se que érem nosaltres les que fumàvem al vàter...

(En aquell moment entra l'EST. i les sent. Se'n va cap a elles molt enfadat)

EST.: - O sigui, que éreu vosaltres! I ara me les he carregat jo per culpa vostra! Oh, i a sobre segur que les peles que us he donat us les heu gastat en tabac! M'està bé per deixar-me enredar per vosaltres. I després direu que sou les meves amigues!

PASSOTA 1: - Però què dius, tio? Què ha passat?

EST.: - Com si no ho sabéssiu! Doncs que jo he entrat al vàter i el profe m'ha vist quan sortia. I després, quan ha vist el fum i les burilles que vosaltres hi heu deixat, s'ha pensat que era jo qui estava fumant. I a part de castigar-me i fotre'm una bronca de cal déu, es pensa que no ho vull reconèixer i vol parlar amb els meus pares... I tot per culpa vostra!

PASSOTA 2: - Ostres, tu, nosaltres no ho sabíem, això...

PASSOTA 1: - Carai, és tot un problema! Doncs hauríem de fer alguna cosa...

PASSOTA 2: - Doncs sí... Hauríem d'anar a parlar amb el profe i dir-li que hem estat nosaltres. No és just que li encolomem a ell el que hem fet nosaltres...

PASSOTA 1: - D'acord, anem-hi tots tres a parlar amb el profe i li ho expliquem.

(Tots tres se'n van a buscar el PROFE)

PASSOTA 1: - Podem parlar amb tu un moment, si us plau?

PROFE: - És clar que sí. A veure, què em voleu dir?

PASSOTA 1: - Veuràs, és que ens hem enterat que l'has castigat a ell per fumar al lavabo...

PROFE: - Doncs sí.

PASSOTA 2: - És que no era ell, qui fumava al vàter: érem nosaltres.

PASSOTA 1: - Mira, és que nosaltres ens hem escapat a temps perquè no ens trobessis. Ha estat una casualitat que ell hi entrés una mica abans, perquè no en sabia res.

PASSOTA 2: - És que com que ens han deixat diners per comprar tabac, doncs hem aprofitat per fumar una mica... I ens hem posat als lavabos dels nois perquè així no sospitessin de nosaltres...



PROFE: - I per què m'ho veniu a explicar ara?

PASSOTA 2: - Perquè ens hem enterat que l'havies castigat a ell per error, i no podíem permetre que se la carregués per una cosa que havíem fet nosaltres.

PROFE: - I això us salva... Reconec que heu tingut valor per venir aquí a dir-m'ho per tal que no castigués el vostre company. I ho tindrè en compte. Però a part d'això, ja sabeu que fumar, a l'escola, està prohibit. Ja, em direu que la vostra salut és cosa vostra i que per què m'hi fico; bé, vosaltres ja hauríeu de saber que fumar no és saludable, i no penso sermonejar-vos més sobre això. Però a més a més, el que no podeu fer és saltar-vos les normes perquè sí.

PASSOTA 2: - Tens raó. Ha estat una ximpleria.

PROFE: - Vosaltres creieu que és correcte el que esteu fent?

PASSOTA 1: - Doncs suposo que no. La veritat és que ho hem fet sense pensar-ho gaire.

PROFE: - I per cert, qui us ha donat els diners per comprar cigarrets?

PASSOTES (assenyalant l'EST.): - Doncs ell.

PROFE: - Ell? Vaja, vaja, llavors no és tan innocent de tot això com sembla. Bé, amb vosaltres ja en parlarem, i també amb els vostres pares. De moment, ja podeu marxar. Tu -(per l'EST.)- queda't una estona més, que vull tornar a parlar-hi.

(Les dues PASSOTES marxen i l'ESTUDIANT, tot preocupat, es queda amb el PROFE).

PROFE: - A veure, com s'explica que els donessis diners per comprar tabac i després no fumessis?

EST.: - Jo... jo no he comprat tabac ni he fumat...

PROFE: - Però els has donat diners per comprar tabac... I això també és greu.

EST.: - És que jo no ho sabia, que ho volien per comprar tabac. M'han dit que ho volien per a una altra cosa. I mira que, a més, prestar-los les 2000 peles era tot un problema per a mi, perquè les havia estat per comprar-me una cosa que em feia molta il·lusió, i ara m'he quedat sense un duro... Però és que no sé com dir que no... Em diuen que som amics i que als amics se'ls ha d'ajudar, i jo vull quedar bé, i que pensin que sóc un bon amic i al final sempre m'enreden... I em fico en cada embolic...

PROFE: - Bé, no et preocupis. Pel que veig, el que passa és que hauries d'aprendre a ser més assertiu.

EST.: - A ser què?

PROFE: - Més assertiu. Saps què és l'assertivitat?

EST.: - Doncs no, profe. És la primera vegada que la sento, aquesta paraula.

PROFE: - Doncs mira, l'assertivitat és la capacitat de fer valdre la pròpia opinió davant dels altres. O sigui, que ser assertiu consisteix a ser capaç de plantejar i defensar un argument, una reclamació o una posició des d'una actitud de confiança en un mateix, encara que contradigui el que diuen altres persones o el que determinades persones diuen que està bé o malament.

EST.: - Això és molt fàcil de dir... Ja m'agradaria, a mi, poder tenir clares les meves opinions i saber sempre com he de fer les coses, però a l'hora de la pràctica és molt difícil. Perquè a veure, com li dic jo que no a una persona que conec i que si li dius directament que no t'insisteix i t'insisteix fins que ja no saps quina excusa donar-li?

PROFE: - Home, doncs per a això hi ha unes tècniques que es poden aprendre i que ajuden a solucionar aquests problemes... Vols que te n'expliqui algunes?

EST.: - Doncs m'agradaria molt, perquè a vegades em fico en cada embolic per no saber com actuar... Per exemple, com ho podia haver fet per quedar bé amb aquestes noies i no prestar-los els diners? A més, que no era la primera vegada, perquè una ja me'n devia mil peles del mes anterior i no me les havia tornat.

PROFE: - Doncs en aquest cas és molt possible que t'hagués anat bé la tècnica del disc ratllat.

EST.: - El disc ratllat? I això què és?

PROFE: - Doncs és una tècnica que consisteix a parlar com si fossis un disc ratllat, repetint les vegades que calgui el que vols dir, fins que l'altre es convenci que no et pot manipular. Per exemple, en el cas dels diners que no volies prestar, podies haver dit que ja li havies deixat diners abans, que ho passes fatal quan li has de demanar i que per això has decidit no tornar-li a deixar, i això anar-ho repetint cada vegada que ella t'insistís...

EST.: - Vaja, vist així sembla molt fàcil... Ho hauria de provar, a veure si em funciona... I això sempre va bé?

PROFE: - Home, sol funcionar. Tot depèn de tu mateix... Però hi ha d'altres tècniques, molt més variades, i que depenen de les situacions... Per exemple, l'autorrevelació, el compromís viable, l'assertió negativa, la interrogació negativa, el banc de boira... N'hi ha moltes.

EST.: - I no em podries ensenyar unes quantes? La veritat és que m'aniria molt bé...

PROFE: - Per mi no hi ha cap inconvenient. Mira, si vols podem quedar aquí a l'hora de la biblioteca i en parlem. Et sembla bé?

EST.: - Ui, sí, i tant! Em sembla molt bé. Fins després.

(Tots dos surten d'escena)

(Al cap d'un moment comencen a entrar els estudiants amb safates. Som al menjador de l'escola i un MONITOR s'encarrega de repartir les racions als estudiants. Aquests van passant amb la safata i després van seient per les taules. A la taula del MONITOR arriben llavors el DIABÈTIC i les dues SOMIATRUITES)

DIABÈTIC (a l monitor): - Escolta, que jo no puc menjar carn arrebossada. M'has de posar una altra cosa, perquè aquest menjar a mi no em va bé.

MONITOR: - Com que no et va bé? Vaja, ens ha sortit aquí un senyoret que vol menjar a la carta... Doncs això és el que toca menjar avui i aquesta és la ració mínima, o sigui que te la menges... Són les normes de l'escola.

DIABÈTIC: - Sí, això ho entenc molt bé, però és que jo soc diabètic i he de menjar de règim. Tinc un règim molt estricte i no puc menjar carn arrebossada ni fregits de cap de les maneres...

MONITOR: - Mira, em sembla que això que dius és una excusa per menjar el que et doni la gana. Si fos veritat això del règim jo ho tindria aquí anotat i preparat i a mi no m'han dit res.

DIABÈTIC: - És que avui és el meu primer dia de classe aquí i a la meua mare se li deu haver oblidat d'avisar, però et prometo que és cert, que sóc diabètic i no puc menjar d'això...

SOMIATRUITES 1: - Escolta, és veritat. Nosaltres el coneixem i és veritat que és diabètic.

SOMIATRUITES 2: - Sí, és cert, ens ho ha explicat aquest matí.

MONITOR: - O sigui, que vosaltres ho sabeu perquè us ho ha dit ell. Mira, és molt estrany que una cosa així no ens l'hagin avisat. Vols dir que no ens vol enredar per no

haver de menjar una cosa que no li agrada? Coses més rares he vist jo que s'inventen alguns per fer la seva a l'hora de dinar.

DIABÈTIC: - Que no, que jo no sóc d'aquests, t'ho asseguro. Que sóc diabètic, de debò, i no saps la poca gràcia que em fa. La meva mare es deu haver despistat, però si li pregunteu a ella segur que et diu el mateix que jo.

MONITOR (dubtant): - Mira, per si de cas, anem a fer una cosa: anem a parlar amb el director a veure si ens confirma això que dius. Ell ho deu saber, que deu tenir la teva fitxa i totes les teves dades...

DIABÈTIC: - D'acord.

(Tots dos surten del menjador i se'n van cap al despatx del director)

MONITOR: - Podem passar?

DIRECTOR: - Endavant, endavant. A veure, quin problema teniu?

MONITOR: - Doncs mira, que aquest noi, que és nou, es nega a menjar-se la seva ració de carn arrebossada amb patates fregides perquè diu que és diabètic. Però a mi em sembla que és una excusa, perquè ningú no ha avisat a la cuina d'això perquè li fessin un règim especial. Ell diu que la seva mare es deu haver despistat.

DIRECTOR (revisant la fitxa i els seus papers): - Doncs mira... Sí, me'n recordo molt bé del seu cas, perquè entre d'altres coses és l'únic nou que tenim a aquestes alçades del curs. Sí... l'entrevista que vaig tenir amb la seva mare va ser molt ràpida, perquè ella tenia molta pressa i em va fer enllestir en poca estona. Però no em va comentar res sobre que fos diabètic... -(revisant els papers de la fitxa): - I a la seva fitxa no n'hi ha cap esment sobre això...

DIABÈTIC: - Doncs li asseguro que és de debò, que sóc diabètic... És que la meva mare, apart d'anar molt atabalada aquests dies, encara no ho té del tot assimilat, això... Però si li pregunten a ella...

DIRECTOR: - Doncs sí. Això em sembla que serà el més raonable: trucar a la teva mare per telèfon i preguntar-li. A veure... el telèfon de casa teva és... -(mirant la fitxa).

DIABÈTIC: - Ui, si truques a casa no trobaràs ningú. El pare ja fa dies que està fora en viatge de negocis, i la mare és a la feina i no para quieta en un lloc. El millor serà trucar-la al mòbil, que sempre el porta a sobre.

DIRECTOR: - Bona idea! Quin és el n°?

DIABÈTIC: - 60930309 -(mentre va dient els nombres, el director els va marcant al telèfon).

(Sona el telèfon mòbil de la MAGDALENA en un altre racó de la sala. La MAGDALENA s'hi llença sobre ell amb un salt)

MAGDALENA: - Sí, digui? Anira Lacej? És Anira Lacej, per fi?

DIRECTOR (parlant per telèfon des del seu despatx): -No, no... Veurà...

MAGDALENA: - Com? Encara no me l'han localitzat? És vostè, senyor Andreu Ginés? He de recordar-li que la seva obligació era de localitzar-me immediatament...

DIRECTOR (interrompent-la): - No, no, s'equivoca... És vostè la senyora Magdalena Ortín de Sala?

MAGDALENA: - És clar que sóc jo! Ha trucat vostè al meu mòbil, no? Doncs qui s'esperava que contestés, doncs, si no jo? A veure, i llavors, es pot saber qui és, vostè?

DIRECTOR: - Sóc el director de l'escola del seu fill...

MAGDALENA: - Ooooh!!! Com està el meu fill? Que hi ha algun problema? Com li ha anat el primer dia de classe? Que potser li ha passat alguna cosa greu?

DIRECTOR: - No, no, senyora, al seu fill no li ha passat res. Està molt bé. És que diu que és diabètic i que no pot menjar el mateix que mengen els altres, que necessita un règim especial... Però com que nosaltres no en sabíem res, de tot això, li truquem per preguntar-li, perquè...

MAGDALENA (interrompent): - Oooh, sí, és cert! El meu fill és diabètic... No comprenc com se'm va passar d'advertir-li! Espero que em disculparà, és que porto uns dies de molta tensió... Doncs sí, sí... Ha de portar un règim molt estricte: res de fregits ni greixos, i compte amb el sucre i els condiments... Només pot menjar bullits i coses a la planxa, i fruita, però no qualsevol tipus de fruita, ¿eh? A més, haurien de controlar vostès també que mengi cada cert temps, per evitar una possible davallada brusca del sucre que el podria posar a les portes de la mort... Els recomano que, per si de cas, tinguin sempre a la cuina una bona provisió de pomes, per si de cas. Ell normalment ja porta les pomes de casa, però és convenient que vostès també en tinguin per evitar possibles imprevistos... Ah, a més haurien de vigilar que les pomes siguin de qualitat, no qualsevol cosa de qualsevol parada del mercat... Miri, jo els recomano que vagin a comprar-les al mercat de la Boqueria, a una parada que és on venen les millors pomes de tota la ciutat... i ... (continua parlant una bona estona, sense que el DIRECTOR pugui dir res per entremig. A la fi, el DIRECTOR aconsegueix acomiadar-se d'ella)

DIRECTOR (penjant el telèfon i parlant per ell mateix): - Valga'm Déu, quin terratrèmol de dona! -(dirigint-se al MONITOR):- Doncs sí, tenia raó el noi: és diabètic. Li heu de fer un menjar de règim: verdureta de primer i el segon a la planxa, ¿d'acord? És molt important -(dirigint-se ara al DIABÈTIC): - Per cert, com tens avui la provisió de pomes?

DIABÈTIC: - Ah, per això no et preocupis. Jo ja porto la meva col·lecció de pomes... Per això no has de patir, és una cosa que em controlo jo mateix i me la controlo molt bé, t'ho asseguro.

DIRECTOR: - Doncs no saps com me n'alegro. Ja es veu que ets un noi molt responsable.

DIABÈTIC: - Gràcies. És que no em toca més remei.

(El MONITOR i el DIABÈTIC s'acomiaden del DIRECTOR i tornen cap al menjador. Pel camí el MONITOR li demana disculpes per no haver-se'l cregut. Després tots dos surten d'escena per un racó)

(Al cap d'un moment comencen a sortir els estudiants de l'escola. Per un cantó vénen les dues SOMIATRUITES amb el DIABÈTIC, per l'altre tres o quatre estudiants més amb una pilota de futbol)

SOMIATRUITES 1: - Estic impacient per conèixer la teva mare i veure el teatre per dintre.

SOMIATRUITES 2: - Jo també.

DIABÈTIC: - Doncs mira, a mi m'encanta que m'acompanyeu, perquè així us ho podré ensenyar tot i no m'avorriré tant com altres vegades.

SOMIATRUITES 1: - Avorrir-te? Com pots avorrir-te en un teatre, entre bastidors i veient com es munta un espectacle?

DIABÈTIC: - És que en realitat no és tan bonic com sembla. Els primers dies de feina, com avui, tothom va molt nerviós, i tot són crits, i em fan fora de tot arreu... Si pogués participar en els números musicals seria una altra cosa, però quan un va allà i no té una feina concreta a fer, resulta que fa nosa a tot arreu...

DESPISTAT (apropant-se a les SOMIATRUITES amb la pilota a la mà): - Eh, veig que ja esteu preparades per venir a jugar el partidet al parc. -(pel DIABÈTIC): - Ell també hi ve? També hi jugarà?

SOMIATRUITES 2: - Ostres, se m'havia oblidat! Havíem quedat que aniríem a fer un partidet al parc, te'n recordes?

SOMIATRUITES 1: - Ui, sí, és veritat! Però jo prefereixo anar al teatre...

ESTUDIANT: - Com? Ara no volem venir a jugar? Però si havíem quedat! A més, ens falta gent... Vinga, dona, que només és cosa de mitja hora!

DIABÈTIC: - Home, si volem, podem anar primer a jugar i després al teatre, perquè jo amb la meva mare hi he quedat més tard, no cal que ens hi presentem tan aviat...

SOMIATRUITES 2: - Sí, ho podem fer? Doncs mira què bé! Som-hi!

TOTS: - Som-hi!

(Tots se'n van cap al parc, que pot estar al passadís. Juguen una estoneta i al cap d'un moment s'acomiaten i cadascú se'n va pel seu cantó, les SOMIATRUITES amb el DIABÈTIC, l'ESTUDIANT per la porta de la sala, el DESPISTAT i els altres per un dels laterals)

(Al cap d'un moment entra pel passadís l'ESTUDIANT, mirant cap enrere com si algú el seguís. Darrere d'ell entra la MARE, vestida a estil hippi, amagant-se i espiant-lo, al temps que el segueix. Al cap d'un moment, l'EST. se n'adona)

EST.: - Ostres! Aquella tia, altre cop! Qui deu ser, aquesta paia? Jo diria que fa dos dies que em segueix... Ja m'està mosquejant la cosa, perquè és que me la trobo a tot arreu, i sempre amagant-se... Què deu voler? A veure si la despisto...

(Durant una estoneta hi ha un joc d'amagar-se i tornar a sortir pel passadís per part de l'EST. i la MARE, fins que sembla que la MARE s'ha despistat ja completament. Aleshores l'EST. s'atura al mig del passadís)

EST.: - Buffff!!! Sembla que per fi l'he despistat!

(Mentrestant, surt pel darrera un PERSONATGE MISTERIÓS, amb gavadina, ulleres de sol i una maleta, mirant en totes direccions i caminant amb molt sigil. Arriba on està l'EST. i li dona uns copets a l'esquena. L'EST. s'espanta molt)

EST.: - Aaaaaaaaah!! -(girant-se ràpidament):- Però es pot saber...? -(en veure el PERS. MIST. comenta entre dents): - Ostres, aquest és un altre! Qui és vostè?

PERS. MIST.: - Veuràs, noi, m'he apropat a tu perquè inspires confiança...

EST. (irònic i a la defensiva): - Ah, sí?

PERS. MIST.: - Sí... Et vull demanar un favor... Que em podries guardar la maleta uns dies? Després te la recullo i et recompensaré com cal.

EST.: - Sí, home, i què més? Miri, jo penso que això que m'està plantejant no és un negoci net i jo no vull embolics d'històries de negocis bruts. De manera que no, no vull saber-ne res, d'aquesta maleta.

PERS. MIST.: - Però escolta, noi... No saps què estàs rebutjant. Això no té cap risc per a tu. Només has de guardar una maleta, mira què facil, i després ja veuràs quin benefici en treus. No em diguis que ets tan ximple com per deixar passar una oportunitat com aquesta!

EST.: - Precisament perquè no sóc ximple li dic que no. Miri, no insisteixi, que se li veu el llautó d'una hora lluny. Ja li he dit que no vull embolics d'històries de negocis bruts.

PERS. MIST.: - Però escolta... És que no ho entens...

EST.: - Deixi'm en pau, que no vull embolics d'històries de negocis bruts. Miri que crido un guàrdia.

PERS. MIST. (espantant-se): - No cal, no. Ja me'n vaig, ja me'n vaig! -(se'n va tan sigilosament com ha entrat).

EST.: - Doncs només em faltava això! A saber què portarà a la maleta! No devia ser res de bo, perquè... mira què ràpid ha guillat quan li he dit de cridar un guàrdia! Ostres, que bé que m'ha anat allò de les tècniques assertives, que deia el profe! Allò del disc ratllat funciona! Si no, vés a saber en quin embolic em podia haver ficat! -(dit tot això, surt d'escena).

(Pel passadís apareix llavors la RICA, amb unes ulleres molt gruixudes i una maleta molt semblant a la del PERS. MIST. S'atura en un racó a mirar un cartell que anuncia una estrena teatral)

RICA (entrant pel passadís): - Ah, quin dia més bonic! Quin solet que fa, per passejar! - (veu el cartell i s'hi apropa a mirar d'aprop, perquè de lluny no s'hi veu gaire. Deixa la maleta a terra, darrera d'ella, mentre es dedica a llegir en veu alta l'anunci)- Guaita! Una obra de teatre! A veure, a veure... Ah, mira, si és un musical... Que interessant!

(Mentre la RICA va fent comentaris en veu alta, torna a entrar el PERS. MIST., també amb la seva maleta. Veu la RICA i s'apropa a ella; deixa la maleta a terra, sense adonar-se'n al costat de l'altra, i li dóna uns copets a l'espatlla. La RICA es gira, tan sobresaltada com abans l'EST.)

RICA (alçant molt la veu, com si l'altre no la pogués sentir): - Què? Què vol, bon home?

PERS. MIST. (amb molt sigil i com si parlés en veu baixa): - Veurà, senyora... M'he apropat a vostè perquè inspira confiança i...

RICA (cridant): - Que diu que quèèèèèè? No, no em dic Constançaaaa!

PERS. MIST.: - No, no, perdoni, senyora... Dic que vostè inspira confiança i...

RICA (cada cop crida més): - Ah, que on és l'Aliança? Doncs miri, no li puc indicar, perquè no sóc d'aquííí!

PERS. MIST.: Mecagonl'olla! El que em faltava! Ara resulta que no hi sent, aquesta "gorda"!

RICA: - Sí, senyor, sí, com una tàpia! Per això he vingut aquí, a Barcelona, a fer la visita amb el metge, perquè m'arregli el Sonotone, que se m'ha espatllaaaaat!!

(El PERS. MIST. se'n va per on ha vingut, després d'agafar la maleta. Però com que no s'ha adonat que la RICA duia una maleta igual, enlloc d'agafar la seva n'agafa l'altra)

RICA: - Ui, doncs quina pressa que duia, aquest bon home! En fi, ja va essent hora que jo també me'n vagi -(agafa la maleta del terra i avança algunes passes)- Ui, quina cosa

més rara! Diria que aquesta maleta pesa més ara que abans! Deu ser que estic més cansada. Mira, entraré a descansar en aquell bar.

(A l'escenari s'ha anat preparant mentrestant el bar: un cartell anunciador, un mostrador, unes taules, alguns clients... La RICA entra al bar i s'asseu a una taula. Espera uns segons, mirant a tot arreu, però no veu cap cambrer disponible. Mira cap a l'entrada de la cuina. Allà hi ha la CAMBRERA i la LLUÏSA, l'altra cambrera. La LLUÏSA plora i la CAMBRERA intenta consolar-la. La RICA la crida un parell de vegades sense que li facin cas)

RICA (crident molt): - Cambreraaaa!!!!

CAMBRERA (crident també des del seu racó): - Que sí, que sí, que ja vinc! Que no sóc sorda, caram! -(però no hi va, segueix intentant consolar la LLUÏSA)- Hòstia, quin dia! -(cap a la cuina): - Sí, dues de rostit. I la guarnició, verdura bullida. -(torna a parlar amb la LLUÏSA):- Hòstia, Lluïsa, no m'ho facis això avui! No, tia, no. Em sap greu, però és impossible, impossible del tot, que agafi les teves. Però si en tinc onze! Totes ocupades, tia!

LLUÏSA (sense deixar de plorar): - És que és molt important que parlem, ell i jo... És que ho hem de resoldre...

CAMBRERA: - I a mi què, si ho heu d'acabar de resoldre?! Jo també tinc vida privada, tia, per si no ho sabies! I no t'encolomo les meves taules... És que ja són tres dies seguits, guapa!

RICA: - Cambreraaaaaa!!!!

CAMBRERA: - Un momentet, un momentet... Ja vinc! -(va cap a la taula de la RICA): - A veure, senyora, què vol? Aprofiti ara, que em té tota per vostè.

RICA: - No, no! Un bistec no! -(crident):- Només vull un tallaaat!!!

CAMBRERA: - Molt bé, un tallat. Marxant! -(mentre se'n va cap a la cuina, va rondinant):- Ho, només em faltava ara la sorda aquesta! -(arriba a la cuina i crida):- Orella, cuina, un tallat! A veure, què em doneu ara? Hi ha aquells, que volen repetir de platillo d'ànec. Està preparat? Noooooo? Com? Què dius dels cafès? Els cafès? Però si no en tinc cap... Els més avançats són els de la nou, que són els que volen repetir de platillo. Quèèèèèè?? Que són de la Lluïsa? Jo he de servir les de la Lluïsa? Ara mateix li acabo de dir que... I a mi què que ella hagi dit que me'n cuido jo?!

(Mentrestant, en una de les taules hi ha la "PIJA" i l'AMIGA)

AMIGA: - Caram, sí que triguen a portar el dinar! Ja fa molta estona que hem demanat...

"PIJA": - Ai, sí, nena! Mira, aprofitaré per trucar la Cuca... Te'n recordes de la Cuca?

AMIGA: - Ai, filla, mira que arribes a ser "pija"! No pots parlar d'una altra manera?

"PIJA": - Ai, nena, és que tu no saps el que és ser distingit de veritat! Oh, com pots ser tan vulgar per dir-me això? Mira, vaig a trucar a la Cuca. Aquella sí que sap el que és distinció i bon gust! -(agafa el mòbil i truca per telèfon).

(Mentrestant, la CAMBRERA porta els cafès a una de les taules de la LLUÏSA)

CAMBRERA: - Aquí tenen els cafès.

CLIENT 1: - Cafès? Però si hem demanat tallats!

CAMBRERA: - Oh, disculpi, m'havien dit que dos sols. Ara porto els tallats. Volen també una copeta?

CLIENT 2: - Doncs sí. Un xupito ens anirà bé.

CAMBRERA: - Tenim xupitos d'avellana, de menta, de raïm, de...

CLIENT 1: - Jo d'avellana.

CLIENT 2: - I jo de menta. Però a veure si ara que ho demanem amb temps arriba aviat.

CAMBRERA: - Ho sento, senyors, és que la companya ha hagut de sortir, però no s'amoïnin, que porto els tallats de seguida. Sí, de seguida, no passin ànsia que sí que me'n recordo.

(La CAMBRERA se'n va cap a la cuina i demana a crits):

CAMBRERA: - Vinga, aquests bistecs, que fa mil hores que els he demanat! Els de la dos. No, no: dues racions, que ja han acabat l'amanida i estan que bufen. Home, senyor Remigi, jo només tinc dues mans, què vol que li digui...! La Lluïsa? No, és al vàter, però surt de seguida. Sí, no s'amoïni, que ho fem sempre, rentar-nos les mans... -(parlant per a ella mateixa, però en veu alta):- Veges què s'ha pensat aquest, la seva dona deu ser marrana perduda. Hòstia, i quina mala llet que gasta... -(tornant a parlar amb la cuina):- No, no, els musclos no són meus. Jo el que vull és el platillo d'ànec, hòstia, i els bistecs, que els he demanat fa mitja hora! Sí, però qui se les carrega sóc jo! Va, surt tu a donar la cara, collons! -(en aquell moment li passen els bistecs):- Home, els bistecs! Ja era hora!

(La CAMBRERA porta els bistecs a la "PIJA" i l'AMIGA)

CAMBRERA: - Aquí tenen els bistecs.

"PIJA": - Ooooi, per fi! Ja era hora, perquè jo ja tenia un forat a l'estómac... Ai, porfa, és que ja he fet la digestió de l'amanida...

AMIGA: - Però escolti... Li he demanat el bistec poc fet i me l'ha portat passat i gairebé socarrimat.

CAMBRERA: - Perdoni, però vostè no m'ha dit res i li hem fet al punt.

AMIGA: - Segurament vostè no ho ha apuntat, o a la cuina s'han fet un embolic, però li hem demanat poc fet. Faci el favor de canviar-me'l.

CAMBRERA: - No puc fer-ho, perquè llavors hauria de llençar el bistec.

AMIGA: - Ho entenc, però li he demanat la carn poc feta i vull que me la canviï.

CAMBRERA: - Miri, és que si li he de portar un altre bistec tindrè problemes; si retorno el bistec a la cuina em guanyaré una bona bronca. A més, és una carn molt tendra, encara que estigui massa feta... Què li sembla si li porto una mica més de guarnició?

AMIGA: - És que jo no vull més guarnició. Jo el que vull és poder menjar-me el bistec a gust. És que no és que estigui simplement passat, és que això està gairebé carbonitzat.

CAMBRERA: - Miri, per què no se la menja i ho deixem així?

AMIGA: - Sento molt que pugui tenir problemes, perquè crec que tothom es pot equivocar, però li he demanat la carn poc feta i vull que me la canviï.

CAMBRERA: - Miri, si li porto un altre bistec li hauré de cobrar.

AMIGA: - Li he demanat la carn poc feta i vull que me la canviï.

CAMBRERA: - Està bé, està bé! És vostè impossible. Ara li porto aquest bistec.

(La CAMBRERA se'n va cap a la cuina rondinant)



CAMBRERA: - No, si és que a sobre té raó, tota la raó! El bistec me l'ha demanat poc fet, però aquests sòmnes de la cuina...! Però és clar, després me les carrego totes jo, i amb la mala bava que té l'encarregat! Aquest senyor Remigi! -(arriba a la cuina i crida):- Un altre bistec, però aquest poc fet, com havia de ser! Ah, no, a mi no em carreguis el mussol, que jo l'he demanat poc fet! No l'has vista, la Lluïsa? Aquesta té un morro que se'l trepitja! Cinc minuts! Ha! No, quatre, de crema catalana, no he dit res de cinc, jo. Doncs si no entens la meua lletra, posa una farmàcia, xata! O compra't ulleres. I com vols que estigui, amb les meves onze i les sis de la penques de la Lluïsa? I l'estofat? Ja m'ho podies haver dit, que s'ha acabat, tia! Cony, que ja els he dit que no al civet! Doncs posa'l de porc, coi! Ah, el pa! Una altra taula? Doncs jo sí que no... Que la faci la Tere, o el Pancraci, tia. Mira, si li cau un puro a la Lluïsa que li caigui, però ara mateix li dic al senyor Remigi... Bé, si l'agafa l'Assun bé, però jo és que no puc, de veritat que no. Ah, posa'm els tallats d'abans, i els xupitos, que aquells ja estan desesperats... Sort que sembla que això ja comença a afluir, perquè si no...

(La CAMBRERA se'n va a servir una altra taula. Al bar sembla que ja està més tranquil, perquè ja va passant l'hora punta del dinar. Hi entra llavors el POLICIA, que s'adreça al CAMBRER de la barra)

POLICIA: - Maurici, posa'm un cafè ben carregat, que avui estic mig adormit. Me'n vaig a la taula, ¿eh?

(El POLICIA s'hi asseu. Llavors entra al bar el PERS. MIST., sempre amb el seu aire sigilós i la seva maleta, mira pel bar, veu el POLICIA i es dirigeix cap a ell)

PERS. MIST.: - Hola, puc seure?

POLICIA: - Sí, per què no? Tot teu, el lloc.

PERS. MIST.: - Gràcies.

POLICIA: - Tinc el gust de conèixer-lo?

PERS. MIST.: - Diguem-ne que encara no. Però ja ens coneixerem.

POLICIA: - Ui, ui, ui! Massa misteri gasta vostè, senyor meu. Per què no va al gra? Què vol de mi?

PERS. MIST.: - Em podria guardar la maleta uns dies?

POLICIA: - No sé si fer-ho. Em puc ficar en un bon embolic. Què hi ha a dintre?

PERS. MIST.: - No li ho puc dir. Però si me la guarda el recompensaré esplèndidament, li ho asseguro.

POLICIA: - I es pot saber per què no m'ho pot dir?

PERS. MIST.: - Perquè és un secret. No li puc ensenyar a ningú.

POLICIA: - Aleshores no la hi guardo.

PERS. MIST.: - Va, home! No es ficarà en cap embolic si no se n'entera la policia.

POLICIA: - Ah, sí? -(treient una pistola i unes esposes i apuntant el PERS. MIST.): - Doni'm ara mateix aquesta maleta. Sóc policia.

PERS. MIST.: - Mecago'n! Ja m'ha pillat! Però com puc tenir tan mala sort?!

(El POLICIA l'emmanilla i surten tots dos del bar davant la curiositat de tots els presents. Mentrestant, apareix la LLUÏSA per la porta de la cuina, plorant més que abans. La CAMBRERA se'n va cap a ella com una bala)

CAMBRERA: - Per fi, tia, ja era hora! Corre, va, que els de la catorze treuen foc pels queixals.

LLUÏSA (plorant): - És igual... Tot s'ha acabat...

CAMBRERA: - Ostres, Lluïsa, no ploris, dona! Va, que així no pots sortir al menjador, tia!

LLUÏSA: - És que és un porc, tia, un porc! No et pots imaginar...

CAMBRERA: - Ja ho sé, que és un porc. Tu ho has dit. Mil cops.

LLUÏSA (plorant desconsoladament): - Uaaaaaaah!!!

CAMBRERA (cap a la cuina): - Va, passa-m'ho a mi, mentre aquesta es refà. Jesús, quina creu! I els dos pijames, Carme? Al paperet, cony, al paperet! On vols que ho hagi escrit? -(a la LLUÏSA): - Va, Lluïsa, renta't la cara, que si et veu el senyor Remigi... I no ploris, tonta. D'homes, mira, n'està així de ple. Va, asserena't. Té, porta el pa a la setze. I retira el segon de la quinze, que ja fa estona que s'esperen.

(Al cap d'un moment, davant del bar, l'EST. ensopega amb la MARE, que ha aparegut en aquell moment des d'un racó. L'EST., en adonar-se de qui és, s'enfada molt).

EST.: - Ja podria vigilar una mica més, vostè! Per poc no li trenco una cama! Hi ha lloc de sobres al carrer, no li sembla? A més, m'agradaria saber per què punyetes em segueix, vostè! Ja començo a estar-ne tip!

(La MARE, en comptes d'excusar-se, comença a riure amb una rialla nerviosa.)

MARE: - Ho he fet expressament, això d'ensopegar. És que volia tenir una excusa per parlar amb tu.

(L'EST. es queda de pedra i la mira atentament)

MARE: - No t'ho prenguis malament, home. T'asseguro que el que t'he de dir és molt important. Va, dóna'm una oportunitat d'explicar-me; anem a prendre un refresc i parlem. Noi, t'he de dir una cosa molt important...

EST.: - Deixa'm en pau! No et conec de res. Per què em segueixes?

MARE: - És que he de dir-te una cosa. Ja fa dies que ho intento, però em resulta molt difícil i...

EST.: - I...? Això no et dóna dret a seguir-me, siguis qui siguis.

MARE (mig plorant): - Deixa'm explicar-t'ho!

EST.: - Si et deixo que m'expliquis el que sigui em deixaràs en pau?

MARE: - Sí, et deixaré si tu ho vols.

EST.: - Està bé. Entrem al bar.

(Entren al bar, demanen un refresc i van a seure a una taula)

EST.: - Deixa-ho anar. Sóc tot orelles.

MARE: - Veuràs... És que no sé com començar...

EST.: - Doncs començant, ja veus -(parlant per a ell mateix):- A saber què em voldrà vendre aquesta, ara!

MARE: - És que... -(retorçant-se les mans, molt nerviosa): - Els teus pares mai no t'han explicat...?

EST.: - Els meus pares? Es pot saber què hi tenen a veure ara els meus pares? Què vols que m'hagin explicat? Els secrets de la vida?

MARE: - Doncs més o menys. Vull dir si no t'han explicat res sobre el teu naixement.

EST.: - Sobre el meu naixement?! Ostres, tia, de què vas? Es pot saber què pretens amb tant misteri?

MARE: - Veuràs... és que jo... jo sóc la teva mare de debò. Almenys sóc qui et va parir. Els teus pares et van adoptar quan eres un bebè... Veuràs, jo era filla d'una família de casa bona, d'aquelles que sempre estan pendents del que diran... Era l'època dels hippies, del "fes l'amor i no la guerra"... Jo estava enamorada i me'n vaig anar amb el teu pare a una comuna hippy... Era massa escàndol i quan vas néixer els meus familiars et van apartar de mi i...

EST.: - Però què dius ara?! Pretens que m'ho cregui, tot això?

MARE: - És la pura veritat!

EST.: - Sí, home, i què més? De sobte apareixes i em dius que els meus pares no són els meus pares i que tu ets la meva mare! I es pot saber on has estat durant tot aquest temps?

MARE (plorant): - No sabia què havien fet amb tu! Porto catorze anys buscant-te desesperadament! -(no pot seguir a causa dels plors. Durant una estona plora)

EST. (en veure-la plorar no sap què fer): - Bé... no ploris... Caram!

CAMBRE (arriba en aquell moment amb els refrescos): - Els refrescos! -(els serveix i es queda mirant la MARE, que plora, amb molta curiositat).

EST. (adonant-se de la tafaneria del cambre): - Bé, ja ens els ha servit, ¿no? No té cap altra taula per atendre?

CAMBRE: - Ah, sí, sí, és clar. No voldran prendre res més?

EST.: - No, si el necessitem ja el cridarem.

CAMBRE (mentre se'n va cap al mostrador): - Ui, ui, ui! Aquí hi ha marro!

EST. (a la mare, que segueix plorant): - Però... es pot saber què vols que faci? -(està desconcertat)- No ploris més... Mira, em sembla que et deus haver equivocat de persona...

MARE: - No, no, en absolut. He fet totes les comprovacions possibles. Tu ets el meu fill, el nen que la meva família em va prendre acabat de néixer. No et pots imaginar el que m'ha costat de trobar-te! Però jo et volia, sempre et vaig voler tenir...

EST. (començant de sobte a tractar-la de vostè): - Miri, senyora... M'està explicant una història que sembla un sopar de duro...

MARE: - Ja sé que és bastant increïble, però és cert, t'ho asseguro! La meva família no volia que et tingués, i et van adonar en adopció només néixer, i es van ocupar d'esborrar totes les pistes que em poguessin indicar on havies anat a parar. Els teus pares et van adoptar sense saber res de tot això... A més, jo vaig estar malalta molt de temps, vaig tenir una depressió terrible... La meva família em va internar en un sanatori i va passar molt temps abans que jo pogués posar-me a seguir-te la pista... Valga'm Déu! Feia tant de temps que esperava el moment de trobar-te! I ara... ara no sé com fer-ho... no sé com fer perquè m'entenguis...

EST. (començant a quequejar): - Pppperò... Es pot saber què... què pretèn que faci jo ara? Suposant que me la cregui, és clar.

MARE: - Jo... jo no pretenc res en especial. Ja sé que per a tu és molt difícil entendre-ho... Jo només vull que em deixis veure't, que ens comencem a tractar i a conèixer... Si us plau, dóna'm un vot de confiança. Parla amb els teus pares...

EST.: - Oh, i tant que en parlaré! I li asseguro que si això que diu no és cert...

MARE: - T'asseguro que ho és. I no hi ha cap dubte: tu ets el meu fill, el meu fill estimat! -(comença a plorar un altre cop)- Mira, aquesta és una foto teva acabat de néixer. No et sembla una prova? Té, compara-la amb les que els teus pares tenen a casa de quan eres petit.

EST. (mira la foto i no sap què fer. Se'l veu nerviós)

MARE (plorant cada cop més fort): - Jo no tinc cap dubte: ets el meu fill estimat! - (plora i intenta agafar-li una mà)

EST. (es fa enrera i no es deixa agafar la mà): - Miri... M'ha de donar temps de parlar amb els meus pares... A més, ara tinc pressa.

MARE: - Sí, fill meu. Ho comprenc perfectament -(escriu en un paper i li dóna)- Té aquest telèfon i aquesta adreça. Aquí és on podràs localitzar-me. Quan sàpigues alguna cosa més i vulguis veure'm em trobaràs aquí.

EST. (agafant el paper): - Està bé, està bé! Però ara he de marxar. I no plori, caram, que em deixa desarmat!... Bé, me'n vaig, que se'm fa tard. A reveure! -(s'aixeca i surt del bar precipitadament)

CAMBREER: - Eh! No se n'anirà sense pagar, aquest també?

MARE (encara mig plorant): - No es preocupi per això. Pago jo.

CAMBREER: - Ah, bé! Si és així no hi tinc cap inconvenient. Són tres-centes cuques -(la MARE paga; el CAMBREER se la queda mirant): - i no es preocupi tant, senyora. Cap home, per molt jove i guapo que sigui, no es mereix que una dona maca com vostè plori per ell.

MARE (indignant-se): - Però què diu vostè ara, mal pensat?! Si és el meu fill!

(Mentrestant, l'EST. ha sortit del bar i se'n va cap al passadís. Està molt nerviós i va parlant sol):

EST.: - Però... Serà possible? De quin manicomi s'haurà escapat la tia aquesta? - (camina unes passes i s'atura de nou)- Però... i si fos cert? Què en trauria ella si no fos cert? I semblava tan sincera... Però no! No pot ser! Si jo fos adoptat els meus pares m'ho haurien dit! Què absurd! O no...? Valga'm Déu! Quin embolic!

(L'ESTUDIANT surt d'escena. Per un altre racó de la sala se sent un mòbil, el de la METGESSA)

METGESSA: - Sí? Aquí Urgències... Sí... sí... És molt greu? Sí... S'ofega... Ha tingut un atac de nervis... Una mala notícia... És clar, és asmàtic... Sí... sí... Sí, és clar, però això també podria ser un atac d'angina de pit... Miri... que procurin tranquil·litzar-lo i que li treguin tot allò que li apreti: rellotge, mitjons, corbata... Que procurin fer-li aire i que no es tirin a sobre d'ell... Vinc de seguida... L'adreça...? Sí... sí... Això no és el teatre Tal i Tal? Sí? De seguida estic allà -(mentre tanca el telèfon): - Vaja, quina casualitat! Juraria que és el mateix on m'han dit que anaven les meves filles amb el seu nou amic -(agafa el seu maletí de metge i surt d'escena amb la rapidesa que exigeix la urgència del cas)

(Per la porta del carrer entren llavors el POLICIA i el PERSONATGE MISTERIÓS, emmanillat. Mentrestant, a la taula del seu despatx, el COMISSARI repassa uns expedients)

POLICIA: - Bé, seria millor que em digués què hi ha a la maleta i quina mena de negoci brut es porta entre mans...

PERS.MIST.: - No penso dir res si no és en presència del meu advocat.

POLICIA: - Doncs tu mateix, però el contingut de la maleta l'averiguarem d'aquí a uns moments, a la comissaria, i seria millor que et mostressis col.laborador...

PERS. MIST.: - Me cagondena! Però per què tindrè tan mala sort?

(El POLICIA i el PERS. MIST. entren a la comissaria i saluden el COMISSARI)

POLICIA: - Bon dia, comissari.

COMISSARI: - Bon dia, inspector. Espero que em porti un cas prou interessant, perquè avui tinc un dia d'allò més atrafegat... A veure, què passa amb aquest txitxarel.lo tan elegant?

POLICIA (fent seure el detingut): - Veurà, comissari, aquest personatge, que no em coneixia de res, i per tant no sabia que jo era un policia de paísà, m'ha estat insistint molt i m'ha ofert diners perquè li guardés la maleta uns dies sense que se n'enterés la policia. M'ha semblat sospitós i l'he detingut.

COMISSARI: - I ha fet bé, inspector. A veure, ens ha d'explicar res, vostè?

PERS. MIST.: - Vull un advocat!

COMISSARI: - No es preocupi, que ja en tindrà un, més endavant. Em sembla que el necessitarà. Vinga, inspector, obrim la maleta. Ens en dóna la clau o hem de forçar el pany?

PERS. MIST.: - Però escolti, comissari... Per què ha d'obrir la maleta? Jo no he fet res de dolent... A veure, de què se m'acusa?

COMISSARI: - Aviat ho sabrem. Obri la maleta, inspector.

PERS. MIST.: - No, no... Miri, inspector... No hi ha necessitat d'obrir la maleta. Ja li dic que no hi ha res que els pugui interessar. A més... bé, jo tinc molts diners... Bé, no tenen per què obrir la maleta... Jo puc... fer una donació, ¿oi que m'entenen?... i vostès s'obliden que els he demanat que me la guardin... Jo me la torno a endur i santes pasqües... Al cap i a la fi, encara no saben de què acusar-me i... així s'estalvien de ficar-se en un embolic i...

COMISSARI: - A veure, està vostè intentant subornar-nos?

PERS. MIST.: - No, no... miri, jo...

COMISSARI: - Almenys em permetrà averiguar per què, no? Inspector, la maleta. Ara sí que em pica la curiositat de debò.

POLICIA (obrint la maleta): - I a mi, senyor comissari, i a mi -(obre la maleta i comença a treure roba interior de senyora d'allò més increïble: unes calces enormes, uns sostenidors grandíssims, una mena de pantalons de pallasso... A mesura que van treient coses, tots tres es van quedant amb la boca oberta, i el més sorprès és, precisament, el PERSONATGE MISTERIÓS)

COMISSARI: - Carai! Vostè com que és una mica "raret", ¿no?

POLICIA: - No entenc res! I per què volia que li guardés la maleta?

PERS. MIST. (encara bocabadat): - Doncs... és que...-(reaccionant de cop):- Ja li he dit que a la maleta no hi havia res que pogués interessar-los. M'han detingut, m'han tractat com un delinqüent, m'han obert la maleta sense permís...

COMISSARI: - Ho sento, disculpi... Però comprendrà que la seva actitud era molt sospitosa... Espero que acceptarà les nostres disculpes...

PERS. MIST.: - No ho hauria de fer, perquè vostès han comès amb mi un abús de poder, i podria denunciar-los, però... en fi, no tinc ganes de més enrenous... Suposo que me'n puc anar, ¿no?

POLICIA: - Sí... sí, és clar... No hi ha cap càrrec en contra seva... Li prego que em perdoni, però...

PERS. MIST.: - Sí, sí... Ja li he dit que sí... Espero no tornar-lo a veure mai més. Passin-ho bé, senyors -(agafa la maleta i surt del despatx del comissari molt digne)

COMISSARI: - Bé, inspector, espero que per a una altra vegada s'ho pensarà millor abans de detenir algú. Ens podia haver caigut un puro d'impressió... Sort que el sonat aquest no tenia ganes de bulla!

POLICIA: - Ja ho diu vostè, comissari: quin sonat! Perquè aquest estava com un llum. Ha vist el que duia a la maleta?

(Mentrestant, el PERS. MIST. surt al carrer, s'atura un moment i durant una estona no fa més que mirar-se la maleta amb cara d'al.lucinat)

PERS. MIST.: - Però serà possible? Què deu haver passat amb la maleta? I què faig jo ara? On vaig amb aquesta maleta plena de bestieses de vella bruixa? I què ha passat amb la meua maleta? Ara, que això m'ha salvat... Quina cara que han fet aquests policies quan han vist que no em podien acusar de res! Ara el que hauria de fer és veure de recuperar la meua maleta... Però com? Si no tinc ni idea de com l'he perduda!

(En aquell moment, passen pel seu costat el DIABÈTIC i les dues SOMIATRUITES, que van cap al teatre. El PERS. MIST. es dirigeix cap a ells)

PERS. MIST.: - Escolteu, nois, que heu vist una maleta com aquesta?

DIABÈTIC: - Què? Què diu? Una maleta com aquesta? Doncs no, no...

PERS. MIST.: - Segur? Segur que no? Vosaltres tampoc no l'heu vista, nenes?

SOMIATRUITES 1: - Ui, ui, ui! Anem-nos-en, que aquest sembla que estigui sonat...

SOMIATRUITES 2: - Sí, sí, marxem, que fem tard... No l'hem vista, no! -(surten ràpidament d'escena)

(El PERS. MIST. es dedica llavors a anar per entre el públic preguntant a tothom):

PERS. MIST.: - Escolti, que ha vist vostè una maleta com aquesta? -(fins que surt d'escena).

(A la part del davant de l'escenari s'instal·len ara l'HIGINI, ofegant-se, i l'ANDREU, una SECRETÀRIA, i el SECRETARI 1, que li fan aire i intenten reanimar-lo. Apareix llavors el SECRETARI 2)

SECRETARI 2 (al SECRET. 1): - Què ha passat?

SECRET. 2: - Imagina! Ja sabràs que l'Andreu Ginés ha aconseguit contactar amb Anira Lacey aquest matí mateix, per telèfon, i ella ha parlat amb la Magdalena Ortín de Sala i s'han posat d'acord. Sembla que la Magdalena l'ha convençut per venir-hi i ha encarregat a l'Higini Lamadrid perquè la portés aquí tan aviat com fos possible. I a que no saps què ha passat?

SECRET. 2: - Doncs no. No ho sé. Si no m'ho dius tu...

SECRET. 1: - Doncs que quan l'Higini estava a punt de sortir cap a Macedònia per portar-la aquí, resulta que ha rebut una trucada. I saps què li deien? Doncs que la frontera amb Macedònia està tancada i que no hi ha possibilitats que per allà surti ningú en uns quants dies. I l'Anira Lacey torna a estar desapareguda... I en sentir això, a l'Higini Lamadrid li ha agafat un atac, no sé si d'asma, de nervis o de cor, però jo diria que està molt malament...

SECRET. 2: - Caram! I ja heu avisat un metge?

SECRET. 1: - Oh, i tant! Hem avisat a urgències i el metge deu estar a punt d'arribar-hi...

(En aquest moment hi arriba, efectivament, la METGESSA)

METGESSA: - A veure, on és el malalt?

SECRET. 1: - És allà, doctora... Em sembla que està molt malament.

(La METGESSA va cap a on hi ha l'HIGINI, ofegant-se, amb la SECRETÀRIA, l'ANDREU i els SECRETARIS intentant fer-li aire amb un mocador)

METGESSA: - A veure, en primer lloc facin el favor d'apartar-se tots... Que no veuen que a més de posar-lo més nerviós encara li prenen aire, si se li tiren tots a sobre? Per sort, veig que li han descordat la corbata...

HIGINI (ofegant-se): - Que em moro! Que em moro! Que no puc respirar!

METGESSA: - Tranquil, home, tranquil... A veure, no ha fet servir l'esprai per a l'asma?

HIGINI (encara ofegant-se): - Se m'ha acabat! Se m'ha acabat aquest matí!

METGESSA (treient un esprai del seu maletí): - Doncs això és el primer de tot... Sembla que només és un atac d'asma, però molt fort -(li posa l'aparell a la boca i li fa un parell de ruixades)- Bé, sembla que reacciona prou bé... Que ha tingut algun disgust?

SECRETÀRIA: - Ui, sí! Li han donat una mala notícia per telèfon. Però és que, a més a més, avui tots anem molt nerviosos...

METGESSA: - Ja, ja ho veig...

HIGINI (encara ofegant-se): - No ve... No ve! La guerrillera... Se'ns ha perdut la guerrillera!

METGESSA: - Què diu d'una guerrillera? A veure si està pitjor del que em pensava! Que delira?

SECRETÀRIA: - No, no delira. És que tenim un problema amb una guerrillera que és directora d'orquestra i que ell havia d'anar a buscar. Miri, ja li explicaré després, amb calma, perquè és una història bastant complicada...

METGESSA: - Sí que ho deu ser, perquè la veritat és que no entenc res de res del que m'estan dient. Ara, el que sí està clar és que aquest home necessita tranquil.litat i...

HIGINI: - Ai, Déu meu! És que... és que... si no em moro jo ara, la Magdalena em mata!

METGESSA: - A veure... Calma, tranquil.litzi's... -(a la SECRETÀRIA):- Qui és aquesta Magdalena, que li fa tanta por? La guerrillera?

SECRETÀRIA: - Ui, no! La Magdalena és la "jefa". Però ella sola és pitjor que tot l'Estat Major de l'OTAN junt!

HIGINI (ofegant-se altre cop): - Ai, mare! Que és a punt d'arribar-hi! Què li dic jo ara?

METGESSA: - Mirin, no entenc res del que m'expliquen. Però vostè el que ha de fer és tranquil.litzar-se. Oblidi's de tot el que el preocupi i centri's només en la respiració... A veure, calma... Intenti portar el ritme que li marco... Així... Prengui aire: Aaaaah! -

(l'HIGINI va fent el que la METGESSA li indica i sembla que comença a trobar-se millor)- Veu? Això són exercicis de ventilació. A que ara es troba molt millor?

HIGINI (recuperant-se): - Ai, sí! Estic millor, estic millor... M'ha salvat vostè la vida... Oh, valga'm Déu! Estic perdut! -(diu això darrer en veure aparèixer la MAGDALENA, que es dirigeix cap a ells a la velocitat d'un obús i amb un somriure d'orella a orella. L'HIGINI intenta amagar-se darrera de la METGESSA, que fa cara de no entendre res).

MAGDALENA (parlant ja des d'una hora lluny): - Oh, per fi! Vaja, senyor Higiní Lamadrid, per una vegada he de felicitar-lo per la seva eficiència. Realment, no pensava que ho aconseguiria tan ràpidament. Veig que per fi tenim amb nosaltres la famosa directora d'orquestra. Estic encantada de poder, per fi, saludar-la personalment, senyora, i he de felicitar-la per la magnífica tasca que du a terme... -(en dir això i arribar on hi són tots, li allarga la mà a la METGESSA, que s'ha quedat amb la boca oberta)

METGESSA: - Però si jo només l'he atès com era la meva obligació... El que he fet no té tanta importància... Al cap i a la fi és la meva feina...

MAGDALENA: - Oooh! És fantàstic! Què bé que parla el català! I pensar que per telèfon vam parlar en anglès! Si arribo a saber que parlava el català tan bé! Bé, doncs estic encantada de tenir-la per fi entre nosaltres, senyora directora... Estic segura que amb la seva col.laboració farem grans coses; en qualsevol cas, no cal dir que estem orgullosíssims que una persona de la seva qualitat i prestigi s'hagi dignat venir fins aquí per col.laborar amb nosaltres en un gran espectacle que, n'estic segura, farà història.

METGESSA: - Com diu? Però si jo no...

MAGDALENA: - Oh, vaja, no sigui tan modesta... Tots sabem que el seu prestigi, ben merescut, és internacional... Bé, i ara suposo que deu estar desitjant de començar, o almenys de veure els actors, l'orquestra, els músics, la coral... És clar, perquè si no fos així no hauria vingut directament al teatre... Vingui amb mi, que li presentaré a tothom...

METGESSA: - Però escolti, que jo no...

MAGDALENA: - Vostè no es preocupi per res. Vaig a preparar els artistes i vins de seguida a buscar-la per presentar-li tota la companyia. Vostès, senyor Higiní Lamadrid i senyor Andreu Ginés, ocupin-se que no li falti de res i atenguin-la com es mereix. Torno de seguida a buscar-la -(i dit tot això surt d'escena, deixant la METGESSA amb la boca oberta).

METGESSA: - Però... però... Algú em pot explicar què és tot aquest embolic? O és que tots són bojos?

HIGINI: - Si us plau, si us plau! Faci el favor de seguir-li el corrent! No li digui que no és l'Anira Lacej! Això ha estat com un miracle!

METGESSA: - Però què diu ara? Aquesta dona m'està confonent amb una altra persona! No puc deixar que segueixi amb aquesta confusió!

ANDREU (intervenint): - Sí, per l'amor de Déu! Que ella cregui que per fi li hem dut fins aquí l'Anira Lacej és la nostra salvació! A més, no diu que ell -(per l'HIGINI)- ha d'estar tranquil? Doncs si la Magdalena Ortín de Sala descobreix que aquest bon home ni tan sols sap on para l'Anira Lacej, li asseguro que no hi haurà qui el salvi. No voldrà tenir la seva mort sobre la seva consciència, ¿no?

METGESSA: - Però què diu vostè ara? De quin manicomi s'han escapat, vostès?

HIGINI: - Si us plau, si us plau! Només li demano que li segueixi la veta durant una estona... Simplement no la contradigui. Més endavant ja li explicarem el que ha passat, però mentrestant guanyem temps... I li asseguro que em salva la vida, perquè en aquests moments sóc incapaç d'enfrontar-me a ella i dir-li que no he aconseguit de portar-li la directora d'orquestra...



METGESSA: - Està bé... està bé... Però que consti que només ho faré de moment, per donar-li a vostè temps perquè es recuperi, però després...

HIGINI: - Sí, sí... Serà suficient. Gràcies, gràcies...

(Just en aquest moment hi arriba un altre cop la MAGDALENA)

MAGDALENA: - Bé, senyora Lacej, ja té tota la companyia impacient per conèixer-la i disposada a començar quan vostè vulgui. Vingui per aquí, que li presentaré, primer de tot, a la coral.

(La MAGDALENA s'emporta la METGESSA cap a l'escenari, on hi ha tota la coral al complet)

MAGDALENA: - Bé, senyors, aquí tenen la persona que estàvem esperant, per fi - (dirigint-se ara a la METGESSA):- I aquí té vostè la coral. És una de les millors corals que hi ha en actiu actualment i una de les poques capaces de cantar "a capella", sense música, qualsevol peça que els hi demani. Com veu, he tingut en compte el que vostè m'ha dit aquest matí per telèfon sobre la coral. Ara estariem tots molt satisfets si ens poguéss fer una petita demostració del que pensava fer amb aquest cor cantant "a capella". Això també serviria perquè vostès entressin en contacte i veiessin si es troben còmodes treballant junts. A més, han de saber vostès -(es refereix als de la coral)- que aquesta senyora parla el català magníficament bé.

(Mentrestant, entren i seuen per la sala els senyors HIGINI i ANDREU, acompanyats del DIABÈTIC i les dues SOMIATRUITES que, pel que es veu fa una estona que han arribat al teatre).

METGESSA: - Bé, però jo... Potser ho hauríem de deixar per a un altre moment, això de la demostració...

MAGDALENA: - Oh, vaja! I per què per a un altre moment? Si ara és el moment ideal!

METGESSA: - Però què vol que faci, jo ara? Quina peça vol que els faci interpretar?

MAGDALENA: - Ah, això no té importància! El que vostè vulgui... Per telèfon em va comentar que tenia pensada una cosa molt original... Podria començar per aquí...

METGESSA: - Però... però... No seria millor veure primer el teatre...?

MAGDALENA: - Però no li ha ensenyat ja el senyor Higini?

METGESSA: - Bé, sí, però...

MAGDALENA: - Perdoni que insisteixi, però ens faria molt feliços a tots de poder veure una mostra del que té pensat de fer amb aquest cor... Ells estan ja preparats i impacients per començar i... Va, vinga, només una primera pinzellada...

METGESSA: - Bé... anem a veure...

CANTANT 1: - Perdoni, té vostè alguna partitura amb la qual li agradés començar?

METGESSA: - Partitura? No, no... De moment anem a improvisar... A veure, en primer lloc, organitzarem quatre grups... A veure, els baixos aquí, barítors a aquest altre costat, contralts al mig i els alts a l'altra banda... Molt bé -(mentre va dient això, tots ells es van col.locant com els va indicant)- Ara cada grup cantarà una paraula, només una paraula: els baixos diran ATXÚS...

CANTANT 2: - Atxús? Però si això sembla un esternut!

METGESSA: - Doncs sí... És un esternut. Hi ha algun problema greu que els impedeixi cantar un esternut?

CANTANT 2: - Doncs... no, no, és clar que no... Nosaltres podem cantar qualsevol cosa... És que ens xoca...

METGESSA: - No volien un número original? Doncs vinga, endavant... Els barítons diran ATXÍS... Pel que fa als contralts... A veure, són vostès capaços de cantar una mena de sospir, com un ofec, en to de contralt, com si tinguessin un atac d'asma?

CONTRALTS (mirant-se entre ells amb cara de sorpresa): - Bé, ho podem provar... Amb quines vocals?

METGESSA: - Bé, en el seu cas la paraula podria ser una cosa així: AHÚÚÚ. Ara els alts: poden fer vostès com una mena de crit de desesperació? La paraula en aquest cas pot ser AHAHÍÍ. Bé, tothom ho té clar? -(tots assenteixen)- Ara farem unes quantes rondes: cada grup cantarà el seu mot corresponent quan jo li indiqui i a la velocitat que jo indiqui...

(Durant una estona fan això, precisament: cada grup va dient el seu mot -un grup rera l'altre- i la velocitat de dicció és cada cop més ràpida. Després, la METGESSA els fa cantar la paraula amb la mateixa entonació que inventi el primer grup -cada grup canta sempre la seva paraula i tots els grups són, almenys un cop, el primer cor-. Després fa que cada grup canti de manera diferent la seva paraula. A continuació, sobre la melodia d'un grup van entrant els altres. Per últim proven de combinar la paraula amb ella mateixa i van creant diferents ritmes. A la fi sembla que tots queden molt satisfets. La MAGDALENA, des d'una cadira de la sala, aplaudeix entusiàsticament).

MAGDALENA: - Bravo, bravo! I què original! La veritat, he de reconèixer que al principi ho he trobat tot molt estrany, fins i tot donava la sensació que no entenia vostè de música, però veig que els resultats, quan això es treballi més, poden ser espectaculars... Bé, per desgràcia no m'hi puc quedar més estona, però me'n vaig molt satisfeta perquè veig que l'espectacle està en molt bones mans... Qualsevol cosa que necessiti la hi demana al senyor Higini Lamadrid, que està aquí per atendre-la en tot el que sol·liciti i que, quan vol, pot ser molt eficient. Ho ha sentit, senyor Higini? A partir d'ara la seva feina consisteix a estar pendent de tot el que necessiti aquesta senyora -(dit això s'acomiada i se'n va)

(Els membres de la coral feliciten la METGESSA, que s'ha quedat summament sorpresa pel seu èxit. Les dues SOMIATRUITES, el DIABÈTIC, l'HIGINI i l'ANDREU vénen a parlar amb ella)

DIABÈTIC: - Bé, veig que ja ha conegut la meva mare. Per si encara no se n'ha adonat enmig d'aquest embolic, la meva mare és aquesta Magdalena Ortín de Sala que l'ha convertit a vostè en directora d'orquestra.

METGESSA: - Caram, doncs és tot un caràcter. Ara, a mi m'agradaria saber de què va tota aquesta història, perquè el cas és que cada vegada l'entenc menys, aquest embolic.

SOMIATRUITES 1: - Nosaltres t'ho explicarem, mama. Hi has de col·laborar, i deixar-nos que hi col·laborem nosaltres... A més, ho fas molt bé, el cor aquest d'esternuts ha resultat una gran idea...

METGESSA: - Sí? Doncs mira que al principi no sabia què fer, però al final fins i tot ho he trobat divertit... Saps? Comprenc que aquestes coses t'agradin tant...

SOMIATRUITES 1: - Sí, oi? Doncs mira, mama, el senyor Higini Lamadrid i el senyor Andreu Ginés, que són aquests dos senyors que ja coneixes, ens han explicat tot el problema que tenen amb tot això de la directora d'orquestra que se'ls ha perdut...

SOMIATRUITES 2: - Sí, i els hem d'ajudar... Sobretot tu, que segons diuen els has salvat d'una de ben grossa... Mira, ja t'ho explicarem després amb més detall, perquè la veritat és que la història és una mica complicada... Però ara ens has de prometre que ens ajudaràs a tots i que continuaràs fent de directora d'orquestra durant una temporadeta més... Nosaltres t'ajudarem, tenim moltes idees per a l'espectacle...

METGESSA: - Però... però... A veure, què m'esteu dient? Preteneu que em faci passar per qui no sóc?

DIABÈTIC: - No exactament. Només volem que de moment deixi que la meua mare cregui que és vostè la directora d'orquestra... Així podrem muntar tot l'espectacle amb l'ajut de tots, i salvar l'empresa... I col.laborar amb els refugiats kosovars, perquè la major part de la recaptació es destinarà a la solidaritat... Ho veu? Així tots sortirem guanyant...

METGESSA: - Però no us adoneu que si em faig passar per una altra persona puc estar cometent un delictes? No veieu que em poden acusar d'usurpació de personalitat?

HIGINI: - No, no passi ànsia per això... Per quan l'espectacle s'estreni i tingui èxit, que estic segur que el tindrà, ningú, ni la mateixa Magdalena, tindrà interès a posar cap denúncia en aquest sentit... A més, tots nosaltres serem testimonis que vostè en cap moment no va dir que fos la senyora Anira Lacej, i que la senyora Magdalena Ortín de Sala li va insistir molt perquè es posés al front de l'espectacle... I als programes de mà i a la publicitat que se'n faci a partir d'ara sobre el musical es parlarà de la col.laboració d'Anira Lacej, no es dirà que ha estat ella qui ha dirigit l'espectacle... Què li sembla?

METGESSA: - Que què em sembla? La veritat és que estic desconcertada, no sé què dir-li...

SOMIATRUITES 1: - Si us plau, mare, digues que sí, digues que sí... Mira, aquests senyors ens ho han explicat tot, i ens han comentat quines eren les idees generals que l'Anira Lacej tenia per a l'espectacle... Nosaltres els hi hem proposat una sèrie de números musicals que se'ns han acudit seguint aquestes idees generals i a ells els han agradat molt... Fins i tot podem col.laborar des de l'escola, amb alguns dels companys! No te n'adones, mama? És l'oportunitat i la il.lusió de la meua vida!

METGESSA: - Però vols dir que...?

ANDREU: - Sí, senyora, i tant! Algunes de les idees que ens ha comentat la seva filla ens semblen molt bones, i amb la seva ajuda, perquè hem vist que vostè també té fusta, creiem que podem aconseguir un espectacle magnífic... A més, així guanyem temps i podem donar sortida a l'espectacle... Després, quan trobem l'Anira Lacej, ella podrà fer una revisió final i acabar de polir detalls.