



Publicació
de Rosa Sensat

Juny 1994

PERSPECTIVA

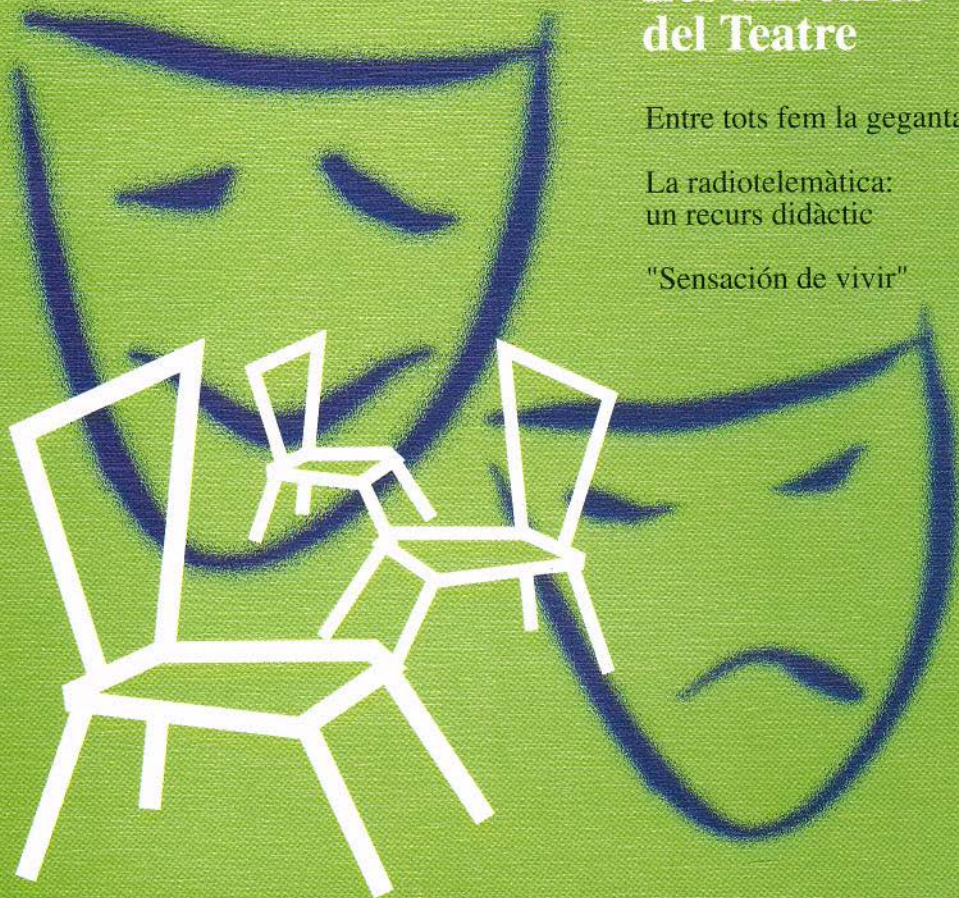
ESCOLAR 186

Les mil cares del Teatre

Entre tots fem la geganta

La radiotelemàtica:
un recurs didàctic

"Sensación de vivir"



Juny 1994

P E R S P E C T I V A E S C O L A R 1 8 6

Edició i Administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat.
Còrsega, 271 • Tel. 237 07 01
Fax: 415 36 80 • 08008 Barcelona

Consell de Redacció:

Anna Agenjo, Rosa Carrió,
Mercè Comas, Ton Creus,
Biel Dalmau, Mercè Fluvià,
Montserrat Galícia,
Marta Mata, Carme Ortoll,
Jesús Viñas

Director:

Jordi Tomàs

Secretària de Redacció:

Carme Suaz

Disseny gràfic i coberta:

Vilaseca/Altarriba

Composició i muntatge:

Núria Hortal

Dibuixos:

Werner Thöni

Fotòlits:

Amena, s.a.

Impressió:

Romanyà-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:

5.500 ptes.- P.V.P. 650 ptes.

Editorial:

Congrés d'Infància 0 a 6 1

Monogràfic:

Les mil cares del teatre

- Què pot aportar el teatre, com a mitjà d'expressió, a l'educació dels nens?
Marta Sorribas 2
Relació de tot allò que intervé en una obra de teatre. *Imma Colomer* 7
El paper del mestre en el taller de teatre
Montserrat Mitjans 13
De l'escola al teatre. *Pep Mora* 19
Representació i dramaturgia a l'escola.
Joaquim Vila 23
Nois i noies espectadors d'una obra de teatre.
Josep Anton Codina 29
Bibliografia complementaria. *Bib. Rosa Sensat* 35

Escola.

Aplicant la Reforma:

Unitat de programació: fem teatre. Cicle mitjà de primària. *M. del Carme Figuerola, Salvador Moreno i Montserrat Ral* 41

Innovació educativa:

La radiotelemàtica: un recurs didàctic.
Seminari de Comunicacions Radiotelemàtiques de l'ICE de la UPC 51

Experiències escolars:

Entre tots fem la geganta. *Xita Camps* 59

Escola i societat.

Entrevista:

Entrevista amb Ken Hale. *Núria Vilà i Matilde Martínez* 67

Televisió:

Sensacion de vivir. Enganxar-se a un model reaccionari. *Antonio Bardavio i Marta Ponti* 73

Novetats bibliogràfiques.

- "Senderi". Quaderns d'educació ètica. *J. Cela* 85
Un llibre sobre català científic. *J.A. Mesquida* 89
Altres novetats. *Biblioteca Rosa Sensat* 91
Textos legals. 94

R O S
S E N
S A T

Congrés d'Infància

L'Associació de Mestres Rosa Sensat, per mitjà de les seves revistes "Infància" i "Infancia", organitza per al 3-5 de novembre d'enguany el Congrés d'Infància per posar en comú un conjunt d'iniciatives que el nou marc legislatiu i la nova realitat social demanen a l'educació dels més petits.

Rosa Sensat, al llarg de la seva trajectòria, ha treballat amb altres moviments de renovació pedagògica i organitzacions socials de Catalunya i de la resta del territori espanyol en favor de la qualitat de l'atenció educativa, en una doble perspectiva, d'una banda, la reflexió, innovació i millora del treball a l'escola i, de l'altra, la reflexió i acció sobre la política educativa, necessària per dignificar el treball de tants professionals que, amb la seva voluntat i esforç, han contribuït a configurar "educació infantil".

Des de la primera formulació d'escola i sistema educatiu recollida en el document d'Escola Pública l'any 1975 i actualitzada el 1986, s'ha anat aprofundint en la seva formulació per mitjà de debats i trobades que han continuat aportant elements positius al gran debat sobre la Reforma educativa que va obrir el ministeri l'any 1987.

Amb la LOGSE, que va recollir moltes de les aspiracions d'aquest sector educatiu, van aparèixer també nous interrogants, nous dubtes, noves iniciatives, nous projectes... que fan entrar en crisi velles realitats.

És el moment adequat per posar en comú les experiències que s'estan duent a terme en diversos llocs de l'Estat, per intentar reunir-les, sistematitzar-les i exposar-les de manera que puguin constituir un element fonamental de dinamització i de reforç del treball i de la política que necessita la infància.

Així doncs, els objectius del Congrés es poden concretar en els punts següents:

- Conèixer i donar a conèixer el treball qualitatiu que s'està desenvolupant a l'Estat espanyol en l'educació de la infància dels 0 a 6 anys, dins i fora del marc escolar.
- Difondre exemples de política educativa en aquestes edats i de desenvolupament o aplicació de la LOGSE als diferents territoris.
- Debatre i aprobar un document i unes recomanacions des d'una perspectiva de progrés que siguin un estímul de la millora qualitativa de l'educació en aquestes edats.

Perspectiva Escolar es vol fer ressó d'aquest Congrés i donar el suport a tot el col·lectiu de persones que treballen en l'educació infantil que durant tants anys han estat actius en les reivindicacions i en la reflexió per aconseguir una educació de qualitat per a tots els infants. Esperem que el Congrés d'Infància sigui una oportunitat per avançar en l'educació dels ciutadans més petits i en la consideració dels seus educadors.

L'article es proposa de posar en relleu les particularitats del teatre com a tècnica d'expressió i deduir-ne els trets específics que poden enriquir els nens, com poden ser el teatre com a joc, el cos com a eina de l'actor per expressar idees, situacions i sentiments, el coneixement d'un mateix, l'auto-domini i l'equilibri personal, la possibilitat de pensar la realitat i recrear-la, de posar-se a la pell de l'altre, de desenvolupar el sentit de l'humor.

Que pot aportar el teatre, com a mitjà d'expressió, a l'educador dels nens?

Marta Sorribas

L'objectiu d'aquest article no és defensar que a l'escola es treballi l'expressió i la creativitat. Això pot treballar-se a partir de qualsevol tècnica artística i, de fet, es fa generalment mitjançant la música, la plàstica o la literatura. La proposta d'utilitzar el teatre per a la mateixa funció no té com a objectiu substituir aquestes tècniques, sinó aportar nous recursos als nens. Per tant, intentaré fer una petita anàlisi del teatre, posar en relleu les seves particularitats com a tècnica d'expressió i deduir-ne els trets específics que penso que poden enriquir els nens.

Per fer-ho, d'entrada, cal que diferenciem el procés creatiu del resultat final, de l'espectacle. L'espectacle és la culminació de la feina, la presentació al públic de l'obra acabada, i com a tal dóna sentit al procés de treball. Però és durant el procés que els nens aprendran tot el que hauran de posar a prova el dia de la representació.

Un joc d'equip no competitiu

En primer lloc, a treballar en equip. El treball en equip és una qualitat intrínseca del teatre: l'objectiu (explicar una determinada història) és compartit i la feina de cadascú igualment necessària per al resultat. Tothom ha de col·laborar i acceptar la seva parcel·la de

responsabilitat. Això no cal ensenyar-ho als nens. Un cop han assumit l'objectiu col·lectiu ells mateixos s'autoexigeixen la col·laboració i el respecte a la feina de l'altre. Perquè la història depèn tant d'un llarg monòleg com d'una rèplica d'una sola paraula; tant dels personatges principals com dels secundaris; tant d'un gest com d'una entrada de so.



A més de constituir un àmbit on el treball en equip és necessari de manera evident per als participants, el teatre té una altra característica que, igual que aquesta, els nens es troben poc sovint en el seu procés de socialització: és un joc no competitiu.

El teatre és, abans que res, un joc. Quan el públic assisteix a una representació sap perfectament que el que veurà a l'escenari no és real. Però també sap perfectament que ha de jugar a creure-s'ho. Fins al punt d'arribar a plorar pel que els passa als personatges o a riure d'un gag que sap que ha estat assajat per aconseguir aquelles rialles. Si un espectador no és capaç d'oblidar, durant la representació, que està assegut en una butaca d'un teatre, que els personatges són actors i que el que passa no passa realment, l'espectacle esdevindrà per a ell totalment absurd i no n'obtindrà cap plaer. No es divertirà perquè no haurà jugat.

El mateix passa amb els actors. També han de jugar que són els personatges i que els passen les coses que els passen. Evidentment durant la representació, que és el temps del joc. Si no juguen de debò, si no s'ho "creuen", el públic els veurà a ells, les persones reals, i es destruirà la màgia del teatre.

Tenim, per tant, d'una banda el joc de complicitat que s'estableix entre els actors i el públic i, de l'altra, el joc de l'actor que assumeix una personalitat diferent de la seva pròpia fins al punt de poder improvisar les reaccions del personatge que interpreta a estímuls imprevistos. És a dir, que juga a ser una altra persona.

Hi ha encara un altre tipus de joc en el teatre: el que s'anomena joc dramàtic. El joc dramàtic és l'acció, allò que passa dalt de l'escenari, i que és conseqüència directa del conflicte. El conflicte (o conflictes) és el problema que genera la història; la seva resolució, per tant, equival al final de la història. Conseqüentment en una

4 Teatre

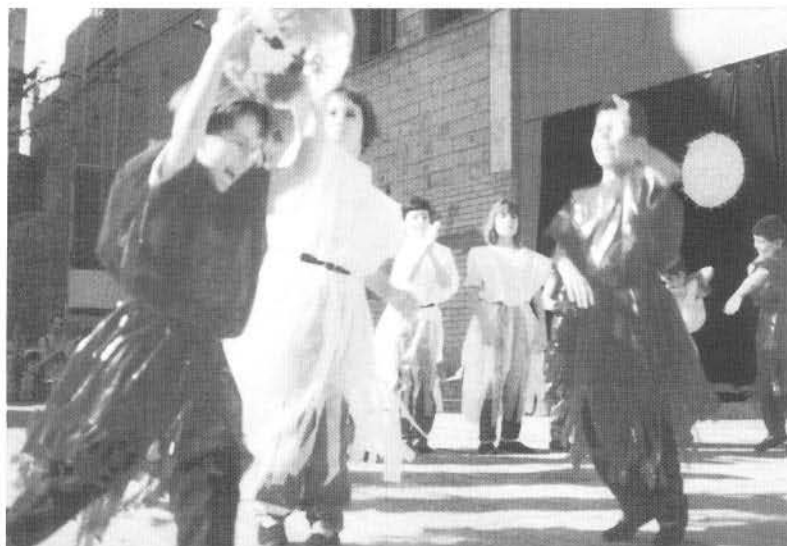
improvisació, per exemple, els nens hauran d'aprendre que allò important no és resoldre el conflicte, sinó jugar-hi, crear acció, crear joc dramàtic. Ens trobem davant una petita paradoxa, perquè mentre que el personatge té com a objectiu resoldre el conflicte, la persona que l'interpreta, com a actor, té l'objectiu de mantenir-lo viu, irresolt, i treure'n el màxim de gags possibles. Es tracta, doncs, d'un joc en el qual no existeixen guanyadors. És responsabilitat de tots els participants explotar al màxim les possibilitats dramàtiques que ofereix el conflicte, i la resolució d'aquest, a favor d'un o altre dels personatges, marca simplement el final del joc i no pas el triomf o la derrota de cap dels actors.

L'eina de l'actor

Anem a veure ara el teatre com a tècnica. Tota activitat artística té una base tècnica, i com més gran sigui el domini d'aquesta tècnica millors seran els resultats. La tècnica és, bàsicament, el domini de les eines i els materials que s'han d'utilitzar.

En el cas del teatre, l'eina de l'actor és el seu propi cos. Per poder-lo utilitzar traient-ne el màxim partit, primer l'ha de conèixer. N'ha d'haver explorat totes les possibilitats, tots els recursos. Ha de saber que els seus músculs poden moure's amb més o menys tensió, que la seva respiració varia en funció de les coses que li passen, que la seva veu es mou en un determinat registre, que en pot alterar el timbre o el ritme, etc. És a partir d'aquest coneixement que l'actor pot exercitar-se en el domini dels seus recursos i aprendre a utilitzar-los escollint-ne els adequats a cada personatge i a cada situació dramàtica que interpreta. És a dir, a utilitzar el seu cos per expressar idees, situacions i sentiments.

En teatre es busca la claredat. Un gest o una inflexió de la veu han de ser precisos, concrets, per tal que el públic en pugui descodificar el missatge. Per tant, el coneixement d'un mateix serà també essencial per a "netejar" aquest gest o aquesta inflexió de tots aquells tics, excessos de tensió, moviments superflus o bloqueigs que no tenen cap significat en l'obra, sinó que són una expressió inconscient de les pròpies inseguretats i els desequilibris que se'n deriven.



Es tracta, doncs, d'un treball psicomotor globalitzador (és la persona sencera la que entra en joc) que busca el coneixement d'un mateix, l'autodomini i l'equilibri personal. I això, penso que no només és important per a fer teatre.

Materials teatrals i el seu tractament

Finalment voldria parlar de la possibilitat que el teatre ofereix als nens de pensar sobre la realitat que els envolta, ja que aquesta realitat és utilitzada com a material teatral. Qualsevol fet, persona o idea —real o fictici— pot ser recreat dalt d'un escenari. I també pot ser alterat, manipular i capgirat. Però, en qualsevol cas, s'està repensant un coneixement previ. En escollir no només què es representa, sinó com es representa, s'està analitzant i opinant. I, en adoptar un personatge, ens estem posant en la pell d'un altre, canviant de punt de vista, relativitzant-nos a nosaltres mateixos.

I això, si es fa en clau de comèdia, ofereix als nens la possibilitat de treballar el sentit de l'humor. Em remeto al llibre *L'educació de l'home que riu* (ed. Alta Fulla), de Gabriel Janer Manila, en el qual s'exposa la idea que el riure és un acte d'intel·ligència, un acte crític. Entre les diverses funcions del riure que explica l'autor,

6 Teatre

m'agradaria citar les següents: alliberadora (element cultural equilibrador), subversiva (la ruptura de l'ordre rígid), social (consolidació de la societat), crítica, desdramatitzadora, lúdica, autoafirmativa, terapèutica, intel·lectual...

Sobre l'actor còmic en particular, Janer Manila diu el següent:

“És evident que la intel·ligència, l'observació i la pròpia experiència intervenen directament en la producció de la comicitat. Però la primera substància és en ell mateix. (...) L'actor còmic efectua un exercici d'apropiació de la substància social i la reinterpreta, n'elabora les imatges. JOVET explica que una de les condicions necessàries per a l'elaboració d'aquestes imatges és la sinceritat absoluta. Però en la *vis còmica* de l'actor, en la creació de l'atmosfera còmica, hi ha sempre la voluntat de seduir i d'agradar, de compartir el joc. Ens mostra les nostres impotències i els nostres errors, mentre transforma l'amarguesa de la vida en una rialla.”

A partir de la descripció de les feines que intervenen en el muntatge d'una obra de teatre, l'autora fa alguns suggeriments de com aprofitar-ho per preparar una obra a parvulari i primària. Insisteix també en el fet que el teatre ajuda a desenvolupar l'expressió i la comunicació, fet importantíssim a l'escola, i a fer que el nen s'hi senti protagonista i tingui la possibilitat de fer molts papers.

Relació de tot allò que intervé en una obra de teatre

AUTOR: És el que ha tingut la idea de l'obra i l'ha escrit.

Imma Colomer

Actriu i mestra

DIRECTOR: S'encarrega de conduir l'obra. És la persona responsable del resultat de l'obra.

Decideix i té l'última paraula sobre tots els problemes artístics de l'obra:

- Tria l'obra (o almenys ha de tenir moltes ganes de fer-la).
- Escull els actors.
- Escull l'escenògraf i figurinista (que molt sovint coincideix en la mateixa persona).
- Escull el músic o compositor (si l'obra necessita música)

Ha de dirigir als actors: suggerir, motivar, ajudar que trobin i construeixin el seu personatge.

Ha de saber per què ha triat l'obra i què pretén dir. Quina mena de tractament li vol donar: realista, naturalista, expressionista, farsa, etc.

Acostuma a fer un escrit sobre el que ha estat el seu treball o sobre l'objectiu de l'obra, o el que ell opina sobre l'autor, etc., que s'inclou en el programa de mà.

ACTOR: El que representa el personatge que se li ha assignat i es

8 Teatre

compromet a fer-lo. Cada actor és responsable del seu personatge.

- S'ha d'aprendre el seu paper de memòria.
- Ha de dir la lletra d'una manera clara, entenedora i amb sentit.
- Ha d'assajar i buscar recursos per fer creïble el personatge.
- Un actor treballa molt a casa i sol. L'endemà porta els resultats del seu treball a l'assaig.

Existeixen tot un munt de tècniques per aconseguir fer un personatge, representar-lo. Tècniques d'entrenament (igual que ho fa un futbolista, un ciclista, etc.).

ESCENÒGRAF: El que dissenya el decorat i busca l'*attrezzo* i la *utilleria* (objectes) que necessita l'obra.

CONSTRUCTOR DE DECORAT: El que realitza el decorat. Personal tècnic que es necessita: fusters, decoradors, pintors, tècnics que dominin l'art de la imitació (imitar marbre, fusta, textures de paret, etc.) i l'art de la restauració i de l'envelliment. Generalment treballa en un taller.

FIGURINISTA: o dissenyador de vestuari. És el que fa els figurins (dibuix) dels vestits que portaran els actors al llarg de l'obra.

COSIDORES I SASTRESSES (homes o dones): Els encarregats de fer el vestuari.

ILLUMINADOR: Encarregat de fer el disseny de llums de l'obra.

AJUDANT DE DIRECCIÓ: Aprenent de director. Ajuda el director en tots els problemes pràctics. Sovint és un contrapunt d'opinió i diàleg per al director. Viu l'aventura del muntatge de l'obra del costat del director, però sense la seva responsabilitat.

REGIDOR: Responsable que tot funcioni dalt de l'escenari.

- És el que toca els timbres per avisar el públic que comença l'espectacle.
- Dóna ordre d'obrir i tancar teló.



- Avisa els actors a l'hora d'entrar a escena.
- Per mitjà d'un inalàmbric (circuit tancat de so) està en contacte amb els tècnics de llums i de so per donar ordres d'entrades i sortides d'efectes.

TÈCNIC DE LLUMS: Encarregat de col·locar els focus i responsable de portar la taula de llums (avui dia es programen per ordinador i així els efectes de llums poden ser més precisos i complexos).

TÈCNIC DE SO: Responsable de la taula de so, de la col·locació dels altaveus a l'escenari i sala, col·locació de micros als actors, quan és un musical o quan calgui, etc.

TRAMOISTES: Son els que fan els canvis d'escena. Treuen i posen mobles, alcen decorats, fan pujar i baixar el que calgui durant la funció. Com més complicat és el decorat més tramoiste es necessiten. Generalment van vestits de negre per no ser vistos des del públic.

APUNTADOR: És l'encarregat de seguir l'obra (amb el llibret a la

10 Teatre



mà) per ajudar en el cas que algun actor s'oblidés del text. Actualment ha desaparegut aquesta feina.

SASTRESSA: Arregla els vestits, els ha de tenir a punt per a la funció cada dia. Renta la roba bruta i ajuda a vestir els actors durant la representació, si hi ha algun canvi ràpid.

MAQUILLADOR/A: Fa el disseny dels maquillatges per a cada personatge. Durant les representacions és la que enganxa els bigotis i barbes, fa els maquillatges més difícils de l'obra, etc. Generalment, els actors, una vegada han après a fer el seu maquillatge, es maquillen ells mateixos.

PÚBLIC: Els que miren-escolten allò que s'està representant (de vegades pensen). Un dels treballs que pot fer l'escola és fer pensar el públic (els seus alumnes).

PRODUCCIÓ (equip de producció): S'encarrega de resoldre tots els problemes pràctics que causa la realització de l'obra:

- Ha de fer un *pressupost* (el més real possible) de les despeses que produirà la realització de l'obra.
- Controla i resol tots els problemes econòmics (*despeses*) que origina la representació de l'obra.
- Paga el personal pactat (contractat).
- Busca diners per muntar l'obra, local per assajar-la, teatres per a la seva explotació (*bolos*), etc.

PREPAREN L'ESTRENA I FAN EL LLANÇAMENT DE L'OBRA:

- Cartells publicitaris.
- Programes de mà.
- Invitacions a personalitats per al dia de l'*estrena*.
- Roda de premsa als mitjans d'informació (se'n diuen *prèvies*). Es presenta l'obra als periodistes, es fan *entrevistes* als actors, al director i a l'autor (si és viu).
- Entrevistes per *televisió* i *ràdio*.
- Es reparteixen fotos de l'espectacle.
- Es fa un *dossier* publicitari de l'espectacle que es reparteix a la *premsa* i a la *xarxa de teatres* existents.

FOTÒGRAF: Fa les fotos de l'espectacle durant algun assaig, o *assaig general* (amb l'escenografia i el vestuari).

GRAFISTA: El que dissenya el cartell, programa de mà, *logotip* del nom de l'obra i companyia.

CRÍTIC: El que comenta l'obra en els diaris després de veure-la. La seva missió és donar el seu punt de vista sobre el que ha vist sabent que el que ell escriu ha de servir per orientar els futurs espectadors de l'obra.



Aquesta descripció planera i casolana de l'operació que representa muntar una obra de teatre l'he fet pensant en els nens. A partir d'aquesta enumeració de personal que mou una representació teatral es poden treure moltes idees sobre com repartir els càrrecs i feines en les classes de parvulari i primària. M'agradaria que

12 Teatre

aquesta "llista" fos molt suggerent per als mestres. Estaria bé fer un programa sobre com treballar una obra de teatre concreta per part de tot el parvulari i la primària junts: desglossar i distribuir aquestes feines, i elaborar exercicis per treballar tota l'escola amb el mateix centre d'interès.

Aquest programa es podria fer extensible a dues obres més. Una vegada tens a les mans el patró de com utilitzar tres obres de teatre concretes a l'escola, els professors es veuen capaços d'utilitzar qualsevol treball teatral que els interessi.

Un treball teatral (representació) a l'escola pot ser una obra de teatre (com la *Comedia de l'olla*), o un recital de poemes sobre un poeta o un recull de poetes diferents, o petits trossos de prosa prèviament seleccionada seguint un centre d'interès, o la representació d'un recull d'escrits fets pels mateixos alumnes, etc.

Tot el que gira al voltant del teatre té a veure amb l'expressió. El llenguatge oral, com gestual o visual és teatre: *algú que vol transmetre o comunicar alguna cosa al que està mirant-escoltant (públic)*.

Tot allò que fomenti, treballi, activi, desenrotlli, etc., la comunicació és importantíssim a l'escola. A còpia de comunicar i escoltar els que comuniquem es va estructurant el propi llenguatge i aquesta és també una missió de l'escola.

És important i útil fer teatre a l'escola perquè és una cosa que s'ha de fer en grup, necessita organització, és rotatiu, etc.

Així com diu el senyor Shakespeare en un poema fantàstic de *Al vostre gust* que tot el món és igual que un escenari, jo crec que l'escola és un gran escenari on tots podem fer molts papers. Els professors són els grans actors. Està molt bé que canviïn de tant en tant el seu paper, que siguin capaços de sorprendre el seu públic (alumnes) i que puguem descobrir aspectes nous del seu "personatge".

I els alumnes també s'han de sentir protagonistes a l'escola. Han de tenir la possibilitat de fer *molts papers*: això farà del nen un protagonista (en el bon sentit de la paraula): *actiu en la seva història*.

A partir d'una comparació entre el fet educatiu i el fet teatral s'intenta delimitar quines són les funcions del mestre en el taller de teatre. Com ha d'actuar?: El mestre/actor. Ha de dirigir?: El mestre/director. Com influeix en el grup?: El mestre/espectador. Què ha d'exigir als alumnes/actors? Quina ha de ser la dinàmica del grup-classe/companyia? Quin sentit té l'espectacle? Com han de ser els assaigs?

El paper del mestre en el taller de teatre

1. El mestre com a actor

*Montserrat Mitjans
i Aragonès*

És possible establir molts paral·lelismes entre fer de mestre i fer d'actor. La formació teatral podria ajudar moltes vegades a millorar i a enriquir la comunicació entre el mestre i els alumnes. Un actor ha de saber comunicar amb el seu públic, ha de saber transmetre no solament el contingut del que vol explicar sinó, i encara més important, les bases perquè aquesta comunicació sigui possible. L'actor ha de saber mantenir la convenció teatral, crear el marc perquè el públic consideri versemblant el que se li vol transmetre. Un bon actor serà aquell que sàpiga donar vida a una història que li ve imposada, per l'autor o pel director, i pugui utilitzar les seves característiques personals —sentiments, motivacions, pensaments...— per servir aquesta història, per fer-la creïble. Tant important és saber què s'ha de dir —memoritzar el text, conèixer l'obra, comprendre'n el missatge...— com saber crear la forma per poder comunicar-se amb el públic.

Fins aquí és evident el paral·lelisme entre els dos oficis. Tanmateix, la semblança és enganyosa, perquè només parlem del mestre en un sentit, del mestre com a transmissor d'informacions, de continguts, i aquesta és només una de les funcions que ha d'acomplir el mestre.

1.1. *Fer de mestre, un paper complex*

El “mestre” és un paper complex, ha de tenir moltes capes, ha d’acomplir molts objectius. A un actor, per interpretar-lo, se li exigiria que es conegués bé a si mateix, que sabés quines característiques de la seva persona són útils per interpretar-lo, i quines caldria que desenvolupés. El actor es trobaria perdut si volgués saber exactament com ha de ser el personatge, si el volgués delimitar. Se li diria que el teatre no és una ciència exacta i que fer de “mestre” no és gens fàcil. Que cadascú ha de trobar el seu personatge, que no s’hi valen les imitacions. De “mestre”, només en pots fer un, el teu. Un bon “mestre” és el que ha aconseguit conèixer-se tant a si mateix que és capaç de riure-se’n. La seva grandesa està en saber reconèixer les pròpies limitacions. No s’hi valen les receptes. Per arribar-hi cal una gran humilitat —atrevir-se a dubtar de tot— i molta seguretat —acceptar-se tal com s’és—. Per arribar no a un resultat final, sinó al punt de partida necessari perquè la comunicació amb el públic —alumnes— sigui possible. Un llarg procés de preparació per poder, tant sols, començar.

2. El mestre/monitor de teatre

Hem parlat fins ara del mestre en general, i som conscients de la simplificació que això implica. Apuntant aquest paral·lelisme només hem volgut explicar quin és el nostre punt de vista en analitzar el paper del monitor o mestre de teatre.

2.1. *La formació*

Dèiem que la formació teatral podia ajudar a millorar i a enriquir la comunicació entre el mestre i els alumnes. Aquesta afirmació resulta absurda quan parlem del monitor de teatre, perquè sense aquesta formació no pot desenvolupar la seva feina. Aclarir aquest punt pot semblar massa evident i innecessari. La realitat, però, demostra que no és així. I també ens sembla absurd, però necessari, fer preguntes de l’estil: “Si no s’atreuria a ensenyar matemàtiques sense saber-ne, perquè s’està atrevint amb el teatre?” Preguntes que desvetllen una gran contradicció, la de saber que molts nens fan, o

han fet, teatre perquè algú s'hi ha atrevit. Imaginem que això passés amb la música, la història, etc...?

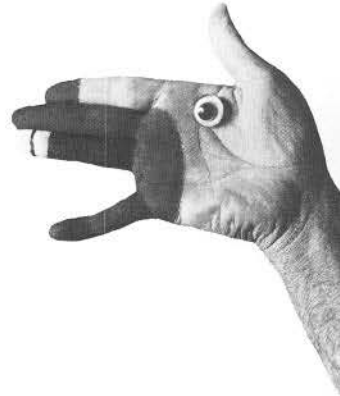
2.2. El monitor: Director de teatre?

La funció del monitor de teatre, tot i els paral·lelismes amb la de l'actor, està molt més a prop de la del director.

Analitzant les diferències bàsiques intentarem delimitar-ne les funcions.

2.2.1. L'espectacle

L'objectiu del director és l'espectacle acabat, el que veurà el públic. Per al monitor, l'espectacle és només un fals objectiu. És important que el nen/noi hi vegi una finalitat clara, un resultat del procés de treball, i l'obra acabada resumeix tot això, però al monitor ha de preocupar-lo molt més tot el procés. L'espectacle és un final, l'objectiu del grup més clar. És important arribar-hi perquè, si no, el procés queda frustrat i perquè la compensació més gran per qui fa teatre és ensenyar al públic allò que s'ha creat. Però, a diferència del director que signa l'espectacle, el monitor no l'ha de considerar com una demostració del que ell és capaç de fer, com un resultat que ell ha de signar. L'espectacle no és un repte d'ell, sinó dels alumnes. La segona diferència entre aquestes dues figures va molt lligada a tot el que acabem de dir. El director explica la seva visió del món, les seves preguntes... a través de l'obra. El monitor s'ha de procurar perquè al llarg del procés de treball, dels assaigs, els alumnes entenguin que fer teatre és una manera de poder-se expressar, i que muntant una obra tenen la possibilitat de parlar d'allò que els interessa. Evidentment, aquest darrer aspecte varia molt segons l'edat del grup. Amb els de cicle inicial, la relació amb el públic es treballa a nivell de joc; entenen les normes, però no la convenció. Els de cicle mitjà i superior ja comprenen l'essència bàsica del teatre: actuen, construeixen personatges; però no fan la distinció entre tema i argument. Aspecte que sí que es pot començar a treballar amb els alumnes de secundària, moment que creiem més adequat per introduir el text.



2.2.2. *Els assaigs o procés de treball*

a) L'alumne/actor. Durant els assaigs, el paper que desenvolupa el director va lligat al que el seu nom indica, a dirigir. El monitor ha de dirigir la classe, ha d'establir les normes bàsiques de funcionament, però no és un director en el sentit estricte de la paraula. El seu objectiu no és el d'aconseguir que cada nen interpreti el millor possible un personatge, sinó que desenvolupi l'expressió i arribi a conèixer-se millor. Haurà de partir del treball de la desinhibició per arribar al de la simulació de situacions quotidianes que els faci reflexionar sobre el que fa, i situacions estranyes que el faci descobrir què faria.

Fer teatre ha d'implicar la possibilitat d'autotransgredir-se. Si el director de teatre vol de l'actor la interpretació d'un determinat personatge, el monitor, en canvi, dóna camins perquè el nen/actor descobreixi a poc a poc el personatge que és ell mateix. Per això és imprescindible que tots els alumnes confiïn en el monitor, que notin que es creu en ells contràriament no podrien ser espontanis. El monitor no ha de valorar els exercicis pel resultat, sinó per l'esforç que ha exigit a cadascú, i sobretot no ha de desemascarar ningú —descobrir les defenses que utilitzen per no mostrar-se— sinó donar recursos perquè cadascú pugui saber quines màscares utilitza i com desprendre-se'n, si decideix fer-ho.

L'altre aspecte que ha de tenir en compte són les limitacions que impliquen els estímuls que utilitza: Saber què vol suggerir, què vol proposar; i com la forma condicionarà el resultat.

b) La classe/companyia. Fer teatre és sempre un treball de grup, i fer-ho comprendre és una de les tasques principals del monitor. Qualsevol joc, exercici, escena, obra... no funcionarà si el grup no actua cohesionat. I encara més, aquesta cohesió no pot ser només formal. Amb el treball teatral el monitor pot aconseguir que els alumnes aprenguin coses que, sense ser exclusives del teatre, són cabdals en la formació de qualsevol alumne. Estem parlant d'aspectes com els de saber compartir i participar activament en un projecte; de saber escoltar, mirar i valorar el que proposen els companys; de fer comprendre que amb la negligència personal es perjudica tot el grup. Els objectius estrictament individualistes són contraris a



l'essència bàsica del teatre, però, al mateix temps, si tots els individus que hi participen no es realitzen individualment, el projecte no té futur. El monitor ha d'assumir decisions perquè en aquest treball grupal, contemporàniament, tothom evolucioni individualment. El fet de canviar constantment—durant l'etapa d'exercicis preparatoris— el repartiment de papers i la formació de grups pot ajudar a aconseguir aquest doble objectiu (no mantenint els rols establerts dins el grup, fent treballar junts alumnes que normalment no es relacionen...).

D'altra banda, un dels símptomes més clars que serveixen per valorar si el procés funciona és captar el grau de satisfacció del grup i de cada alumne en particular. Per dir-ho de manera més senzilla: Fent teatre s'han de divertir.

B. Brecht comença el seu *Breviari d'estètica teatral* dient en el primer postulat que el teatre es fa amb la finalitat de divertir. Divertir, aclareix després, d'una manera intel·ligent, sense alienar el públic, fent-lo pensar. Pensem que aquest postulat també és vàlid per al teatre amb nens/nois, i que si el monitor aconseguís aquest

objectiu, ensenyar a divertir-se i a divertir (que és el que possibilita tots els altres), hauria col·laborat enormement en la formació dels alumnes.

2.3. El monitor: espectador

El monitor ha de ser finalment un gran observador, un bon espectador. Mirar el que passa, escoltar i actuar a partir de les necessitats del grup. Mirar i escoltar positivament. Tothom que ha estat damunt un escenari sap com es rep de diferent la mirada d'algú que et vol ajudar, o la d'algú que està només per intentar captar els errors, per criticar. És una cosa difícil d'explicar, com la diferència de mirada entre algú que t'aprecia i algú que no et valora. La primera et fa tenir confiança, créixer; la segona et va desmun-tant. El monitor ha de voler ajudar amb la mirada, donar confiança, comprendre. Però també ha de ser crític, i la millor manera és la de suggerir contínuament que els alumnes busquin, pensin, investiguin... que no donin res com a definitiu. També ha de saber conduir el grup adaptant-se a les seves necessitats. No ha de ser estricte volent fer tot el que s'ha proposat abans de començar la sessió. Potser un exercici que un dia no funciona és molt enriquidor en una altra ocasió; i també a la inversa, un exercici al qual es pensava dedicar poc temps val la pena continuar-lo treballant.

El monitor, com l'alumne, busca i aprèn cada dia, i és important que aquest ho sàpiga. El teatre, ho dèiem abans, no és una ciència exacta. Les veritats no estan definides. Cadascú ha de trobar les seves.

Hem començat l'article apuntant la complexitat del personatge que ens hem proposat delimitar. I com en el teatre, l'objectiu no ha estat el de donar respostes, sinó el de desvetllar preguntes.

El "missatge" és prou evident: Els personatges complexos són els que dona més satisfacció interpretar.

La campanya “De l'escola al teatre”, patrocinada per l'ajuntament d'Olot, pretén escampar entre la població infantil l'hàbit de participació en el fet teatral, com a realitzadors i com a espectadors. Perquè això sigui possible és important que els nens s'ho passin bé, puguin fer provatures sense pressions i constatin dia a dia com és de fàcil desenvolupar-se en el joc teatral.

De l'escola al teatre

La campanya “De l'escola al teatre” fa sis anys que es du a terme a Olot (la Garrotxa). És una campanya que patrocina l'ajuntament de la ciutat a través d'un patronat, l'Institut Municipal d'Educació (IME). S'adreça als nens de 6 a 14 anys, però per les seves característiques són els grups d'Ensenyament Primari (de 6 a 11 anys) els que s'hi acullen amb més facilitat.

Cada taller consta de 50 hores, es fa en horari lectiu, en sessions diàries de dues hores. Dos monitors és fan càrrec d'un màxim de 15 nens cada un, treballant per separat però simultàniament.

El taller conclou amb la posada en escena del treball realitzat. Això no vol dir necessàriament escenificar formalment una obra de teatre. Es dona especial importància al procés de realització i a la manera com el nen viu i participa d'aquest. Els muntatges resultants són petites històries inventades pels nens, sota la supervisió del monitor, que no tenen el text fixat. Aquest es transcriu després de la representació en públic.

El que ens mou a portar “L'escola al teatre” és escampar entre la població escolar l'hàbit de participació en el fet teatral, com a realitzador i com a espectador. Perquè això sigui possible pensem que és important que sovintegin les ocasions en què hom pugui gaudir del teatre, des dels dos vessants, però sobretot cal que en les

Pep Mora i Brugués

Actor i monitor de teatre



escasses oportunitats de què disposaran, els infants aprenguin a disfrutar-lo.

Disfrutar del teatre. Això vol dir passar-s'ho bé, però també vol dir poder fer provatures sense pressions, lliurement, amb els elements del llenguatge de l'actor. I sobretot, vol dir constatar com, dia a dia, és més fàcil desenvolupar-se en el joc teatral.

Diferenciem llenguatge de l'actor i joc teatral. Quan parlo de llenguatge de l'actor faig referència als elements de què disposa l'actor per expressar-se. Són: ell mateix, com a instrument i intèrpret, l'espai, el temps i el públic. La utilització d'aquest llenguatge té dos nivells: un primer nivell, més lliure, més espontani, que té com a objectiu la provatura d'aquests ressorts (l'actor com a instrument, l'espai i el temps). Un segon nivell més instrumentalitzat, en el qual es pot parlar d'interpretació perquè hi intervé l'actor com a intèrpret, com a emissor, i el públic com a receptor. L'objectiu d'aquest segon nivell és la comunicació, encara que sigui elemental. La diferència bàsica entre els dos nivells, com es pot veure, és l'element públic que canvia la dimensió de l'actor, que a més a més d'instrument esdevé intèrpret.

El joc teatral és la disponibilitat per assumir una situació dramàtica i desenvolupar-la. *Jugar* una escena és explorar-ne les possibilitats, sumar-se a les iniciatives que pren un company en una improvisació, sense dubtar. Saber donar joc és l'enginy per llençar-los suggeriments amb la pròpia iniciativa per tirar una escena endavant. No és estrany, doncs, que en d'altres idiomes "interpretar" sigui "jugar".

Els objectius concrets de treball amb grups de nens de 6 a 8 anys són que els infants, en el joc teatral, aconseguixin no tallar les improvisacions, se sumin a les iniciatives dels companys i suspenguin la competitivitat. En la utilització del llenguatge de l'actor, utilitzar els màxims ressorts del nivell primer. L'objectiu és consolidar la relació actor-actor. El treball d'equip.

Amb els grups de 9 a 11 anys, a poc a poc s'ha d'anar introduint la noció de públic. El nen, tot i fer d'actor, ha d'anar assumint el rol d'intèrpret i s'han d'establir les normes més bàsiques d'aquesta



relació actor-públic. El joc ha d'adquirir una nova dimensió; ara cal comptar amb el públic, amb el que això comporta en la utilització que fa l'infant de l'espai, el temps, la veu... encara que sigui a nivells elementals. Cal començar i acabar les històries, parlar més alt i clar, respectar l'espai escènic, i quan adopten el rol de públic, cal que no intervinguin en la història, estiguin en silenci i respectin el ritual dels aplaudiments.

El treball amb grups de 12 a 14 anys introdueix elements nous. La història, l'anècdota pren protagonisme. Cal concretar les històries que inventen, definir els elements de l'esquema dramàtic. Aquests són els elements comuns a tots els llenguatges narratius (el personatge, el tema, el conflicte, etc...).

Les sessions de treball són independents les unes de les altres; podríem dir que són temàtiques. Cada sessió volta a l'entorn d'un tema de treball que parteix d'alguns dels elements del llenguatge de l'actor. Així, en relació a l'actor: L'actitud parada. Les qualitats de moviments. La veu. La respiració. En relació a l'espai: Els objectes escènics, l'espai en relació al públic... En relació al temps: El ritme, la pausa...

L'objectiu és que quan acabi el taller el nen hagi utilitzat el màxim de ressorts expressius possibles.

L'estructura de les sessions és la següent:

— Una primera part *preliminar* consistent en activitats d'intensitat física mitjana, que no demani un gran esforç intel·lectual, però en les quals calgui estar mínimament atent. Cal que siguin activitats que puguin ser realitzades amb un cert ritme, que siguin dinàmiques. L'objectiu d'aquesta primera part és desconnectar de l'activitat anterior per començar a concentrar-se. Caldrà allargar-la o escurçar-la d'acord amb el tema central de la sessió.

— Una segona part *temàtica*. Els nens, individualment o per parelles, fan activitats tots alhora les quals tenen com a objectiu ampliar els ressorts expressius trobant el seu propi llenguatge.

L'activitat física no té per què ser molt gran, però sí el nivell de concentració. El ritme de l'activitat és suau. És el punt de màxima concentració.

— Una tercera part d'improvisació i *joc dramàtic*. És el punt més àlgid de la sessió, ja que el nivell de concentració encara és alt i l'excitació provocada pel joc conjunt fa que l'activitat física també ho sigui. El grup de nens i nenes inventen i improvisen sense la presència d'espectadors amb la participació, com a catalitzador d'històries del monitor. Aquesta tercera part és la base del treball en els grups de 6 a 9 anys.

— Una quarta part destinada a la *dramatització*. És aquí on el joc dramàtic assoleix el segon nivell, apareix el concepte de públic. Aquesta part és la que més es treballa en grups de 9 a 11 anys. Els alumnes presenten arguments breus preparats ràpidament amb un conflicte prefixat i una acció i uns diàlegs improvisats, per mostrar als companys de classe, coordinats per l'educador. Aquí, en aquesta part, cal que el monitor vagi trenant el que presentaran els nens com a muntatge final. En els grups de 12 a 14 anys, la dramatització s'utilitzarà per anar introduint, un cop superada ja la consciència de públic, els elements de l'esquema dramàtic (personatge, tema, conflicte, etc.).

A l'escola, el que més interessa del teatre és la integració dels recursos expressius, interpretatius, teatrals, dramàtics, etc. a la personalitat dels qui l'utilitzen, més que no pas la fabricació de bons actors i actrius. En aquest sentit l'autor dibuixa un conjunt de passos, des de la tria del text, fins al muntatge i la representació, els quals, conduïts amb flexibilitat, poden ajudar a desenvolupar aquests aspectes del teatre.

Representació i dramaturgia a l'escola

Heterogeneïtat dels grups

Vagi per endavant que no crec en les receptes. Després de trenta-cinc anys a l'ensenyament penso que les receptes són vàlides segons la capacitat que tinguem de modificar-les. Si no som capaços d'anar més enllà la recepta se'ns desfarà a les mans. Perquè tot depèn del grup d'alumnes amb el qual hem de treballar. Allò que pot ser plenament vàlid per a un grup, pot no servir per a un altre.

En un nivell de treball superficial pot semblar-nos que totes les receptes valen, però si de debò volem aprofundir, veurem que és la personalitat del grup —amb la seva dinàmica pròpia, amb les seves individualitats, amb la seva capacitat creativa— la que marcarà les línies de treball.

La recepta també canvia del tot si el grup ja està acostumat a treballar, si ja ha fet treballs de la mateixa mena, o si, contràriament, és un grup ocasional que es forma expressament per a aquesta feina. Possiblement per a alguns lectors això significa filar molt prim, però és clar que afecta d'una manera molt decidida tot el procés de treball. I, a l'escola, sense cap mena de dubte, a l'hora d'endinsar-nos en un treball teatral ens ha d'importar molt més el procés que hem de seguir que no pas el resultat final.

*Joaquim Vilà
i Folch*

Escola Thau 1994

El teatre com a eina

Perquè el teatre a l'escola és, més que res, eina, com ja es veu en el seguit de pàgines d'aquest monogràfic. Perquè sempre ens interessa més, no allò que s'aprèn, sinó la capacitat de fer-ho servir. Del teatre, a l'escola ens ha d'interessar més la integració dels recursos expressius, interpretatius, textuais, dramaturgics, etc., a la personalitat dels qui l'utilitzen que no pas la fabricació d'actors i actrius. Podem ensinistrar gossos, tigres o ratolins perquè ens facin destreses de circ, però aquest no serà mai un objectiu educatiu, com no ho serà mai convertir un acte de creació en un acte imitatiu o d'exhibició de destreses. Si només arribem aquí, si el que volem és una simple pantalla, hem d'esborrar la paraula educació dels nostres objectius. La capacitat histriònica —essencialment imitativa i exhibicionista d'infants i adolescents— és notòria i, en el teatre escolar, penso que no es tracta de desenvolupar aquests aspectes, sinó de realitzar un acte creatiu des d'un punt de partida en el qual aquestes destreses són, simplement, un acompanyant més.

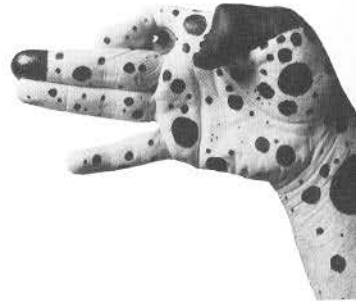
Partim d'un text

Així, doncs, entès el teatre com un mitjà, sóc rotundament partidari del text fet a mida. Que no vol dir creat expressament des de zero; molt sovint —i com a punt de partida— cal fer només petits retocs a un text preexistent per tal de començar a treballar. Que no vol dir, tampoc, que el text s'adapti tant a les característiques dels membres del grup que no els calgui fer cap esforç; ben al contrari, a través del muntatge de l'acte teatral *cada un* dels membres de l'equip de treball *ha de créixer* en un aspecte o altre de la seva personalitat o en la seva formació. Partim d'un text, doncs, sigui com sigui: un clàssic, un text publicat, una adaptació escènica d'un text no teatral, un text elaborat pels mateixos alumnes... Un text que —sempre amb el màxim respecte— ja ha passat per un sedàs previ i que ja ha quedat llest per començar la feina.

Treball sobre el text

No cal dir que la primera feina ens ha de portar a la comprensió absoluta del text. No podem fer cap pas si no entenem el text. Cal un treball profund de lectura que elimini qualsevol dubte de

vocabulari. Penseu que un vocabulari ric que sigui per sobre del nivell dels alumnes no és cap problema si es treballa adequadament, ans al contrari. Entès el significat, el treball següent de memorització-dicció-entonació acaba per integrar les paraules —o les maneres de dir— desconegudes al vocabulari de l'alumne. Per treballar la comprensió del text utilitzarem tots els mitjans habituals, des de la consulta individual al diccionari fins als col.loquis, debats i discussions pertinents.



Cal també una bona comprensió de l'estructura del text. Per a això n'hem de fer una fragmentació en unitats petites: en escenes, per exemple. Les entrades i sortides de personatges marquen les escenes, però tampoc aquestes unitats no han de ser rígides. Cada unitat ha de permetre que pugui ser treballada amb una certa independència de les altres. Pot ser que hàgim de construir una unitat amb diverses escenes (per necessitats de ritme, per exemple) o bé que una escena contingui diverses parts conceptuals i calgui dividir-la en unitats més petites. Fet això, no serà difícil l'elaboració d'un mapa conceptual de les situacions dramàtiques.

Dominat el text, començarem a treballar els personatges. Estudiarem la possible *biografia* de cada un, construint la història prèvia a l'acció teatral concreta, i la relació de cada personatge amb els altres ("Què pensa el meu personatge de cada un dels altres?", "Què pensa cada personatge del meu?"). És bo fer gràfics, esquemes, que ens ajudin a definir la relació entre els personatges.

A partir d'aquest moment ja pot començar el treball de creació.

Disseny de creació

La feina de creació, presidida sempre pel director —o el col·lectiu de direcció— pren ara diverses direccions en tot de treballs simultanis. Malgrat les diverses línies de treball, cal que aquestes es relacionin i s'interfereixin contínuament i que no n'hi hagi cap que s'escapi del control del director.

Per una banda tenim les primeres passades de text amb els intèrprets. Haurem d'insistir en el vocabulari, en la dicció, en la

fonètica —ai! cada vegada més perillosament oberta!—, en l'entonació, en el moviment, en les actituds —sobretot quan els personatges no intervenen directament en l'acció.

Estudiarem minuciosament l'espai escènic que caldrà utilitzar. Hem de partir d'una visió molt lliure de l'espai; no necessàriament hem d'ajustar-nos a una disposició frontal a la italiana. Hem d'entendre que el teatre necessita d'un espai en llibertat i molt sovint n'hi haurà prou de fer la representació en l'aula mateix, en un passadís, en una escala, al pati. Cal, això sí, acotar molt clarament les necessitats, els volums, i trobar l'espai idoni: el millor per a l'acció dramàtica i el més convenient per a la col·locació dels espectadors. Actors i espectadors cal que es trobin de la manera més còmoda possible. D'un espectacle vist en males condicions se'n perd una gran part i no hauríem de malbaratar mai un signe dramàtic.

Tenint clar l'espai, caldrà veure els elements escenogràfics que ens calen. L'escenografia i la il·luminació són els elements bàsics per aconseguir tonalitats i ambients. Molt sovint potencien, subratllen les paraules, els moviments. Feu un esforç amb la il·luminació; és un aspecte habitualment poc treballat i, ben fet, d'una ajuda extraordinària.

El treball de caracterització, disseny de vestuari i de maquillatge ajuden decididament al treball de formació dels personatges. És per això que aquest és un tema paral·lel. Fugiu com gat escaldat de l'aigua calenta de preparar el vestuari a l'últim moment i no fer servir l'utilitatge fins a la mateixa representació. El vestuari i les caracteritzacions complexes s'han d'assajar com la paraula. Els alumnes cal que dominin l'espai amb una seguretat total. Un vestit, un estri, poc conegut pot engegar a dida un personatge i, és clar, la representació sencera.

Cal fer com més aviat millor el disseny de la banda sonora i la concreció de la música. Són elements que influeixen molt directament la interpretació, els estats d'ànim, els ambients... Els intèrprets hi han de comptar com un personatge més.



Muntatge

Quan tot està dissenyat i previst ve la feina forta del muntatge. És l'hora de la construcció dels elements, de la repetició, de la memorització, de la insistència. Convé establir un calendari de treball que marqui el ritme del temps de preparació. Un temps que ha de ser just: ni curt que ens neguitegi, ni llarg que ens avorreixi. Cal que tinguem temps per als matisos, per als detalls... Sovint les coses aparentment més petites i insignificants poden esdevenir signes escènics de primer ordre.

El procés de muntatge ens ha de portar a elaborar el *text d'escena*, el qual conté, a més del *text literari*, els diversos textos que defineixen, configuren i expliquen el *per què?* i l'acció de cada un dels elements dramàtics que entren en joc. Això ens ha de fer entendre l'extraordinària importància dels diversos *textos*. Estem acostumats a mantenir l'error d'identificar text literari i representació, i cal fer entendre el valor dramàtic immens de cada un dels

elements que intervenen en la representació, per petit que sigui. Sembla que una obra teatral es redueixi a un *text literari* i a uns *intèrprets* que el diuen; hem d'ensenyar, per exemple, que aquells quatre compassos musicals amb què s'inicia la representació tenen tanta importància com les primeres paraules que es diuen, que aquells quatre compassos han costat molt de trobar i de definir perquè ens havien de donar un missatge molt definit; com aquella entonació, com el ribet vermell d'aquell vestit, com aquella baixada imperceptible de la intensitat de la llum, com... com cada un dels elements utilitzats.

Representació

Un cop tenim sota control tots els replecs del muntatge, ens cal només aconseguir la síntesi decisiva de la representació. Tot i que, si hem treballat intensament tot el ventall d'aspectes, la representació pot esdevenir una simple anècdota.

Després de constatar que l'assistència dels nens i nenes al teatre ha augmentat i ha passat de dependre dels pares a dependre de l'escola, l'autor fa una anàlisi dels avantatges i desavantatges d'aquesta situació i destaca alguns comportaments negatius dels espectadors joves que assisteixen en grup al teatre. Assenyala després les condicions que propiciarien arribar a ser un bon espectador i avança algunes propostes per a les escoles.

Nois i noies espectadors d'una obra de teatre

Què vol dir ser espectador?

Exemple d'una sortida: per veure una obra en un teatre

Cada any, quan comença el curs, pregunto als alumnes que comencen les classes de teatre:

*Josep Anton
Codina*

1. Quantes vegades has anat al teatre?
2. Què has vist?
3. Amb qui hi has anat?

Abans, fa anys, la resposta era inevitable:

1. Una vegada; 2. "Els pastorets"; 3. Amb els meus pares...

Ara, la major part de respostes són: 1. tres o quatre vegades l'any; 2. Obres clàssiques, còmiques, divertides, musicals; 3. Amb l'escola. Pràcticament, doncs, podem dir que l'assistència als teatres ha deixat de dependre dels pares per passar a dependre de l'escola. Aquell noi o noia que, de vegades, anava a veure "Els pastorets" o qualsevol altra representació per a nois i noies, acompanyat del pare o mare o tia o padrina de torn, ara ho fa menat per l'escola en companyia multitudinària d'altres companys de la mateixa classe o de classes diferents. Quan arriben al teatre —un teatre gran, en tota

regla— troben altres escoles semblants o diferents de la seva i es van distribuint al llarg de les files de seients, ben posats i asseguts segons van arribant. Si arriben els primers, ocuparan les files de davant de la platea, veuran la suor, dels actors, com s'escarrassen perquè la representació obtingui l'èxit volgut i, fins i tot, rebran esquitxades i ruixades de tota mena, però, això sí, gaudiran de l'espectacle "en directe". Si els ha tocat les últimes files, no veuran gairebé res, no sentiran els actors, es posaran a xerrar entre ells i, desinteressats pel que passa a l'escenari, començaran l'actuació "en viu", pel seu compte, estirant cabelleres de les nenes del davant, llançant avions de paper, o inventant-se les mil i una barrabassades per tal que l'estona passi el més ràpidament possible.

Teòricament, aquest sistema d'assistència massiva al teatre comporta uns avantatges per a l'escola que facilita als seus alumnes l'accés a la cultura; uns avantatges per a l'alumne que pot veure teatre i distreure's de la tasca escolar de cada dia i un avantatge per a la companyia que interpreta, perquè en rep una seguretat econòmica.

Pràcticament, l'únic avantatge positiu se l'emporta l'empresari que ha estat capaç d'omplir amb un no-res una sala de mil espectadors i escaig. Per a la resta, els resultats són nefastos perquè en lloc de futurs espectadors respectuosos i interessats el que hauran aconseguit és començar a crear un públic més apte per als espectacles de pa i circ o de batalles de gladiadors que de teatre.

Recordo com un mal son algunes de les vegades en què, davant la impossibilitat d'assistir a una representació normal d'una obra, m'ha tocat veure-la dins d'una d'aquestes sessions anomenades "per a joves" o si es vol "per a nois i noies" o "per a escoles".

Una de les vegades es tractava de la representació de *Il barbiere di Seviglia*, no sé si era el de Rossini o el de Paisiello. És igual: totes dues obres són una pura delícia i a l'abast de tota mena de públic. Els empresaris del Victoria havien organitzat unes sessions per fer conèixer l'òpera a un públic jove i crear així, en ell, el gust per aquesta mena d'espectacles.

Encara no m'explico com la representació va poder arribar al

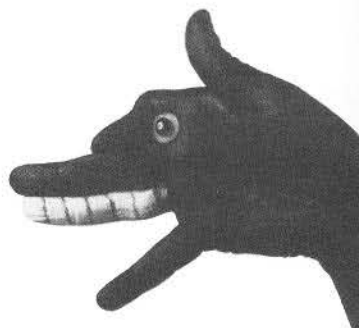
final. Deuria ser gràcies a l'aplom i a la professionalitat dels actores, perquè el que és el públic, des d'un quart d'hora després de l'inici, va començar a fer tant d'enrenou i a parlar tan alt que era impossible sentir la més mínima nota del que es cantava a l'escenari. Tanmateix aquelles representacions van ser un èxit de públic. Temps després, quan preguntava a la companyia de l'òpera com es comportava el públic, els cantants feien cara de recordar un esdeveniment horrorós i deien: val més que no en parlem...

Una altra vegada, al Teatre Lliure es representava *La senyoreta Júlia*, de Strindberg. També era un dia a la tarda, destinat a hostatjar un públic escolar. Com si els del Lliure ho preveïessin van advertir abans de la representació que, per favor, no es parlés a la sala durant l'actuació per no desconcentrar els actors. Així i tot, cap a la meitat de l'obra era tanta la xerrameca del públic jove que la pobra Anna Lizeran, no podent aguantar més, es va alçar i invocant totes les forces del cel va dir que si no callaven no podien continuar. Llavors sí, llavors es va adonar que allí, a l'escenari, hi havia unes persones que feien un treball i que intentaven defensar-lo. Es va fer un silenci sepulcral i l'obra va poder arribar al final sense més interrupcions.

Si volem afavorir la creació d'uns futurs espectadors de teatre, cal canviar de sistema perquè tal com fan ara moltes escoles, en lloc d'aconseguir fer dels nois uns espectadors interessats i cultes el que fan són "gamberros". I això, malgrat que abans els expliquin l'argument i el contingut de l'obra, els la llegeixen, o els expliquin el context social. Temps perdut; així que els nois i noies entren a la sala, de manera multitudinària, i es barregen amb gent de la mateixa edat i estament, el rebombori recomença i tot el que s'hagi après abans o durant la representació se'n va a can pistras.

El futur espectador de teatre es realitzarà en unes altres condicions, si volem que sigui un espectador positiu.

L'espectador no neix, sinó que es fa. Va al teatre acompanyat de pares o amics. No cal explicar-li massa què és el teatre; només cal fer-li entendre que en tot espectacle teatral s'hi reuneixen tres factors importants: el contingut i la forma de l'obra de l'autor i el treball dels actors. I justament és per aquest treball col·lectiu dels actors (afegiu-hi, si voleu, els decoradors, vestuaristes, il·luminadors,



tècnics,...) que ens arriba el contingut de l'obra, agençada i polida. No cal presentar-lo, el Teatre, com el *Sancta Sanctorum*, només cal que entenguin que estan en un lloc públic, amb altra gent, que a dalt de l'escenari s'està fent un treball i que si aquest treball és honest, cal respectar-lo. Després, si l'actuació ha estat convincent, s'aplaudeix, i, si no, s'aplaudeix menys o es fa el silenci, més colpidor, si es vol, que la més forta de les xiulades.

Després o durant la representació, si li ha interessat, l'espectador jove ja preguntarà el que l'interessa. O no, perquè pot succeir que el noi o noia que estan veient aquella representació es facin la seva pròpia composició i no necessitin cap mena d'aclariment.

Recordo la vegada que vam portar l'Eric al teatre grec. A mi em feia por que no s'avorrís i comencés a rondinar perquè l'obra no era per a infants —tot i que estava representada en clau de circ— i, a més, era en francès. La seva mare, però, em va tranquil·litzar i em va dir que el seu nen estava acostumat a anar a llocs públics sense fer rareses. Efectivament, el noi es va empassar tota l'obra sense dir ni piu i no sé si és pels colors, el moviment dels actors i tot l'espectacle barrejat i inserit en aquella verdor magnífica del nostre teatre grec o pel que sigui, el cas és que el noiet en va sortir entusiasmat.

La mateixa admiració sento per la Nausica, la filla de la Sabine i Herman Bonnin, gent de teatre prou coneguda. Ara té sis anys, però des dels tres que assisteix a la majoria de representacions on van els seus pares. Ella s'asseu a la seva butaca, no parla gairebé amb ningú i així que comença l'obra comença a mirar-ho tot amb un ulls que no diuen mai prou. Després, quan l'obra ha acabat, véu a saber què ha entès. Si li ve bé t'ho explicarà i, si no, es farà la desentesa i se n'anirà cap a trobar sa mare. Però el que sí estic segur que farà, quan arribi a casa, serà arrambar tots els vestits, les sabates, els barrets que trobi i començarà a compondre el personatge que li vingui de gust, perquè tot això ho ha pouat des del seu seient.

Potser, doncs, les escoles farien bé d'abandonar aquesta assistència massiva als espectacles i, en lloc d'això, parlar del teatre que es fa a Barcelona, suggerir el millor espectacle que es pot veure, establir contactes perquè els teatres facin un preu especial als més joves i recomanar-los que hi vagin sempre acompanyats d'un amic



o de parents, però que només vagin a les sales teatrals on el públic és del tot heterogeni.

Però, sobretot, si volem, que la gent s'aficioni al teatre el que més recomanaria és que les escoles tinguessin una sala pròpia o un local idoni, amb biblioteca teatral, disfresses, màscares, barrets i tota mena d'estrís que convidés els nois i noies a prendre'ls i a posar-se'ls de mil maneres diferents mentre van aprenent a representar el seu paper de tragèdia o de comèdia. I així, si aprenen el que costa fer un bon treball teatral, aprendran a respectar i estimar el dels altres que actuen dalt d'un escenari.

Exemple d'una sortida

Recordo la primera vegada que vaig anar al Liceu. Aleshores jo tenia tretze o catorze anys. La meva família no m'havia portat mai a teatre si no era per anar a veure les sessions per a infants de la Sala Mozart o algun espectacle folklòric que els meus pares preferien a qualsevol altra forma de teatre.

Jo havia deixat d'anar a un col·legi deliciós, el Santa Florentina, regentat per dues mestres que sense gaires mitjans econòmics

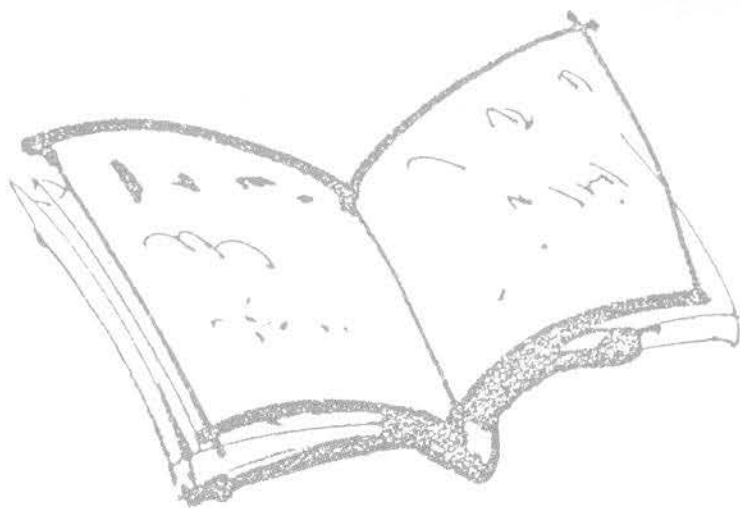
se'n sortien de tot i ens organitzaven festes, concerts, visites culturals, recitals i on fins i tot havia vingut l'Artur Martorell a explicar-nos contes i rondalles. El meu pare, però, deitjós del meu millorament social em va fer anar als Hermanos E. C. on durant set anys no vaig tenir altre entreteniment que el cinema, el futbol i les amonestacions espirituals de Monsenyor Tihamer Toth, bisbe d'Hongria. Per sort els contactes amb l'antiga escola no es van perdre, gràcies al fet que les meves germanes encara hi anaven. Un bon dia em van dir: Vols venir al Liceu a veure ballet? Jo vaig dir tot seguit que sí, i cap al Liceu falta gent.

No sabia el que era el ballet, no sabia ni on anava ni amb quines condicions veuria l'espectacle.

Com que els nostres mitjans econòmics eren molt humils ens va tocar a dalt de tot de general —allò que en diuen galliner— on vam arribar després de fer tres o quatre hores de cua. Recordo que estava penjat d'una barana amb més de mig cos enfora per tal de veure la meitat de l'escenari (Ens havia tocat un seient lateral.) La senyoreta em va dir: no t'amoïnis perquè en el ballet clàssic les figures coreogràfiques són simètriques i només veient-ne la meitat ja n'hi ha prou.

Era finals de juny i feia una calor de mil dimonis. Però així que va començar l'espectacle tots els mals se me'n van anar, i la impressió d'aquella primera anada al teatre encara em dura. Perquè vaig tenir sort. Els ballets eren els Ballets del Coronel de Basil, el seguidor dels ballets russos de Diaghilev i es representaven *Les sílfides*, *L'espectre de la rosa* i *Les noces d'Aurora* encara amb el vestuari i els decorats dissenyats per Leon Bakst. Us puc ben assegurar que tot aquell cromatisme esplèndid dels Ballets russos deixava ben apagats els colors de les sedes costosíssimes dels vestits de les senyores de la platea i les seves *coiffures* i les seves brillantors.

No m'havien explicat res, no m'havien dit res, però m'havien portat a veure un dels espectacles més bonics del món (o a mi encara m'ho sembla). Després em van fer veure altres òperes, altres representacions teatrals i així, de mica a mica, em vaig anar convertint en un amantíssim espectador de teatre. I encara ho sóc.



Bibliografia complementària*

Biblioteca Rosa Sensat

- ALASJARVI, U. *El joc dramàtic: proposta pràctica per a utilitzar el temps amb els nens*. Barcelona: Guix, 1980 (Guix; 3)
- BARTA, F.; GRANDA, J.J.; IZQUIERDO, M.J. *Secundaria obligatoria: optativas: teatro*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1992
- CAÑAS, J. *Actuar para ser: tres experiencias de taller-teatro en la escuela y una guía práctica*. Jaén: Fund. Paco Natera, 1984 (Nueva escuela andaluza)
- CAÑAS, J. *Didáctica de la expresión dramática: una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona: Octaedro, 1992
- Creatividad teatral*. Madrid: Alhambra, 1988 (Biblioteca de recursos didácticos Alhambra; 11)
- FARRÉ, M. *Descobrim el teatre*. Barcelona: Rosa Sensat; 1984 (Dossiers Rosa Sensat; 23)
- GÓMEZ YEBRA, A.A. *Teoría y práctica de la expresión dinámica infantil*. Málaga: Universidad. ICE, 1982
- HERANS, C.; PATIÑO, E. *Teatro y escuela*. Barcelona: Laia, 1982 (Cuadernos de pedagogía; 9)
- MANTOVANI, A. *El teatro: un juego más*. Madrid: Nuestra cultura, 1980 (Mano y cerebro; 15)
- RODRÍGUEZ, A. *Dramatització, activitat lúdica a l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat, 1986 (Dossiers Rosa Sensat; 32)
- Teatro de, por, para... los niños*. Ed.: Carlos Herans. Madrid: Acción educativa, 1987 (Papeles de acción educativa; 7)
- TEJERINA, I. *Dramatización y teatro infantil: dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI, 1994 (Educación)

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



VALLÓN, C. *Práctica del teatro para niños*. Barcelona: CEAC, 1984 (Educación y enseñanza)

VIETES, M.F. *Facer teatro*. Vigo: Xerais, 1992 (Materiais)

Revistes:

ÁLVAREZ, E.; LASCORZ, M. *Alicia, un cuento de maravillas*. ACCIÓN EDUCATIVA, n. 81 (1993), p. 19-20

AYMERICH, C. *La dramatització i la trama argumental*. INFÀNCIA, n. 12 (1983), p. 19-22

CARPENTE, B. *Juego dramático en la educación dramática*. ACCIÓN EDUCATIVA, n. 73 (1992), p. 11-17

COLOMER, J. *La Góndola fantasma*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 60 (1981), p. 62-63

Currículo de las enseñanzas de arte dramático. MÚSICA Y EDUCACIÓN, n. 11 (1992), p. 146-168

La dramatització i el teatre a l'ensenyament. BUTLLETÍ DELS MESTRES, n. 226 (1990)

Expressió dramàtica. GUIX, n. 156 (1990)

GARRONÉ, M.; BONAZI, T. *La Soffitta incantata*. BAMBINI, n. 7 (1990) i n. 9 supl. (1990)

Jugar a ésser INFÀNCIA, n. 74 (1993), p. 30-31

MARTÍN, J.; VIÑAS, A. *Malgrat tot, és possible el teatre a l'escola*. BUTLLETÍ DELS MESTRES, n. 197 (1985), p. 40-47

MONTSENY, I.; SANMARTÍ, J. *El teatre com a recurs educatiu*. GUIX, n. 145 (1989), p. 59-62

MOTOS TERUEL, T. *Creativitat i dramatització*. GUIX, n. 196 (1994), p. 27-32

ORTEGA, R. *El juego sociodramático y el desarrollo de la comprensión y el aprendizaje social*. INFANCIA Y APRENDIZAJE, n. 55 (1991), p. 103-120

ORTEGA, R. *Relaciones afectivas, comprensión social y juego dramático en la educación escolar*. INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, n. 15 (1991), p. 29-41

PACHECO, M. *Interpretación en el teatro escolar*. ACCIÓN EDUCATIVA, n. 52 (1988), p. 42-44

PACHECO, M. *Teatro y observción*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 144 (1987), p. 56-59

PATIÑO LÓPEZ, E. *Dramatización y teatro*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 195 (1991), p. 94-96

RINCÓN, F.; SÁNCHEZ ENCISO, J. *El taller de teatro en BUP*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 93 (1982), p. 53-55

- SANMARTIN, M. *El teatro en la escuela: una revolución creadora*. COMUNIDAD EDUCATIVA, n. 162 (1988), p. 6-16
- Teatre a l'escola*. CRÒNICA D'ENSENYAMENT, n. 40 (1991), p. 40-41
- Técnicas teatrales*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 154 (1987), p. 7-36
- TIANA, L. *¿Por qué y cómo el teatro en la educación infantil?* ACCIÓN EDUCATIVA, n. 70 (1992), p. 21-27
- YELA, F. *La hora del teatro*. BOLETÍN INFORMATIVO DEL SEMINARIO DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL DE GUADALAJARA, n. 8 (1984), p. 44-49

XVI Premis BALDIRI REIXAC

D'ESTÍMUL A L'ESCOLA CATALANA

VEREDICTE 1993-94



FUNDACIÓ
JAUME I

Dotació total: 11.000.000 ptes.

PREMIS A ESCOLES

12 premis de 500.000 ptes.
cadascun

C.P. MACIÀ-COMPANYS
Agramunt (Urgell)

**INSTITUCIÓ PEDAGÒGICA SANT
ISIDOR (IPSI)**
Barcelona (Barcelonès)

ESCOLA MUNICIPAL LA SÍNIA
Cerdanyola del Vallès (Vallès
Occidental)

C.P. EL RODONELL
Corçà (Baix Empordà)

ESCOLES FONLLADOSA
Malgrat de Mar (Maresme)

ESCOLA MATERNAL JOAN AMADE
Perpinyà (Rosselló)

C.P. SANT JAUME
Sant Jaume d'Enveja (Montsià)

C.P. DE PRÀCTIQUES
Tarragona (Tarragonès)

C.P. HORT DE PALAU
Oliva (La Safor)

C.P. POMPEU FABRA
Manlleu (Osona)

ESCOLA PIA
Moià (Bages)

C.P. NICOLAU CALAFAT
Validemossa (Mallorca)

PREMI A MESTRES I PROFESSORS

Dotat amb 800.000 ptes., que es
distribueixen com segueix:
400.000 ptes. al treball
guardonat i una subvenció de
400.000 ptes. per a contribuir a
la seva edició.

Ha estat atorgat al treball:

**LA METEOROLOGIA A L'EDUCACIÓ
OBLIGATORIA,**

de **José Antonio Molina Moreno, de
Montesquiú (Osona)**

És un treball pertinent en la tradició
catalana científica i popular que serà útil
a totes les etapes de l'ensenyament
obligatori primari i secundari. Permet un
tractament curricular integrat amb
continuitat a tota l'escola. Cosa que
representa, en aquest tema, una
novetat.

De contingut i esperit català, relaciona
el fet humà amb el científic unint
admirablement el país al temps que hi
fa. Fins es podria dir que conèixer o
interessar-se pel temps equival a
interessar-se per conèixer el país.

Destacant la importància dels
continguts de procediments, proposa
una metodologia d'observació directa i
de descobriment que fan el treball
didàcticament meritori.

PREMIS ALS ALUMNES

53 lots de llibres per valor de
80.000 ptes. cadascun

PARVULARI I CICLE INICIAL

No ve d'un pam. Alumnes de P-5
d'Educació Infantil. C.P. Mowgli, de
Reus.

Els tres tombs. Alumnes de P-5
d'Educació Infantil. C.P. Mare de
Déu de la Muntanya,
d'Esparreguera.

Miró. Alumnes d'Educació Infantil.
C.P. Vista Alegre, de Mataró.

El illà de les figueretes. Alumnes
d'Escola Bressol. Escola Bressol
Les Figueretes, de Mataró.

L'ambulància. Alumnes de P-5.
C.P. El Cabrerès, de L'Esquirol.

Una de nombres. Alumnes de 2n.
curs de Cicle Inicial. Col·legi Nostra
Senyora del Carme, de Ripoll.

EDUCACIÓ ESPECIAL

Conte de Nadal. Alumnes
d'Educació Especial. C.P.
L'Esperança, de Lleida

Recordem Miró. Alumnes
d'Educació Especial. Escola
L'Heura del Vallès, de Terrassa

Els vertebrats. Alumnes de 5è. d'EBG. C.P. Escola Montsant, de Reus.

Contes de nens per a nens. Alumnes de 3r. d'EBG. C.P. Escola Montsant, de Reus.

El llibre del riu Besòs. L'ús de l'aigua a Mollet. Alumnes de 3r. d'EBG. C.P. Sant Vicenç, de Mollet del Vallès.

CICLE MITJÀ

El museu zoològic de Josep Carner. Alumnes de 3r. i 4t. d'EBG. C.P. Mare de Déu del Roser, de Vallmoll.

Un planeta mai no vist. Alumnes de 5è. d'EBG. C.P. Monsenyor Gibert, de Sant Fruitós de Bages.

CICLE SUPERIOR

La sardana i la cobla. Alumnes de 5è i 6è. d'EBG

28 metres de Vilafranca a l'escola. Alumnes de 7è. i 8è. d'EBG. Escola Montagut, de Vilafranca del Penedès.

Contes. Alumnes de 7è. i 8è. d'EBG

El molí d'oli d'Artès. Alumnes de 8è. d'EBG. Escola Santa Maria d'Artès, d'Artès.

El Montseny. Alumnes de 7è. i 8è. d'EBG. Col·legi Nostra Senyora del Pilar, de Manresa.

Música i poesia a l'escola. Alumnes de 8è. d'EBG

Les quatre estacions. Alumnes de 5è. i 6è. d'EBG. C.P. Sant Josep de Calassanç, de Suria.

Tot gaudint amb Bernat i els bandolers. Alumnes de 8è. d'EBG. Col·legi Vedruna, de Cambrils.

El riu Francolí. El Modernisme. Els electrodomèstics: els estris que tenim per casa. L'aigua

Alumnes de 8è. d'EBG. C.P. Escola Montsant, de Reus.

Què farem? Què direm? Què llegim? Què escrivim? Alumnes de 7è. d'EBG.

Xenofòbia. Alumnes de 8è. d'EBG. C.P. Mowgli, de Reus.

La nutrició. Alumnes de 6è. d'EBG. C.P. Beat Bonaventura Gran, de Riudoms.

El llenguatge del còmic. Alumnes de 6è. d'EBG. Centre Educatiu Projecte, de Barcelona

Novel·les d'aventures. Alumnes de 6è. 7è. i 8è. d'EBG. Escola Pública de Borredà.

La Poble de Lillet. Alumnes de 7è. d'EBG.

El bagul de les mesures oblidades. Alumnes de 6è. d'EBG.

De tafaner no se'n pot ser. Alumnes de 7è. d'EBG. C.P. Lillet a Güell, de La Poble de Lillet.

Museu d'art de Girona. Les Medes. Alumnes de 8è. d'EBG. Escola Vedruna, de Girona.

Auca històrica d'Amposta. Alumnes de 8è. d'EBG. C.P. Miquel Granell, d'Amposta.

Gastronomia dels bolets a Catalunya. Herbaris. Alumnes de 8è. d'EBG. Col·legi Nostra Senyora del Carme, de Balaguer.

Figaró més a prop. Alumnes de 6è. 7è. i 8è. d'EBG. C.P. Montmany, d'El Figaró.

Lamartina, revista de l'escola. Alumnes de 7è. i 8è. d'EBG. Escola Gavina, de Picanya.

Història i vida de Torrent. Alumnes de 7è. i 8è. d'EBG. Escola Pública Ramon i Cajal, de Torrent.

El llibre de les bèsties. Alumnes de Scuola Media. Scuola Media di Fertilia, de Fertilia-Alghero.

BUP, COU I FP

Treballs d'alumnes de 3r. de BUP. Centre d'Estudis Gresol, de Terrassa

Treballs dels alumnes de 3r. curs de 2n. grau de FP, branca de química. I.P.F.P. Esteve Terrades i Ila, de Cornellà de Llobregat.

Treballs dels alumnes de 3r. curs d'administratiu, branca comercial. I.E.S. de Torredembarra.

Les llengües i els dialectes. Alumnes de 3r. ESO.

Treball radiofònic dedicat a Miquel Martí i Pol. Alumnes de 4t.ESO. I.E.S. d'Abrera.

La farga catalana. Alumnes de 3r. curs 2n. grau. Col·legi Episcopal Mare de Déu de l'Acadèmia, de Lleida.

Calaf. Alumnes de 2n. de BUP. C.E. Mestral, d'Igualada.

L'evolució de la llengua catalana a la premsa vilafraquina durant el període 1941-1981. Alumnes de 3r. de BUP. Escola Montagut, de Vilafranca del Penedès.

El llenguatge i la vila. Evolució conjunta. Alumnes de 2n. de BUP. I.E.S. Els Aïfacs, de Sant Carles de la Ràpita.

Etimologia i mitologia a la taula periòdica. Alumnes de 2n. de BUP. Institut de Batxillerat Arraona, de Sabadell.

Blancarosa, sirena de la mar blava. Alumnes de 2n. i 3r. de BUP. Institut de Batxillerat Picanya, de Picanya.

Etimologia (conjunt de treballs). Cristina Alberich i González, alumna de COU. Escola La Presentació, de Barcelona.

CICLES DIVERSOS

Bagul de contes. Alumnes de tots els nivells. Col·legi Mare de Déu del Carme, de Berga.

Què en sabem... Alumnes de tots els nivells. C.P. Bisbe Martí, d'El Milà.

El ofici de Siurana. Alumnes de tots els nivells. C.P. El Serrat, de Siurana d'Empordà.

Un tomb amb Miró. Alumnes de tots els nivells. C.P. Les Morenes, de Les Pobles-Aiguamúrcia.

L'últim Nadal. Alumnes de tots els nivells. Institut Tècnic Eulàlia, de Barcelona.

Mirar Miró. Alumnes de tots els nivells. C.P. Rocafonda, de Mataró.

Treballem la fotografia. Alumnes de tots els nivells. Col·legi Públic d'Alinyà.

Estimada Terra. Alumnes de tots els nivells. C.P. Salvador Espriu, de Sant Feliu de Llobregat.

Recerca: la ciència avança. Treball interdisciplinari de tota l'escola. Escola L'Horitzó, de Barcelona.

Setmana del teatre. Alumnes de tots els nivells. Escola L'Espill, de Manresa.

Amb ulls d'infants. Alumnes de tots els nivells. Escola Elisabeth, de Salou.

COMITÈ ORGANITZADOR

Joan Triadó, President

Montserrat Carulla, Fundació Jaume I

Josep González-Agàpito, Fundació Jaume I

Carne Alcoverro, DEC d'Òmnium Cultural

Joaquim Arenas, Vocal

JURAT

Carne Alcoverro i Pedrola

Rosa Boixaderas i Saez

Ramon Bosch i Costa

Margarida Cambra i Giné

Josep González-Agàpito

Joan Mallart

Antoni Moga i Ferrer

Bartomeu Palau i Redon

Juli Palou

Floquet de Neu, el goril·la albí
Genètica i herència

Montserrat Mata / Montserrat Puigdomènech



ENTENDRE EL MÓN, ENTENDRE CATALUNYA

Els llibres de coneixements pensats i fets per a Catalunya

Sol·liciteu-ne informació

(93) 347 26 74

ARA LA COL·LECCIÓ SENCERA (103 núms.)

Des de 1.465 ptes. al mes

**ENSENYAMENT
SECUNDARI**

GRAÓ
EDITORIAL

c/ de l'Art, 81 - 08041 Barcelona

Telf. (93) 435 23 11

L'article ofereix una unitat de programació destinada a alumnes de cicle mitjà que té com a objectiu aprendre a fer teatre, amb un èmfasi especial en els aspectes relacionats amb la llengua parlada, la dramatització o la memorització de textos, sense oblidar la interdisciplinarietat amb l'àrea d'expressió visual i plàstica.

Unitat de programació: fem teatre

Cicle mitjà de primària

M. del Carme Figuerola Bardolet
Salvador Moreno Bravo
Montserrat Ral Barberà

Formadors de Primària de la DT de Tarragona

Introducció

En el plantejament de l'àrea de Llengua en la Reforma educativa, un dels punts que es destaca és la importància de la "llengua parlada". Llegim textualment a la introducció, en el 1r nivell de concreció:

"La llengua parlada no pot ser considerada com un fet que ja té lloc espontàniament, sinó que ha de ser rigorosament plantejada i programada al llarg de tot l'ensenyament obligatori amb l'especificat pròpia de cada edat."

D'altra banda, el teatre o dramatització figura també en el 1r nivell de concreció i és, per tant, obligatori:

Continguts de Procediments:

1.5 Producció oral de models i estructures de tipologia diversa (conversa, narració,

42 Aplicant la Reforma

descripció, argumentació, exposició de temes, *dramatització*).

L'esmentada obligatorietat ve a confirmar la línia, seguida ja fa anys per moltes escoles, de convertir en tradicionals les representacions teatrals.

El teatre és una activitat que desenvolupa l'expressió oral i en la qual intervenen elements lingüístics, extralingüístics, paralingüístics...

També fa entrar l'alumne en un món màgic que el motiva i l'ajuda a descobrir les seves possibilitats expressives, sobretot en els aspectes oral, corporal, gestual i plàstic.

A més, les escoles li acostumen a donar una funcionalitat màxima en utilitzar-lo per representar davant dels companys i companyes de la mateixa o d'altres escoles, per convidar els pares i fer-los participar de la vida del centre, com a cloenda o acte central d'una festa d'escola, del barri o del poble.

Us oferim un fragment d'una Unitat de Programació, el títol de la qual podria ser "Fem teatre" o bé "Dramatització a l'escola", destinada a cicle mitjà, tercer trimestre, amb una durada d'unes 6/8 hores. La Unitat de Programació sencera inclouria de dues a quatre representacions teatrals.

L'objectiu prioritari d'aquesta U.P. és aprendre a fer teatre, per tant, es pot adaptar afegint o traient objectius, però conservant sempre els relacionats amb la llengua

parlada, concretament el de dramatitzar i memoritzar textos, sense oblidar-nos d'algun objectiu d'actituds.

A l'apartat de llengua escrita proposem activitats que accentuen la funcionalitat, com podeu observar en la núm. 13, en la qual els/les alumnes veuen la necessitat de deixar constància escrita dels acords presos.

Fins ara hem parlat de procediments i actituds. Als fets i conceptes s'hi arriba sempre a través dels procediments, reflexionant sobre el que hem fet.

En relació al treball sistemàtic, com ja hem insinuat, el podem suprimir o bé ampliar segons necessitats del centre, del cicle i/o del grup classe. Tan sols volem assenyalar que val la pena aprofitar la presència de tot tipus de frases: enunciatives, interrogatives, exclamatives... que s'acostumen a incloure en el cicle mitjà del segon nivell de concreció, i que són difícils de trobar tots alhora en d'altres textos no teatrals.

Aquesta U.P. permet la interdisciplinarietat amb l'àrea d'expressió visual i plàstica si ens proposem que els/les alumnes elaborin els decorats, les disfresses i el maquillatge.

*El teatre fa entrar l'alumne en un món màgic
que el motiva i l'ajuda a descobrir les seves possibilitats expressives.*

43

ÚS I COMUNICACIÓ: LLENGUA PARLADA

CONTINGUTS

Procediments

Conversa sobre el significat global de l'obra i de determinats mots i expressions d'especial dificultat.

Presa de decisions sobre temes relacionats amb la representació de l'obra.

Comentari de les dificultats d'expressió, entonació, etc.

Memorització de l'obra de teatre que s'ha de representar.

Representació de l'obra de teatre.

Fets i conceptes

Els elements no lingüístics com a modificadors del missatge: gest, mirada, entonació, velocitat.

El teatre: factors extralingüístics que hi intervenen.

Actituds, valors i normes

Desinhibició davant dels companys i d'altres persones en la representació d'una obra teatral.

Gust i esforç per la declamació.

Acceptació de les decisions preses pel grup.

Respecte pel torn de paraules i valoració de les intervencions dels altres.

OBJECTIUS DIDÀCTICS

Identificar la funció que tenen en una situació oral els elements no lingüístics: gest, mirada, entonació, velocitat.

Participar de manera ordenada i coherent en una conversa.

Aplicar els diversos registres d'ús adequats a les diferents situacions comunicatives.

Respectar el torn de paraules i valorar les idees i intervencions dels altres.

Dramatitzar obres de teatre emprant una dicció, entonació i postura corporal adients.

Memoritzar textos d'obres de teatre.

Delectar-se i esforçar-se en la declamació.

ÚS I COMUNICACIÓ: LLENGUA ESCRITA

CONTINGUTS

Procediments

Reconeixement d'una obra de teatre davant la seva estructura formal.

Lectura mental i expressiva d'una obra de teatre.

Redacció de les decisions preses referents a la representació de l'obra.

Descripció de personatges atenent el seu aspecte físic i les característiques de la seva manera de fer.

Ús d'estratègies i habilitats per agilitar la rapidesa lectora i l'entonació correcta.

Reconeixement de la idea fonamental d'un text teatral.

Ús de la biblioteca de l'escola.

Fets i conceptes

Estructura formal de l'obra de teatre: diàlegs, personatges, escenes, acotacions...

Els personatges i les seves característiques físiques, caracteriològiques, etc.

Actituds, valors i normes

Respecte i valoració d'una presentació correcta en els treballs escrits.

OBJECTIUS DIDÀCTICS

Llegir mentalment i expressivament una obra de teatre.

Aplicar les diferents estratègies i habilitats (entonació, velocitat, to de veu...) per a una bona comprensió i rapidesa lectora

Reconèixer l'estructura formal d'una obra de teatre i els elements que la componen.

Valorar l'estètica, la presentació i la pulcritud dels escrits.

Descriure els personatges de l'obra físicament i caracteriològica.

Utilitzar la biblioteca de l'escola a fi de cercar les dades biogràfiques de l'autor de la/les obra/es de teatre i comprovar si hi ha llibres de l'esmentat autor.

TREBALL SISTEMÀTIC: Lèxic. Gramàtica i fonètica-ortografia

CONTINGUTS

Procediments	Fets i conceptes	Actituds, valors i normes
Ús de mots i expressions sinònimes.	Mots i expressions sinònimes. El camp semàntic.	Interès per ampliar el vocabulari i conèixer el significat de les paraules noves.
Identificació i classificació de mots del camp semàntic del teatre.	Els diferents tipus de frases i la seva puntuació.	Esforç i interès per utilitzar sinònims en un text (si s'han de repetir paraules).
Identificació en el text de diferents tipus de frases i la seva puntuació: interrogatives, exclamatives, enunciatives...	Les frases exclamatives. Els signes de puntuació com a indicadors dels diferents tipus de frases.	Hàbit de verbalitzar les frases, amb correcció i valoració de la seva funcionalitat.
Classificació de paraules segons el nombre de síl·labes.	La síl·laba tònica.	Valoració de la identificació de la síl·laba tònica com a pas previ per a l'accentuació.
Reconeixement de la síl·laba tònica.	Paraules agudes, planes i esdrúixoles segons on recaigui la síl·laba tònica.	
Diferenciació de les paraules agudes, planes i esdrúixoles segons el lloc que ocupa la síl·laba tònica.		

OBJECTIUS DIDÀCTICS

Conèixer i utilitzar amb correcció el vocabulari i la terminologia pròpia d'una obra de teatre (escenari, actors, teló, tramoïstes).

Conèixer el significat de les diferents paraules i expressions d'especial dificultat que apareixen en els textos presentats (*Astronauta toca flauta*).

Mostrar interès per ampliar el vocabulari de mots i expressions sinònimes.

Distingir els diferents tipus de frases segons la seva puntuació.

Utilitzar correctament els signes de puntuació per expressar sentiments o intencions.

Reconèixer els diferents estats d'ànim que expressen les frases exclamatives.

Distingir les síl·labes d'una paraula i indicar-ne la tònica.

Diferenciar la síl·laba tònica de les paraules fent-la més ostensible.

Classificar els mots en aguts, plans i esdrúixols.

Activitats d'aprenentatge

1. Passar als alumnes un vídeo on estigui enregistrada una obra de teatre (representada per alumnes de la mateixa escola). La finalitat d'aquesta activitat és doble, motivacional i com a pas previ per a fer la segona.
2. Conversa al voltant de l'obra esmentada a l'activitat anterior. Ens servirà per a esbrinar els coneixements previs dels alumnes en relació al teatre: vocabulari específic, components... **Avaluació inicial.**
3. Confecció (en gran grup) del camp semàntic del teatre.
4. Presentació de textos teatrals escrits. Estudi de les característiques formals externes. El/la mestre/a seleccionarà obres teatrals diferents per tal que els/les alumnes observin la macroestructura dels textos dramàtics escrits: diferents tipus de lletres per a les acotacions, els noms dels personatges i el que diu cadascú...
5. Presentació i lectura silenciosa per part dels alumnes de l'obra: *Astronauta, toca flauta*.
6. Lectura expressiva per part del mestre.
7. Comprensió de les paraules i expressions difícils de la lectura.
8. Lectura en grups. Cada grup estarà format per set persones, sis actors i un observador. Els actors llegiran l'obra i l'observador anotarà les errades i els encerts que observi.
9. Posada en comú de les observacions o comentaris de cada grup (feta pels observadors de l'activitat anterior que hauran pres nota mentre els seus companys llegien). És una activitat de coavaluació i permet evitar els errors en la següent activitat.
10. Lectura expressiva del text per part d'un grup d'alumnes.
11. Conversa al voltant del text. Parlarem sobre la idea principal, personatges reals o de ficció, característiques de cada personatge, desenvolupament de l'acció...
12. Presa de decisions en relació a la representació: quan i com representarem l'obra, com seran els decorats i les disfresses, quin personatge interpreta cadascú... **Avaluació informativa.**
13. Anotació de les decisions preses a l'activitat 12.
14. Memorització i assaigs de l'obra. El/la mestre/a supervisarà un assaig de cada grup com a mínim. Els assaigs no començaran fins que cada alumne hagi memoritzat el seu paper, la qual cosa pot fer a casa seva. **Avaluació formativa.**

Durant els dies que es desenvolupen

els assaigs, es realitzaran les activitats que segueixen. S'haurien d'acabar els assaigs juntament amb la resta d'activitats. (L'última seria la representació de l'obra tal i com ja consta més endavant.)

15. Coneixem l'autor de l'obra. Consulta biogràfica de l'autor Josep Vallverdú. L'alumnat utilitzarà la biblioteca i els llibres com a eina de consulta i informació.
16. Explicar per mitjà d'un sinònim o d'una frase el significat de:
 - mira que és pega!
 - tomballons
 - tec
17. Classificació de paraules segons el nombre de síl·labes i reconeixement de la síl·laba tònica. Activitat col·lectiva. **Avaluació formativa.**
18. Classificació de paraules en agudes, planes i esdrúixoles. Activitat d'ampliació.
19. Classificació de frases segons els signes de puntuació que les acompanyen. **Avaluació formativa.**
20. Unir amb fletxes cada frase exclamativa de la llista següent amb l'estat d'ànim que vol representar:

Fora d'aquí!	alegria
Filla meva!	sorpresa
Atenció, tu. Una bruixa!	amenança

Oh! preocupació
Ara veureu!

Activitat d'ampliació

21. Representació de l'obra teatral. Es portarà a terme segons els acords presos a l'activitat núm. 12, que poden ser: representar-la a la mateixa aula, al mateix cicle o en d'altres, per als pares... **Avaluació sumativa.**

Activitats d'avaluació

No proposem activitats específiques d'avaluació. Utilitzarem alguna de les **activitats d'aprenentatge** per avaluar (consta al darrere de les activitats seleccionades). Exemple:

L'activitat núm. 2: Conversa al voltant de l'obra. Serà d'avaluació inicial i ens permetrà d'avaluar objectius de llengua parlada com:

- Participar de manera ordenada i coherent en una conversa.
- Respectar el torn de paraules i valorar les aportacions dels altres.

L'activitat núm. 10: Lectura expressiva del text. Permet avaluar l'objectiu de llengua escrita:

- Aplicar les diferents estratègies i habilitats (entonació, velocitat, to de veu...) per a una bona comprensió i ràpida lectora.

Tal com hem dit a la introducció, dramatitzar és un objectiu prioritari. Per

48 Aplicant la Reforma

aquesta raó hem elaborat una pauta d'observació que permet avaluar els múltiples aspectes que intervenen en una representació teatral.

Per elaborar-la hem seleccionat els aspectes que volíem observar: entrades i sortides de l'escenari, moviments, expressió corporal, gest, pronunciació, ritme i entonació, memorització, disfressa (si escau) i esforç en la realització de la tasca encomanada. De cada aspecte hem redactat tres frases que reflecteixen diferents graus d'assoliment dels objectius marcats i que hem resumit en "ben feta", "passable" i "deficient".

Aquesta pauta d'observació es pot aplicar tant a l'activitat núm. 14: Memorització i assaig de l'obra, com a l'activitat núm. 21: Representació de l'obra teatral.

Bibliografia i recursos materials

- Obra teatral *Astronauta, toca flauta*, de Josep Vallverdú. Publicat a la revista "Cavall Fort" núm. 448, març 1981.
- Vídeo d'una obra de teatre enregistrada poc temps abans.
- Fotocòpies de textos teatrals publicats a la revista "Cavall Fort".
- Disfresses (a l'activitat núm. 12 s'acordarà si es preparen a l'escola o les porten de casa).
- Barres de maquillatge de diferents colors (mínim un de negre per a la bruixa).
- Decorats: paper d'embalar, papers de xarol de diversos colors, pega, tisores,... (tenint en compte els acords presos a l'activitat 12).
- Cassette i cinta verge.
- Espanta-sogres.

PAUTA D'OBSERVACIÓ. DRAMATITZACIÓ

Ha fet les entrades i sortides de l'escenari en el moment oportú.	S'ha mostrat indecís a l'hora de fer les entrades i sortides de l'escenari.	No ha fet les entrades i sortides de l'escenari en el moment oportú.
S'ha mogut per l'escenari amb desimboltura i ha ocupat l'espai encertadament.	De vegades ha tingut dificultat per saber el lloc que havia d'ocupar o el moviment que havia de fer.	S'ha mogut cohibit i no ha ocupat el lloc més adient.
La seva expressió corporal ha resultat desimbolta / relaxada / adequada / expressiva.	Ha tingut dificultat per trobar una expressió corporal adequada.	La seva expressió ha resultat massa rígida / poc marcada / exagerada / inadequada.
El gest complementa el missatge.	Li costa unir gest i missatge.	Gest i missatge no van units.
Ha pronunciat clarament.	Ha tingut alguns defectes de pronúncia.	La pronúncia deficient dificultava la comprensió.
El ritme i entonació ha estat àgil / dinàmic / adequat / expressiu.	En certs moments el ritme i l'entonació no ha estat adequat.	El ritme i l'entonació ha estat pesat / monòton / lent / poc expressiu / inadequat.
Sabia bé el seu paper.	En alguns moments li ha fallat la memòria.	No sabia el paper de memòria.
La disfressa ha estat adequada al personatge que ha interpretat.	La disfressa ha estat poc adequada al personatge que ha interpretat.	La disfressa no es corresponia amb el personatge que interpretava.
S'ha esforçat molt.	S'ha esforçat poc.	No s'ha esforçat.
BEN FETA	PASSABLE	DEFICIENT



P E R A T O T S E L S J O V E S

PER ANAR A NADAR
O A ESQUIAR
PER UN CAP DE
SETMANA, O TOT UN
CURS ESCOLAR
PER DESCOBRIR LA
CIUTAT O LA
NATURA



TORRE AMETLLER (Cabrera de Mar)

PER ANAR A
ESTUDIAR O
DESCANSAR
PER GENT JOVE
DE CATALUNYA
O D'ALTRES
LLOCS

XARXA D'ALBERGS DE JOVENTUT
TEL: 93 - 483 83 63



Generalitat de Catalunya
Departament de la Presidència
Secretaria General de Joventut
Turisme Juvenil de Catalunya, S.A.

ANIREM
ENDAVANT

L'experiència duta a terme per diverses escoles de l'Alt Penedès i l'Anoia per comunicar-se per mitjà d'emissores de radioaficionats per transmetre dades d'ordinador va ser valorada positivament com una forma de superar l'aïllament de les escoles rurals. Amb l'ampliació de l'experiència s'ha pogut aprofundir en els aspectes didàctics i curriculars i obrir noves perspectives.

La radiotelemàtica: un recurs didàctic

*Seminari de Comunicacions
Radiotelemàtiques de l'ICE
de la UPC**

Els inicis

Fa quatre anys, diverses escoles de l'Alt Penedès i l'Anoia van començar a comunicar-se utilitzant emissores de radioaficionat per transmetre dades d'ordinador: textos, dibuixos i informacions meteorològiques. Els primers resultats es van valorar positivament, com una contribució a la superació, de forma agradable, fàcil i econòmica, de l'aïllament de les escoles rurals.

A partir del curs 1991/92 s'amplià l'abast de l'experiència i un grup de mestres de diferents escoles públiques decidiren preparar-se per adquirir el domini tècnic del mitjà, així com per accedir a la possessió de la llicència de radioaficionat, imprescindible per operar amb el tipus d'emissores que s'utilitza.

* Josefina Castelltort, Balbina Brescó, Jordi Vidal, Joan Compte, Pilar Gomà, Isabel Camarasa, Assumpta Castelltort, Antoni Vilalta, Carme Puxan, Jordi Almacelles, Josep Pons, Servand Casas.
Mestres. Membres del Seminari

(Aquest article ha estat redactat en equip, gràcies a la utilització de les transmissions radiotelemàtiques)

Amb aquest finalitat es va constituir un

seminari, que posteriorment ha continuat els seus treballs, per fer la programació didàctica i el seguiment de les diverses activitats radiotelemàtiques realitzades durant els cursos 1992-93 i 1993-94.

El sistema de comunicacions

Les comunicacions telemàtiques entre les escoles es fan utilitzant les freqüències reservades als radioaficionats. Per tant, necessitem que a cada centre educatiu hi hagi un operador que disposi d'un indicatiu o llicència de transmissions. L'equipament està format per un emissor-receptor de ràdio amb la seva antena, un mòdem, una font d'alimentació, un ordinador i un programa de comunicacions.

Actualment formen part de la xarxa les emissores següents:

- C.P. Joan Maragall. Vilanova del Camí.
- C.P. Emili Vallès. Igualada.
- C.P. Montbou. Sta. Margarida de Montbui.
- C.P. Cèrvola Blanca. St. Martí de Tous.
- C.P. Vilademàger. La Llacuna.
- C.P. Mediona. Mediona.
- C.P. Estalella Graells. Vilafranca del Penedès.
- Centre de Recursos de l'Anoia. Igualada.

Cada escola té un horari conegut per les altres, durant el qual els alumnes fan les activitat programades juntament amb el

mestre radioaficionat. Per afavorir l'activitat, les estacions de Mediona i la del C.R.P. sempre estan connectades.

El programa que fem servir és el Multicom, força potent i de fàcil funcionament. En previsió de dificultats tècniques s'han fet unes adequacions que permeten el seu funcionament amb ratolí i tauleta tàctil.

Generalment fem comunicacions en directe, escola-escola i transmissions de fitxers de text o gràfics; tanmateix recorrem a la comunicació per veu sempre que l'activitat ens ho demani. El disseny tècnic i la iniciativa del projecte, són obra de Joan Boada, i es descriuen a BOADA, J.: *Radioafición y escuela*. "CQ-Radio Amateur" n. 97, gener de 1992.

De les primeres activitats al joc "Evasió"

La primera part del curs 1992-93 va estar dedicada fonamentalment a la familiarització amb els mitjans que havien d'ésser emprats en les nostres comunicacions.

Ja durant el segon trimestre, es va plantejar la necessitat de fer una activitat diferent, engrescadora i que englobés totes les escoles, per aconseguir un domini més gran del mitjà, una comunicació àgil i l'anàlisi de les dificultats que encara no havíem detectat. El treball del seminari va canviar: la part tècnica ja la podíem considerar superada, la comunicació entre totes les escoles era possible, ara es tractava de trobar un primer tema...

El fet d'introduir un emissor-receptor de ràdio a l'escola és ja un element engrascador i es produeixen una sèrie de canvis en l'actitud dels alumnes enfront del treball.

Després de dues sessions d'anàlisi i reflexió es va triar un joc de l'estil "Tria La Teva Aventura" amb el títol "Evasió". L'argument consistia que un grup de persones —un grup de nenes de cada escola— restaven empresonades a llocs diferents d'una illa i havien d'alliberar-se. Per aconseguir-ho, els alumnes havien de seguir una sèrie de pistes que els eren facilitades per les altres escoles mitjançant l'aparell de ràdio.

Algunes de les pistes plantejaven problemes que calia resoldre buscant informació sobre algun tema concret. Un cop totes les escoles van arribar a la llibertat, es va fer una trobada conjunta a Mediona on es van conèixer els alumnes que s'havien comunicat, i es va fer una diada de convivència.

L'Antàrtida

Durant el curs 1993-94 les activitats que s'han fet utilitzant la ràdio han aprofitat la possibilitat que ens va oferir l'AREC (Associació de la Radiocomunicació Educativa de Catalunya), d'establir contacte amb els científics espanyols de la Base Polar "Juan Carlos I" a l'Antàrtida, i amb l'equip francès de Jean-Louis Etienne, que tenia projectada una expedició al volcà Erebus amb la intenció de baixar a l'interior del seu cràter i estudiar-ne l'emissió de gasos.

Es va començar l'experiència amb una xerrada a càrrec de la senyora Josefina Castellví, ex-directora de la Base Polar Espanyola, la qual va apropar als nens la

realitat de l'Antàrtida i les investigacions científiques que s'hi duen a terme.

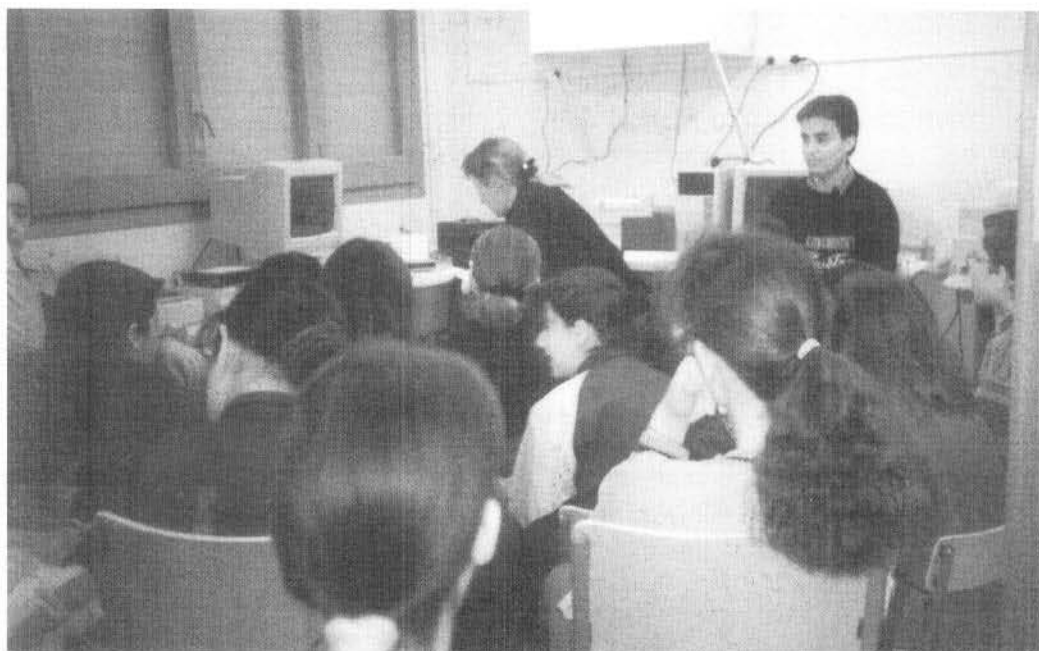
Seguidament s'inicià l'estudi del tema a cada escola. Sorgiren nombrosos dubtes i preguntes que es van intentar resoldre de dues maneres: primer, demanant-ne informació, via ràdio, a les altres escoles; segon, transmetent les preguntes sense resposta a les persones que, pel fet d'estar a l'Antàrtida, podien aportar-nos la informació que no trobàvem en els llibres. Periòdicament es van enviar, per xarxa radiotelemàtica, sèries de preguntes que eren contestades pels expedicionaris.

Finalment es van establir dues connexions directes. La primera va ser amb la Base Espanyola, el dia 9 de febrer, i la segona amb els integrants de la missió científica francesa, el dia 24. En aquestes connexions, malgrat les dificultats tècniques, els nens i nenes van poder viure el fet de parlar i escoltar de viva veu, des de les seves escoles, les respostes que els científics, a molts quilòmetres de distància, donaven als seus dubtes o interrogants.

Les radiocomunicacions i la motivació de l'aprenentatge

El fet d'introduir un emissor-receptor de ràdio a l'escola és ja un element engrascador: l'alumnat té una modalitat d'accés, que abans no podia ni somiar, a infinitat d'informacions, de llocs i de persones.

També hem observat que es produeixen una sèrie de canvis en l'actitud dels alumnes enfront del treball, el qual deixa de ser



intern per convertir-se en quelcom que d'altres llegiran, comentaran o criticaran. Per tant, cal esforçar-se molt per aconseguir una qualitat superior a tots els nivells.

De manera imperceptible, millora l'ortografia, augmenta l'ús dels diccionaris i enciclopèdies... Alguns temes perden la seva aridesa en inserir-se en un context més motivador. Estudar la tectònica de plaques, els glaciers, els volcans i l'equilibri ecològic a través de l'Antàrtida, ha estat molt senzill.

L'ús d'una tecnologia tan innovadora i espectacular, afegint-se al sentit d'aventura amb què es poden presentar moltes activitats, també fa que el treball portat a terme esdevingui un gran joc ple d'emocions. Així, l'Antàrtida va passar de ser un món desconegut i quasi misteriós a

una realitat increïble i fascinant, mentre els nens perfeccionaven l'ús del llenguatge o s'exercitaven en la recerca de dades.

Inserció curricular

Les activitats que es poden programar amb el suport de les comunicacions per ràdio tenen una vocació interdisciplinària. Malgrat tot, creiem que hi ha un pòsit comú que impregna qualsevol proposta que es faci. Són els continguts que recollim a continuació:

Procediments de l'àrea de llengua:

1. *Expressió escrita.* Saber redactar missatges, diaris o escriure transmissions en directe.
2. *Expressió oral.*
 - 2.1. Expressar-se amb correcció i claredat.

*Les activitats que es poden programar
amb el suport de les comunicacions per ràdio
tenen una vocació interdisciplinària.*

- 2.2. Tenir cura de la dicció i entonació.
- 2.3. Fer una exposició ordenada d'idees
- 2.4. Utilitzar l'argumentació per defensar les pròpies idees.
3. *Expressió utilitzant d'altres llengües.*
Desenvolupar-se en situacions de comunicació amb persones d'altres regions o països.

Procediments generals:

1. *Ús de sistemes de comunicacions:*
radiotransmissor, programa informàtic...
2. *Recerca d'informació per resoldre problemes:*
 - 2.1. Ús de diccionaris, enciclopèdies, revistes.
 - 2.2. Ús dels nous mitjans: vídeo, bases de dades.
 - 2.3. Obtenció d'informació utilitzant la xarxa radiotelemàtica.
3. *Estratègies d'organització per al treball en grup:*
 - 3.1. Divisió de funcions.
 - 3.2. Mecanismes de presa de decisions

Actituds, valors i normes:

1. *Solidaritat i cooperació:*
 - 1.1. Demanar informació a companys d'altres escoles.
 - 1.2. Compartir la informació en benefici de tot el conjunt d'escoles.
2. *Acceptar com a normal que l'experimentació porta implícita la incertesa del resultat.*
3. *Comprovar que qui té la informació té el poder.*

A l'hora de proposar activitats disposem d'un ampli ventall de possibilitats, a més de la realització de les connexions: recerca

d'informació específica, redacció d'instruccions i notes, debats i discussions, elaboració de dossiers i revistes, propostes lúdiques...

Perspectives

La valoració que fem de l'experiència és positiva. Les dificultats que han sorgit han estat més en el camp de l'organització escolar que en el tècnic. El ritme de treball del seminari ha estat, a vegades, frenètic i la velocitat dels esdeveniments gairebé depassava la nostra capacitat de resposta. Potser aquest fet ha provocat que no s'aprofités totalment el potencial motivador que s'havia desplegat, fent-nos pensar en la necessitat d'atendre millor la planificació de les propostes que es volien portar a terme.

Un altre aspecte a considerar, i en el qual comencem a tenir experiència, és la distinció de les diferents modalitats organitzatives d'aquestes activitats. Cal diferenciar si es desenvolupen en una escola graduada normal, d'una o dues línies, o en un centre "cíclic" on s'agrupen alumnes de diferents nivells.

Pel que fa a les previsions, en aquests moments el nostre equip de treball té en compte les següents premisses:

1. *Treballar aspectes curriculars:* la ràdio és una eina més.
2. *Engagar alhora diferents activitats per als diferents cicles:* tota l'escola pot servir-se del treball amb la ràdio.
3. *Fer activitats que es vagin repetint cíclicament:* per millorar l'experièn-

56 Innovació educativa

cia i perquè tots els alumnes puguin desenvolupar el mateix programa.

Hi ha previst organitzar activitats com les següents:

- Fer una descoberta de la comarca (llengües, geografia, ...).
- Preparar una revista a partir d'articles enviats per les escoles (llengües, matemàtica, socials, naturals, plàstica,...).
- Estudi del medi natural, urbanístic, artístic i arquitectònic de cada poble (geografia, naturals, expressió artística...).
- Estudi del medi econòmic i industrial dels pobles (geografia, naturals, socials,...).
- Estudis comparatius dels diferents pobles: cost de la vida, serveis... (llengües, geografia, matemàtica, estadística,...).
- Activitats lúdiques: campionat d'escacs, jocs...
- Concursos diversos (geografia, llengües, tradicions orals i escrites,...).
- Comunicació amb altres col·lectius: qualsevol altre centre que pugui disposar d'una emissora i estigui interessat en el nostre treball.

La radiocomunicació permet obrir el món escolar vers un gran camp de possibilitats, amb unes ínfimes despeses de manteniment.

Equip
ALDEBARAN

Religió

E. Primària

**1r., 2n. i 3r.
CICLE**



PROJECTE ALDEBARAN

Dissenyat des de i per
als nens i les nenes
amb la pretensió
d'apropar l'univers
d'allò trascendent a la
seva experiència de
forma *significativa,*
constructiva
i lúdica.



ALDEBARAN és un projecte realitzat en
equip per professors i professores que
viuen diàriament l'aventura de ser
docents de Religió

Ed. Primària 1r. Cicle

Religió 1r. curs

Religió 2n. curs

Material de suport didàctic per a 1r. i 2n. curs

Ed. Primària 2n. Cicle

Religió 3r. curs

Religió 4t. curs

Material de suport didàctic per a 3r. i 4t. curs

Ed. Primària 3n. Cicle

Religió 5è. curs

Religió 6è. curs

Material de suport didàctic per a 5è. i 6è. curs



Fidel a les directrius de la Reforma i al currículum de la Comissió Episcopal
d'Ensenyament, el **Projecte Aldebaran** dirigit per **Antoni Salas Ximelis**, ha
estat elaborat amb els materials més actuals, atractius i suggerents per
aconseguir una formació religiosa més constructiva i completa.



Edicions Cadí, s. l.

c/Concepción Arenal 144-1º

Telf. (93) 3403036-Fax (93) 3403216

08027 - BARCELONA

Omplir i enviar a Edicions Cadí, s.l.-Concepción Arenal 144-1º -08027-Barcelona

Desitjo rebre més informació i mostres sobre el **PROJECTE ALDEBARAN**

Centre escolar.....

Adreça.....

Localitat.....

Província.....

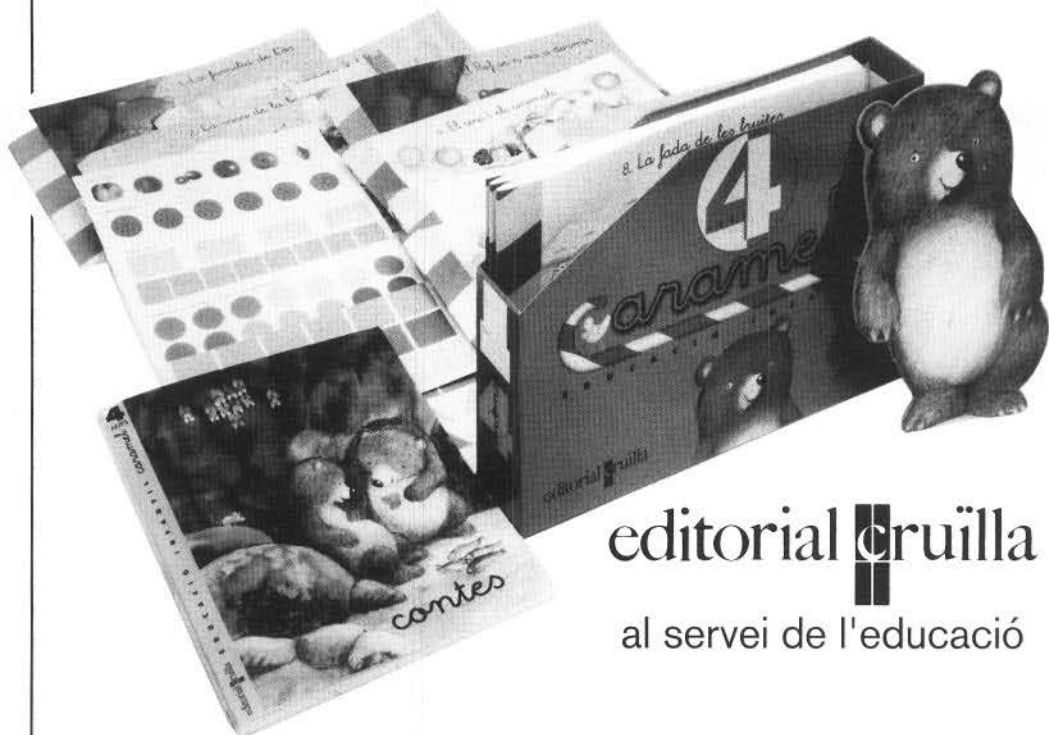
Telèfon.....

Codi postal.....

DIRECTOR COORDINADOR DE CICLE CAP D'ESTUDIS PROFESSOR
NOM I COGNOMS.....

UN NOU MÈTODE D'EDUCACIÓ INFANTIL

Caramel



editorial **cruïlla**
al servei de l'educació

CARAMEL és un nou mètode d'Educació Infantil per a les classes de 3, 4 i 5 anys basat en:

- Una metodologia oberta.
- Uns centres d'interès diferents, més propers a l'entorn dels nens i les nenes.
- Un nombre de fitxes adequat.

■ Una presentació còmoda i atractiva.

PER A L'ALUMNAT

- Quaderns de treball.
- Contes.
- Fulls d'adhesius.
- Els protagonistes de cada curs.
- Un estoig personalitzat per desar tot el material.

PER A LA CLASSE

- Un gran llibre de lectures amb pictogrames.
- Una casset amb les lectures.
- Un titella del protagonista.

PER AL PROFESSORAT

- Un llibre de Programació i Didàctica.
- Una casset per treballar l'Educació Musical.

Fer un gegant per celebrar les festes tradicionals ha estat un treball de l'escola Sant Ramon Nonat de Collblanc en el qual tothom ha tingut el seu paper.

Entre tots fem la geganta

Xita Camps Garcia

Arts plàstiques



Gestació de la idea

Anna.— Què fem aquest any per Sant Jordi?

Joan.— Alguna cosa original.

Anna.— Per què no fem un gegant?

Marta.— Però, un gegant no és una activitat que ocupi gaires nens.

Agnès.— Sí, el porta un, i tres o quatre l'acompanyen.

Marta.— I els altres només s'ho miren...

Joan.— Però, dóna un caire festiu!

Anna.— A les festes de casa nostra sempre surten els gegants.

Pepa.— El gegant pot ajudar a la immersió!

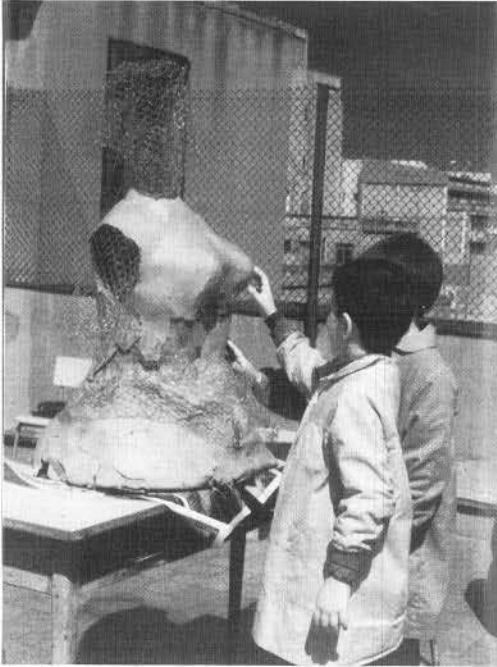
Joan.— Els nens viuran la tradició dels gegants des de petits.

Marta.— Però també ho poden viure en el barri.

Joan.— Si el fem a l'escola, els més petits disfrutaran.

Anna.— I serà el seu gegant.

Pepa.— Vegem! Toquem de peus a terra.



Mateu.— Sí! Mirem quines possibilitats tenim de fer-ho.

Agnès.— Això crec que portarà molta feina.

Marta.— Fer un gegant és molt complicat?

Joan.— Tot depèn de com el fem.

Pepa.— Sí. Podríem fer-lo de goma escuma.

Anna.— No. Jo el faria de cartró pedra.

Mateu.— Veieu! No tenim idea de per on començar.

Agnès.— Cal conèixer la tècnica.

Pepa.— Podem buscar un especialista que ens ajudi.

Mateu.— Però en tot cas requerirà molt de temps.

Marta.— Però et queda per a totes les festes: la castanyada, Carnestoltes, etc.

Joan.— El gegant es quedarà a l'escola i pot servir molts anys.

Mateu.— Sí, però on el guardarem?

Anna.— Es pot fer que es desmunti.

Joan.— Això només és un problema tècnic.

Mateu.— Però no es pot menysprear.

Pepa.— Sí. Però ara centrem-nos en la idea.

Mateu.— Però cal que elaborem un pla de treball.

Marta.— El més interessant pot ser instaurar la tradició.

Joan.— Sí, el dia que el fem sortir, els nens sabran que hi ha festa.

Anna.— El gegant pot donar personalitat a l'escola.

Pepa.— Quan vegin el gegant diran: Són els de Sant Ramon!

Marta.— Qui portarà el gegant? Ja podran?

Joan.— Els més grans.

Anna.— Podem fer el gegant a la seva mida.

Pepa.— Sí. Fer ballar el gegant serà una responsabilitat per a ells.

Anna.— I també un orgull.

Marta.— Em comença a agradar aquesta idea del gegant.

Agnès.— Però que serà? Un gegant o una geganta?

Joan.— No ho sé. Un punt a debatre amb els nens.

Pepa.— Sí. Tot plegat donarà molt de material per a treballar.

Joan.— Moltes decisions a prendre que poden ser participades.

Anna.— Feines de molts tipus que poden donar un bon nivell de col·laboració a totes les edats.

Pepa.— Aquest gegant pot ser una eina de cohesió per a tota l'escola.

Marta.— Se'ns presenta una temporada entretinguda.

Mateu.— Entretinguda i de molta feina. Si no ens posem a lligar caps de seguida, no farem res.

Pepa.— Veig que, malgrat tot, també t'està agradant a tu.

Mateu.— Sí! He de dir que sí! Això del gegant és molt engrescador.

Pepa.— I els altres, què hi dieu?

Tots.— Sí, sí! Endavant!

Pepa.— Doncs, anem per feina

Com fer participar tota l'escola

Pepa.— Bé, qui coordinarà tota la feina?

Marta.— La mestra de suport hi pot ajudar.

Mateu.— Però cal un especialista al davant.

Anna.— Jo conec una noia que ho té molt per la mà, i sap treballar molt bé amb els nens.

Pepa.— Adjudicat. Tu t'encarregues de lligar-ho.

Marta.— Com podem fer-ho perquè tothom hi participi?

Agnès.— Primer es tracta d'engrescar els nens.

Pepa.— Busquem material que parli de gegants.

Anna.— Podem trobar cartells, llibres i fotografies per tenir a la classe.

Joan.— I en el centre de recursos potser tinguin pel·lícules o vídeos.

Mateu.— I si fem un concurs de projectes?

Agnès.— Però hi haurà moltes diferències segons els cursos.

Pepa.— Sí, però així tothom hi pot participar.

Marta.— No cal que guanyi ningú.

Pepa.— Pot ser un concurs d'idees.

Agnès.— Entre tots els projectes, en treiem el gegant definitiu.

Mateu.— Tots els nens no podran fer el gegant. Són massa mans.

Joan.— Poden anar seguint el procés de construcció a les classes.



62 Experiències escolars



Marta.— Sí. I la part del procés en què no participen, la poden anar a veure mentre la fan els altres.

Anna.— Què? Fem una parella de gegants?

Pepa.— Millor que comencem per un.

Agnès.— Quin nom li posarem?

Marta.— Dependrà de la cara que faci.

Joan.— Per triar el nom podem fer una votació.

Marta.— Sí, serà una altra forma de participació.

Pepa.— El que sí que decidiria ací és si fem un gegant o una geganta.

Joan.— Per què? No ho poden decidir ells també?

Pepa.— Crec que és oportú que decidim què té més interès de cara al missatge educatiu que pot donar.

Marta.— Sí. I estic d'acord, i proposo que sigui una geganta per allò d'evitar perpetuar el protagonisme masclista.

Mateu.— Em sembla que us esteu passant.

Joan.— Feu el que vulgueu.

Marta.— I millor que fem una camperola, més que no pas una reina.

Agnès.— Sí, quedarà més a prop dels nens.

Anna.— Tinc una altra idea. Podem preveure que l'element que porti a la mà sigui intercanviable en funció de la festa (una paperina per la castanyada, una rosa per Sant Jordi, etc.).

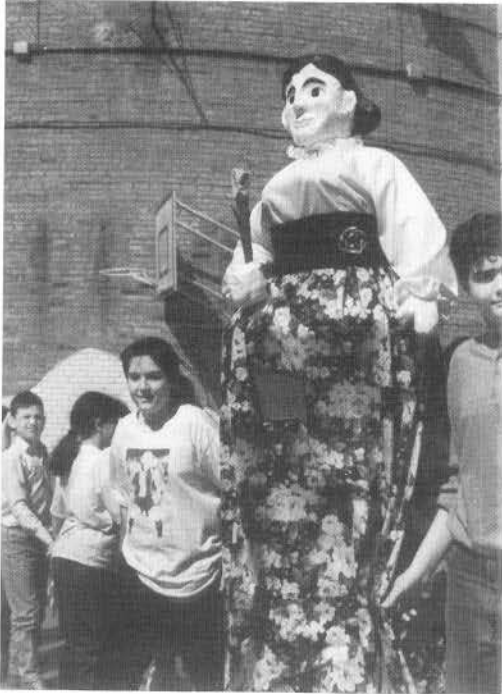
Joan.— Sí. Així tindrà un detall d'originalitat en cada cas.

Pepa.— Tots d'acord?

Tots.— Síííí!!!

Organitzem la feina

Concurs de dibuix	Motivació per classes. A càrrec dels respectius mestres.
Explicació de tot el procés de construcció.	L'especialista fa una exposició per classes.
Coordinació de grups de treball formats per cinc o set nens.	A càrrec de la mestra de suport.
Cal espai suficient, fàcilment netejable. Aigua a prop i ventilació.	El terrat resulta el lloc indicat.
Estructura del gegant: El cavallet de fusta.	La necessitat que sigui prou resistent ens ho fa delegar al fuster de l'escola.
El cos, el fem amb tela de galliner i filferro. Calen eines de tall.	La dificultat del treball amb les eines ens fa decidir pels més grans dels participants: 3r i 4t.
El cartró ve en planxes, i s'ha d'esquinçar en tires com més primes i llargues millor.	La facilitat del treball permet que ho facin tots.
Preparació de la cola d'empaperar.	Cal una certa força per a remenar i ho adjudiquem als de 2n.
Procés de sucari les tires de paper a la galleda de cola i, després que queden ben amarades, s'escorren i es van situant sobre la tela de galliner degudament entrecreuades per tal de fer un teixit que aguanti.	Aquest procés és el central, i en el que amb més o menys ajuda poden participar de totes les edats. Cal vigilar-los sobretot que escorrin i situïn bé les tires.
Un cop tota la cola és seca, es pinta amb pintura plàstica.	Les grans masses, les poden pintar tots, i les faccions de la cara, més delicades, les fan els més grans.
El vestit es fa amb roba, que cal tallar a mida, i s'ha de cosir a continuació.	Prendre mides i fer els patrons és un treball professional que ha calgut fer fora de l'escola.



Anecdolari i resultats

Treballar amb la tela de galliner no és tan fàcil com semblava: Algunes esgarrinxades desvetllen a més d'un.

Preparar la cola perquè no s'agrumolli tampoc no és senzill. Finalment, aconseguim fer un bon treball sincronitzat: mentre un aguanta l'aixeta (era de les de botó), un altre aboca la cola a poc a poc, i un darrer remena ben fort.

El contacte amb la cola al primer moment fa angúnia, però després tots hi van xalar força.

Les mans dels més petits no tenien prou força i dimensions per escorrer bé la cola,

i calia ajudar-los. Fins i tot en un moment l'excés de pes de la cola va provocar l'ensorrada de la tela de galliner, i vam haver de córrer a reforçar-la per dintre.

En les fotos es pot apreciar que la geganta té uns pits generosos, ja que la majoria de nens insistien a afegir-hi tires de paper en la mateixa zona.

Els més vius, quan no els corresponia el torn de treball, buscaven l'excusa d'anar al lavabo per treure el cap i veure com progressava la geganta. El terrat semblava una "rambla".

Tothom ha quedat molt orgullós de la geganta. Cada nen pot dir que ha fet la geganta.

L'ambient de treball viscut durant aquests dies ha estat molt agradable. Els nens venien molt engrescats.

Això no és gratuït: A les classes s'havia anat dibuixant cada un dels processos constructius de la geganta. El treball fet per cada mestre a la seva classe ha estat el punt clau de l'èxit.

Finalment, la Diada de Sant Jordi. Es va fer la votació per triar el nom de la geganta, amb el resultat de "Ramoneta". No podia ser d'altra manera tractant-se de l'escola de Sant Ramon.

Més tard la Ramoneta va sortir a ballar i tothom la va aplaudir.

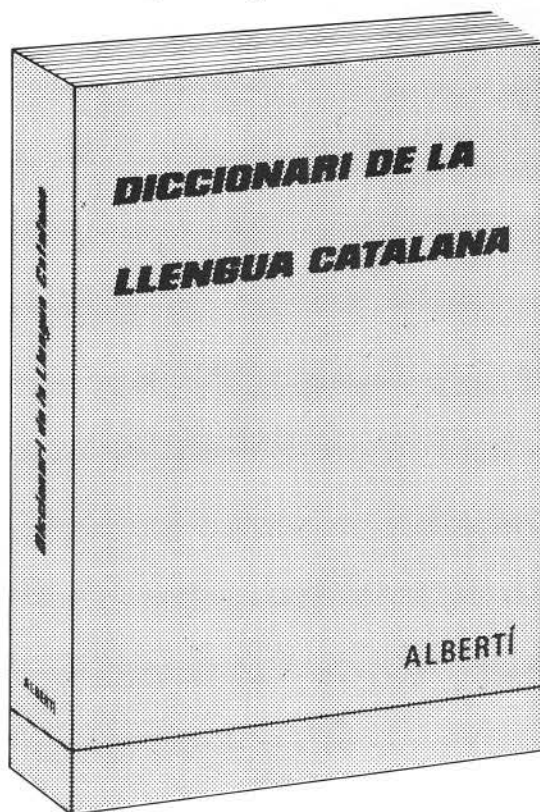
Sant Jordi, 1994

D I C C I O N A R I S

A L B E R T Í

**DICCIONARI DE LA
LLENGUA CATALANA**

31^a edició, 1.750 ptes.



**Castellà-Català
i Català-Castellà
*Gros***

19^a edició, 5.170 ptes.

**Castellà-Català
i Català-Castellà
*Mitjà***

12^a edició, 2.110 ptes.

**Castellà-Català
i Català-Castellà
*Petit***

10^a edició, 1.500 ptes.

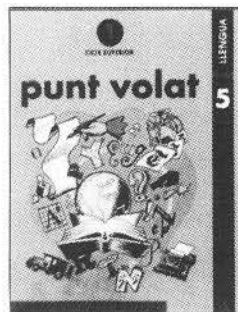
ALBERTÍ, EDITOR. Trafalgar, 76 - 08010 Barcelona

1994-95

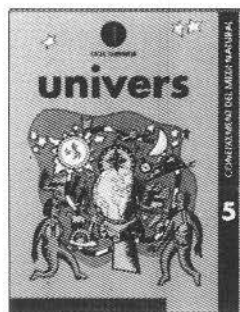
PROJECTE

BALDUFA

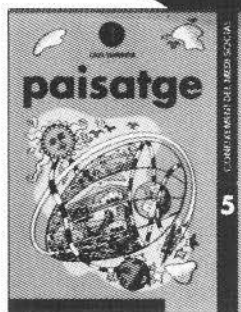
cicle superior



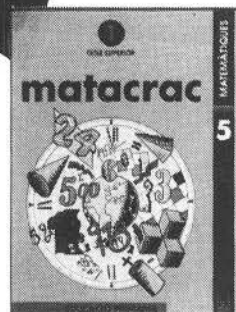
Llengua
Catalana
Punt volat



Coneixement
del medi natural
Univers 5



Coneixement
del medi social
Paisatge 5



Matemàtiques
Matacrac 5

Els llibres de la Reforma



Editorial Teide

Barcelona, Viladomat, 291 • 08029 BARCELONA • Tel. (93) 410 45 07 • Fax (93) 322 41 92

València, Senyera, 58 Polígono Bobatar • 46970 ALAQUAS (València) • Tel. (96) 151 48 61 • Fax (96) 151 50 48

Ken Hale és un professor d'Antropologia i Lingüística a la Universitat d'Illinois i un investigador de diverses llengües indígenes dels EEUU, Austràlia i Amèrica Central. Les entrevistes van coincidir amb ell a Nicaragua en un taller de suport dels mestres sumus organitzat conjuntament per institucions nicaragüenques, nord-americanes i catalanes.

Entrevista amb Ken Hale

Núria Vilà

UAB

Matilde Martínez Sallés

Professora de Secundària IB Antoni Comella
Granollers

Vam tenir la sort i el plaer de col·laborar amb el professor Ken Hale el mes de gener propassat a Nicaragua en un Taller de Suport als mestres sumus organitzat conjuntament per institucions nicaragüenques, nord-americanes i catalanes. Nosaltres participàvem en nom de Rosa Sensat i amb el finançament del Fons Català de Cooperació. Ell, en nom de Lingüistics for Nicaragua, associació lligada al Massachusetts Institute of Technology que dirigeix Noam Chomsky.

L'aspecte del professor Ken Hale és el d'un *cowboy* colrat, suavitzat per les ulleres i el somriure. És a dir, un *cowboy* afable i intel·lectual. I és que el professor Ken Hale és realment al mateix temps un home de reflexió i un home d'acció.

Nascut el 15 d'abril de 1934 a Evanston, Illinois, es va llicenciar en Antropologia a la Universitat d'Arizona i va fer el seu doctorat en Lingüística a la Universitat d'Indiana. Ha estat professor ajudant

d'Antropologia i Lingüística a la Universitat d'Illinois, professor associat d'Antropologia a la Universitat d'Arizona, i des de 1966 treballa al Massachussets Institute of Technology, on actualment és catedràtic de Llengües Modernes i de Lingüística. Té nombroses publicacions que tracten de la descripció general, la tipologia o l'anàlisi d'algun aspecte concret de diverses llengües indígenes —entre elles, el kiwa, el jémez, el pàpago i el navajo de les llengües dels Estats Units; el warlpiri del centre d'Àustràlia i el mískitu i el sumu d'Amèrica Central—, estudis comparatius entre elles, com també d'altres estudis sobre temes de gramàtica i de sintaxi en general.

En el camp de la investigació els seus treballs es mouen en tres àmbits: l'anàlisi de llengües indígenes, els temes lèxicosemàntics i l'aplicació de la lingüística teòrica en l'enseyament de mètodes i actituds de recerca científica, sobretot quant a les possibilitats que aquesta disciplina ofereix als col·lectius locals que treballen per incorporar les seves llengües autòctones als sistemes d'escolarització formal.

En aquesta línia, col·labora directament en tallers de formació lingüística adreçats a mestres de llengües indígenes: a Austràlia amb els mestres warlpiris, a Arizona (EEUU) amb els mestres navajos i a Nicaragua amb mestres miskitus i sumus —aquests últims pertanyents a una des les ètnies més minoritàries del país— de les regions de l'Atlàntic Nord i Sud. És precisament en un d'aquests cursos que vam treballar conjuntament i que vam tenir l'ocasió de fer-li l'entrevista que segueix.

Som a l'habitació de Ken Hale, a l'"Hotel Costeño" de Siuna, una petita població situada al cor de la regió de la Costa Atlàntica de Nicaragua, després d'una jornada de classes. Estem asseguts tots tres en un espai estret entre el llit i la taula, sota una minsa bombeta i una corda plena de roba estesa. Parlem amb ell en castellà, llengua en la qual s'expressa bastant bé, com en moltes d'altres —l'hem sentit dir coses en català!—. Es de nit, pels finestrons ens entra una vegetació espessa de palmeres i plataners amb l'udol dels gossos veïns. Hi ha mosquits i una forta olor de fusta humida. D'un moment a l'altre treuran l'electricitat com cada vespre, i haurem d'escriure a la llum de les lots. No podíem trobar un marc més a la mida per aproximar-nos a tota la personalitat humana d'aquest *cowboy* savi i solidari, defensor de les llengües amenaçades, que de petit volia ser buscador d'or. I que ara busca la justícia i troba —i preserva— el tresor de les paraules a les entranyes dels pobles.

P.— *Comencem l'entrevista situant-te professionalment... on treballes, a quin departament..*

R.— Treballo al Departament de Lingüística i Filosofia del M.I.T. que és l'Institut Tecnològic de Massachussets. Sóc d'un Departament molt petit, només som uns deu professors, dedicat a l'estudi de la lingüística teòrica, és a dir, a la recerca de la gramàtica universal.

P.— *De què fas classe exactament?*

R.— Una de les classes que faig té a

No podíem trobar un marc més a la mida per aproximar-nos a tota la personalitat humana d'aquest cowboy savi i solidari, defensor de les llengües amenaçades.

69

Foto: Matilde Martínez



veure amb el treball de camp. És un curs que es diu "Temes en una llengua no europea". L'utilitzem perquè els estudiants puguin tenir l'experiència d'estudiar una llengua diferent de les seves. N'hem estudiat moltes, per exemple el nàvajo, el pàpago, el "migmag", que és una llengua algonkina, del Nord. Les altres classes són de lingüística teòrica, sobre sintaxi i també lèxic. Però jo sóc gairebé l'únic del Departament que estic interessat a treballar en qüestions de llengües indígenes. Perquè jo em vaig criar a Arizona i allà vaig tenir l'oportunitat d'aprendre una llengua indígena, el "pàpago", i jo crec que és per aquesta experiència que em vaig començar a interessar per aquestes llengües.

P.— *I com vas aprendre el "pàpago"?, parlant?, jugant amb els nens?*

R.— Sí, així, preguntant... no sé com,

però m'interessava molt la idea que hi havia altres llengües...i tenia al meu cap una teoria de les diferències lingüístiques. Jo creia que tot consistia a canviar de paraules, i que hom podia aprendre les paraules de l'altra llengua i utilitzar-les fent servir la mateixa gramàtica. És a dir, que em pensava que la gramàtica era universal. Ara diem que aquesta és la hipòtesi més creïble. Però en el meu cas era diferent, perquè jo creia que la gramàtica universal era la gramàtica anglesa, que era la que havia après quan era nen. Però quan vaig aprendre que això no era així, el tema em va interessar molt, molt més, molt més que la meva idea original, i gairebé no vaig poder fer res més que intentar d'aprendre "pàpago" i altres llengües. Després, la meva família es va haver de traslladar a la ciutat de Tucson i això per a mi va ser bo perquè podia aprendre més llengües. A més del "pàpago", hi havia l'espanyol i també el

70 Entrevista

polonès i el xinès. Vaig començar a intentar d'aprendre'ls... i el nàvajo... i el hopi.... M'era difícil però interessant. I quan vaig anar a la Universitat els vaig dir que volia entrar a una carrera on pogués estudiar llengües indígenes.

P.— *I vas poder-les estudiar?*

R.— No, en aquells anys a la Universitat d'Arizona, a Tucson, no tenien lingüística, però em van orientar perquè estudiés antropologia, que era la matèria amb més afinitats.

P.— *O sigui que primer et vas graduar en antropologia?*

R.— Sí, i després dels quatre anys del Primer cicle vaig començar a treballar en educació d'adults en un hospital on tots els malalts eren nàvajos, la meua feina consistia a traduir cartes del nàvajo a l'anglès. Eren cartes parlades pels malalts. Jo escoltava el que deia el malalt i ho traduïa a l'anglès, per enviar-ho a la reserva dels nàvajos on algú que sabia anglès les traduïa al nàvajo. Era un mètode per comunicar-se entre l'hospital i la reserva. Amb aquesta experiència vaig entrar en un programa lingüístic de la Universitat d'Indiana. Vaig fer un doctorat descrivint la gramàtica del pàpago. Però en aquests anys gairebé no sabem res de la sintaxi, perquè no havia sortit el treball de Chomsky, i per això la meua dissertació del doctorat només és un estudi de la morfologia.... molt descriptiu i de poc valor en aquest moment.

...Després d'Indiana, vaig anar a Aus-

tràlia i vaig intentar de fer una classificació genètica de les llengües que allà es parlaven, que era una cosa que m'interessava molt en aquells anys. Ara no m'interessa gaire. Ara el que *m'encanta*, m'apassiona és la sintaxi i la semàntica. Una cosa completament diferent.

P.— *Quan de temps vas passar a Austràlia?*

R.— Només tres anys. Allà vam col·laborar en un programa d'educació bilingüe, un dels primers, a Austràlia central, en warlpiri. Nosaltres vam fer els primers materials amb papers grans i tot això. I vam anar a totes les comunitats per dir-los què volia dir educació bilingüe... com missioners lingüístics (*riu*).. Després d'Austràlia vaig anar a treballar a la Universitat d'Illinois on vaig coincidir amb el primer graduat del grup de Chomsky, Bob Lees. Ell em va ensenyar molt sobre el marc generatiu. Em vaig convertir com-ple-tament (*ho diu amb molt d'èmfasi*) al generativisme.

P.— *Vas trobar el camí de la gramàtica universal?*

R.— Bé, així és. I després d'això vaig anar a Arizona, i estant allà vaig rebre una oferta per anar al M.I.T. a treballar. Vaig anar-hi...i he estat al M.I.T. des de fa 27 anys (*riu*), hi he estat més temps que en qualsevol altre lloc en tota la meua vida.

P.— *En quantes llengües et pots comunicar?*

R.— Puc fer-ho, en anglès, amb dificultat, en espanyol,... puc dir allò que he de dir en mískitu...

P.— *I com vas aprendre català?*

R.— Hem tingut estudiants catalans i per això em va interessar. I el català va ser també una llengua, com es diu?,... reprimida. I les llengües reprimides sempre m'agraden més que les llengües dominants... però la llengua que parlo millor que qualsevol altra, millor que l'espanyol i que el mískitu és el warlpiri. El vaig aprendre durant els anys que vaig estar a Austràlia.

P.— *Per què vas començar a venir a Nicaragua?*

R.— La primera vegada que vaig venir a Nicaragua era perquè estava interessat en dues coses: una, la revolució i l'altra, la idea d'Autonomia, perquè pensava que era com una llum en la foscor del món ja que la gent de la Costa Atlàntica tenia el dret a desenvolupar, protegir, promoure i fomentar programes sobre la seva llengua. Vaig voler tenir alguna cosa a veure amb això. A més, jo estava molt en contra de la política nord-americana envers Nicaragua. I vaig voler fer alguna cosa que fos el contrari d'allò que estava fent el govern del meu país. El meu govern, no el meu poble.

P.— *I per què els sumus?*

R.— Quan hi ha una família d'una llengua que té molts parlants i una altra que en té menys, sempre m'agrada més la que en té menys. Per això m'agrada molt

treballar amb els sumus, i dintre dels sumus, amb els ulwa, que encara són menys.

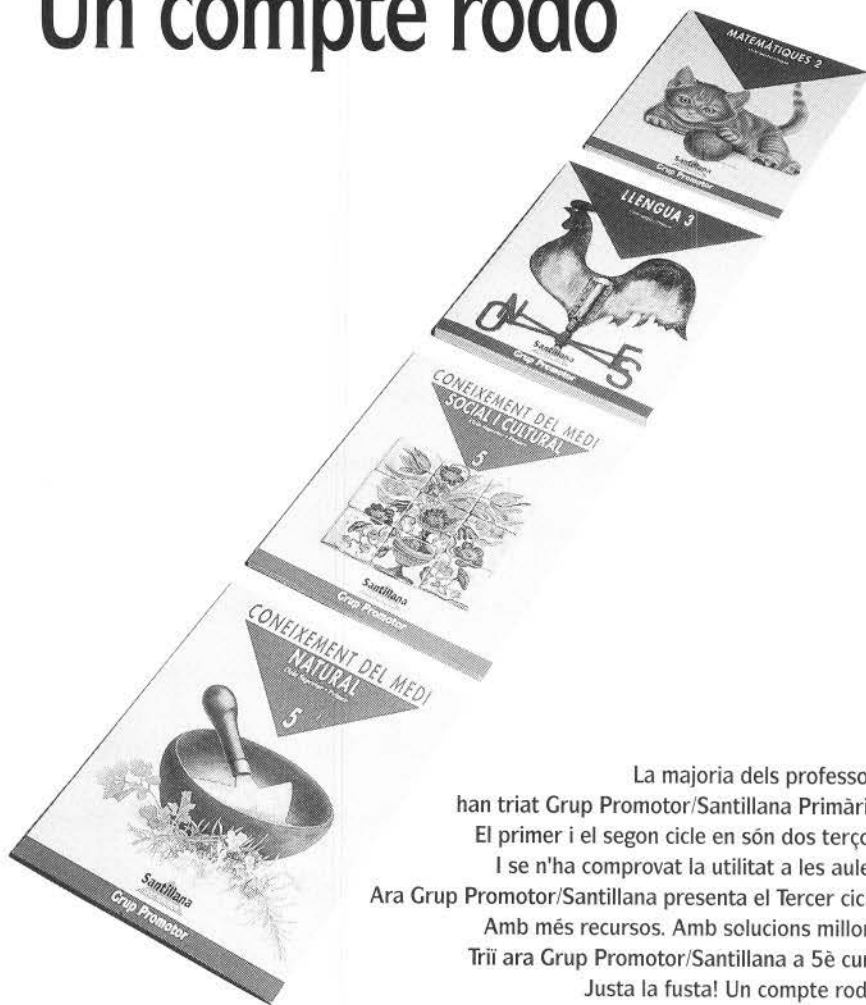
P.— *Quin sentit veus al fet de fer cooperació des de la teva professió?*

R.— Cada cop que vinc em pregunto la mateixa cosa. Em dic: això no és correcte; el que estem fent no és correcte. Però no sé què seria millor. Nosaltres tenim la idea que nosaltres sabem allò que ells necessiten. I encara que sé que és una idea falsa, sempre faig el mateix. Com si fos inevitable... jo voldria preguntar-vos la mateixa cosa... jo de vegades em dic: no vindré més. Però quan rebo una petició imagino un altre projecte, i em dic: això és correcte, aquesta vegada, sí.

P.— *Però el dubte és més profund, no devem estar creant un altre colonialisme?*

R.— Fem allò que podem mentre no hi hagi l'altra possibilitat que és la millor: un canvi total que porti a una economia justa universal. Aquesta seria la solució dels problemes del món. Bé, és una cosa que ara no podem fer. Hauríem de tenir una revolució internacional mundial. Això no ho veurem. Però hem de fer allò que podem perquè el mal que fan els capitalistes als pobles subdesenvolupats, mal protegits, no sigui més gran. Hem de fer-ho. És com una bena o una cosa així. Serveix per a protegir. De vegades cal utilitzar una bena per no morir.

Justa la fusta! Un compte rodó



La majoria dels professors han triat Grup Promotor/Santillana Primària. El primer i el segon cicle en són dos terços. I se n'ha comprovat la utilitat a les aules. Ara Grup Promotor/Santillana presenta el Tercer cicle. Amb més recursos. Amb solucions millors. Triï ara Grup Promotor/Santillana a 5è curs. Justa la fusta! Un compte rodó.

Santillana
CICLE SUPERIOR
Grup Promotor

El teu millor currículum

Els autors analitzen la influència de la sèrie de televisió "Sensación de vivir" en dos grups de classe de sisè a partir d'un qüestionari que se'ls va passar. N'estudien els resultats i n'extreuen unes conclusions referents al missatge ideològic que transmet la sèrie.

Sensación de vivir

Enganxar-se a un model reaccionari

*Antonio Bardavio
Marta Ponti*

*Diu el cadell: "No hi ha ningú com jo",
tot orgullós de sa primera caça.
Però la Jungla és gran i ell és petit.
Que deixi fer i no es vani de la traça.*

Consells de Baloo a Mowgli

Ruyard Kipling,
Primer llibre de la Selva

Els cadells humans, igual que els cadells d'altres animals, aprenen el comportament i relacions entre els membres del seu grup jugant a simular situacions que veuen habitualment entre els seus congèneres adults.

Aquesta realitat en els humans comporta la reproducció d'actituds que són atractives i suggerents per als adolescents,

i que en el cas dels joves d'avui, no es busquen en el si de la família o a l'escola, sinó en estereotips observats habitualment en mitjans àudio-visuals, especialment en la televisió.

La voluntat d'elaborar aquest article neix de l'observació d'un tipus de conducta en la relació entre l'alumnat de dos grups classe de sisè que reproduïa estereotips de relacions adultes que, manifestades en alumnes de deu o onze anys, sobtaven per la seva absoluta manca d'espontaneïtat. Calia veure d'on provenien aquests models de conducta. Parlant amb algun d'ells vam descobrir que l'origen estava en la sèrie televisiva "Sensación de vivir". Ens explicaven, per exemple, que s'havia de ser fidel a una única persona que t'agradés, la desconfiança que s'havia de tenir envers els amics i amigues perquè et podien traïr i prendre't la persona estimada, o com s'havia d'invertir tot el temps lliure en la persona que t'agradava.

Aquesta sèrie, que passen per Tele 5 sempre en franges horàries de màxima audiència juvenil, explica les aventures i desventures d'un grup d'amics i amigues adolescents del luxós barri californià de Beverly Hills. El moment en el qual es donen aquestes relacions va del pas de l'institut de secundària a la universitat, però l'àmbit acadèmic serveix exclusivament de decorat a una trama argumental en la qual allò realment important són les relacions personals que s'estableixen entre els diferents protagonistes.

Ens interessava analitzar més a fons les

influències d'aquesta sèrie en els nostres alumnes i per això vam elaborar un qüestionari que vam passar a l'alumnat de 6è. i 7è. d'EGB (una mostra de 112 en total) del C.P. Purificació Salas de Sant Quirze del Vallès.

El model de qüestionari

La primera pregunta obligada era per saber quin nombre d'alumnes veu la sèrie i amb quina assiduitat. L'enunciat era, *Veus aquesta sèrie?*, a la qual l'alumnat podia triar entre les possibilitats següents: *sempre*, *sempre que puc*, *a vegades* o *mai*. És interessant assenyalar que alguns alumnes que responien *mai* sabien com evolucionava la sèrie pel que comentaven els seus companys i companyes el dilluns següent.

La segona ens mostrava el grau d'interès que desperta la sèrie, *molt*, *força*, *no gaire*, *gens*, amb un *per què*, que justificava la seva resposta.

La tercera permetia conèixer amb quin o quins personatges de la sèrie els nostres alumnes s'identifiquen. Aquests són:

Brenda: filla d'una família de professionals liberals que es traslladen del nord dels EE.UU. a Califòrnia per qüestions laborals del pare. S'instal·len a Beverly Hills on, després d'uns primers moments de difícil adaptació, formen un cercle d'amics consolidat. Amb un caràcter a voltes contradictori i mínimament rebel, acaba trobant el seu equilibri escoltant tot sovint els consells paterns. Físicament "mona" i força intel·ligent, en aquesta combinació rau el seu èxit amb els nois.

Brandon: germà bessó de Brenda, és el “mega-noi” de la sèrie. Emprenedor, llest, “guapo”, treballador, ocurrent i amb bons sentiments, concentra totes les qualitats que faran d’ell el centre del grup.

Kelly: filla de pare i mare divorciats. La mare, artista de televisió en franca decadència, torna a casar-se i separar-se. D’aquest darrer matrimoni de la mare, Kelly es trobarà amb un germanastre de la seva edat, i del seu grup d’amics —David—, i una germaneta nova. Envoltada del luxe més opulent, el seu èxit està en els seus malucs i pits voluptuosos, i una cabellera llarga i rossa. La seva relació amb els nois és tot sovint força complicada.

Steve: prototip de resident de Beverly Hills. La seva mare, actriu de cinema, l’adopta de petit i el rodeja de tot tipus de luxe i capricis. És el beneit-cos-Danone de torn. A la sèrie representa un personatge buit, conscient de les seves limitacions intel·lectuals. El seu èxit amb les noies no va més enllà de les aventures d’estiu. Va ser el xicot de la Kelly, el resultat final: un desastre.

David: germanastre de Kelly, el seu pare exerceix de dentista. Divorciat, amant de la música, darrerament es troba involucrat en problemes amb les drogues. La seva xicota —Donna— i la resta del grup l’ajuden a sortir-se’n.

Donna: la xicota fidel del David. El seu paper es limita a la relació amb ell i amb la resta del grup, però de forma superficial, i al lluïment de modelets.

Andrea: la llesta-lletja del grup. De família jueva practicant. Tot el seu valor radica en la seva intel·ligència. Enamorada platònicament de Brandon, troba finalment una relació sentimental estable amb un noi hispà triomfador (l’accepten per a una plaça d’advocat de l’Estat) que la deixa emba-rassada i s’hi casa.

Dylan: l’etern perdedor, atractiu. El seu pare era molt ric, però va acabar els seus dies a la presó a causa d’activitats mafioses. La seva fortuna ha estat administrada fins a la majoria d’edat pel pare del Brandon i la Brenda. Xicot d’aquesta última i posteriorment de la Kelly, mai no acaba de consolidar les seves relacions a causa del seu caràcter poc donat a lligams. Versió “light” de James Dean.

Ens interessava saber per què els nostres alumnes s’identificaven amb algun d’aquests personatges, per això els vam plantejar les següents possibles respostes:

- pel seu aspecte físic;
- per com es comporta davant d’un problema;
- per la seva intel·ligència;
- per com vesteix;
- per les coses que té;
- per com es relaciona amb els seus amics;
- per com es relaciona amb les seves amigues.

A la quarta pregunta els alumnes havien de contestar quin personatge dels que hem vist abans els agradava més i per què. Les possibles respostes eren les mateixes que a la pregunta anterior.

La cinquena pregunta la vam plantejar amb respostes obertes per saber què aprenia amb aquesta sèrie cada alumne. Els temes proposats eren:

- relacions nois/noies;
- relacions entre amics nois;
- relacions entre amigues noies;
- importància de posseir coses que valen diners;
- relació amb els pares;
- divorci dels pares;
- importància dels estudis;
- importància de la forma de vestir.

Finalment, volíem fer reflexionar a l'alumnat sobre les possibilitats de portar a la seva vida quotidiana les actituds i valors apresos a "Sensación de vivir". Si la resposta era *no*, havien d'explicar per què, i si era sí, demanàvem que ens diguessin quines.

Els resultats

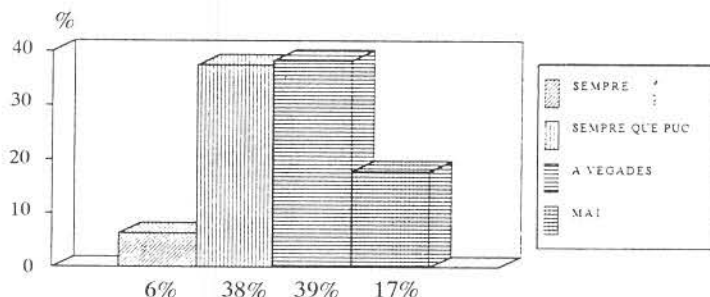
1. *Mires aquesta sèrie?*
2. *T'agrada?*
3. *Amb quin personatge t'identifiques més?*

Es van diferenciar les respostes dels nois de les de les noies. Cal remarcar que hi ha un nombre important d'alumnes (32) que no s'identifiquen amb cap personatge. Això és degut al fet que la seva realitat és tan diferent a la plasmada a la sèrie que no hi troben elements de contacte.

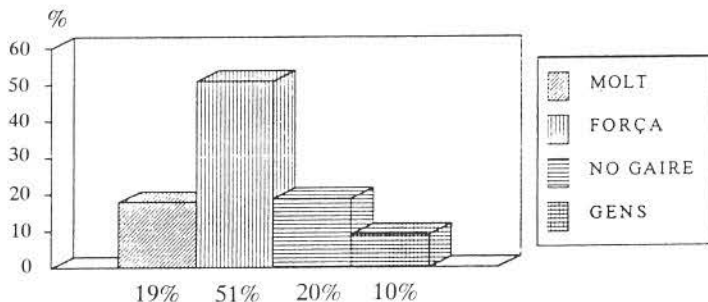
Les nenes s'identifiquen majoritàriament amb la Brenda per com es comporta davant d'un problema i per com es relaciona amb les amigues, i després amb l'Andrea, en aquest cas tant per la seva intel·ligència com per la seva manera de relacionar-se amb amics i amigues (tal vegada no ser un estereotip sexual li permet un nivell de relació més franc amb nois?). Kelly i Donna no són un referent d'identificació gaire generalitzat per a les nenes (l'exuberància dels cossos d'ambdues protagonistes queda encara massa allunyat de la realitat física de nenes de 11 i 12 anys?).

Els nens s'identifiquen de manera generalitzada amb en Brandon tant per com es comporta davant d'un problema com pel nivell de relació que estableix amb nois i

Gràfic corresponent a la pregunta 1



Gràfic corresponent a la pregunta 2



noies (recordem que Brandon a la sèrie és l'element cohesionador del grup i eix de la major part de trames argumentals que s'hi donen). A continuació vindria el David. La seva passió per la música i la seva manera de vestir, informal però de "marca", són aspectes en els quals els alumnes s'identifiquen amb facilitat. Per últim el Dylan, molt a prop del David i ja molt allunyat (només dos nens s'hi identifiquen) el Steve, un personatge que ja en la televisió accentua els seus defectes potser per fer ressaltar (per comparació) caràcters com, per exemple, el del Brandon.

4. Quin personatge t'agrada més?

La primera cosa que destacar és la davallada de l'opció *cap*, que passa dels 32 a la pregunta sobre amb qui s'identificaven a només 10 en aquesta. El desig sempre supera la realitat.

A les nenes els agrada més que cap altre en Brandon, el qual aconsegueix despertar el seu interès a tots nivells: físic, intel·lectual i de relació amb nois i noies. En Dylan i en David són només atractius físicament per a elles. El Steve no desperta cap interès. Els

personatges femenins són menys atractius que els masculins i el que els atrau d'aquests és bàsicament la seva forma de vestir. És curiós que el personatge menys interessant per a les nenes és l'Andrea la qual, recordem, és la menys maca però la més llesta (per a una adolescent és més important l'aspecte físic que les capacitats intel·lectuals, en una noia?).

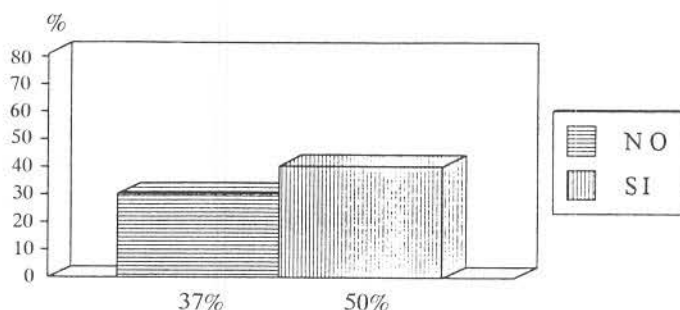
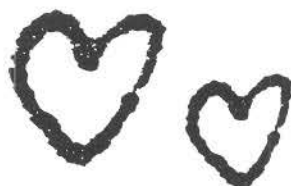
Als nens els agrada amb diferència el cos exuberant de la Kelly, especialment (*literal*) els seus pits i els seus malucs. Curios, en segon lloc hi ha un noi, en Brandon, del qual admiren bàsicament la seva forma de relacionar-se amb els amics i com es comporta davant d'un problema. En tercer lloc, i també pel seu físic, hi trobem la Brenda. Cal observar, però, que a continuació vindria l'Andrea, bàsicament per les seves capacitats intel·lectuals (és interessant recordar que les noies no l'havien valorat gens). En aquest cas el Steve, una altra vegada, queda l'últim.

5. Quines coses aprens amb aquesta sèrie de cadascun d'aquests temes?

Les respostes obertes a aquesta pregunta

serviran per a contrastar algunes de les opinions que exposarem a les conclusions.

6. *Et serveix per a la teva vida alguna de les coses que has après en aquesta sèrie?*



Les conclusions

Una vegada vista la influència real d'aquest programa sobre els nostres alumnes cal veure què s'hi pot "aprendre". Vam observar i analitzar quatre episodis, els corresponents a les emissions dels dies 6, 13, 20 i 27 de març d'enguany. Aquests quatre capítols han estat suficient per adonar-nos del rol social de cada protagonista i del missatge ideològic que s'hi transmet.

Abordarem aquesta anàlisi a partir de les respostes del nostre alumnat en els ítems que els vam plantejar en la pregunta cinquena del qüestionari i de diverses anotacions preses mentre veiem els quatre capítols abans esmentats.

Respecte a les *relacions afectivo-sexuals*, el nostre alumnat responia en el qüestionari que en aquesta sèrie aprenen la manera d'estimar una persona (sempre d'un altre

sexe), la forma d'iniciar una relació i mantenir-la estable, superant totes les crisis que puguin produir-se.

Nosaltres observem que la sèrie planteja la possibilitat de mantenir relacions sexuals plenes únicament després d'estar casats. Si de cas, els nois intentaran constantment anar al llit amb les noies (normalment més d'una) que els agraden, però aquestes són les responsables de mantenir-los sempre a ratlla. L'única vegada que es dona aquest fet és en el cas de l'Andrea, i el resultat d'anar una sola vegada al llit és un embaràs no desitjat, el qual li comportarà, al final, l'obligació de casar-se amb el noi, enfrontaments amb els pares, un futur acadèmic incert en una persona intel·lectualment molt brillant que fins i tot va ser acceptada a Harvard (haurà de deixar els estudis?) i el dubte davant la possibilitat d'avortar, però d'això ja en parlarem més endavant.



Les dones, a més, apareixen amb més sentiment de culpabilitat davant una possible ruptura amb la seva parella, com és el cas de la professora d'antropologia (teòricament una activista del feminisme), la qual se sent culpable de la seva separació matrimonial.

Un altre aspecte que es repeteix constantment és el de la fidelitat a la persona que estimes. El fantasma de la SIDA planeja reforçant aquesta idea, i es materialitza en la frase "no siguis beneïta, l'únic sexe segur és l'abstinència abans del matrimoni, i la fidelitat després". A més, se sublima la relació sexual en donar-li una dimensió que nega la possibilitat de ser amics fora d'ella quan s'ha practicat alguna vegada. Això és el que David (en principi el rebel del grup) explica a la seva germanastra Kelly de

la seva relació amb la Donna: "el fet de no haver-nos-en anat al llit ens permet ser bons amics si tallem com a parella" (*literal*).

El *matrimoni* es converteix, doncs, en el pilar fonamental d'un tipus de societat en el qual entre l'Estat i la persona només existeix bàsicament la família, "una cosa (el matrimoni) que ha sobreviscut tants segles ha de ser a la força bo", comenta l'antropòloga "feminista" a Brando enmig d'un joc d'insinuacions sexuals.

El *paper de la dona* està sempre sotmès a un pla secundari, dependent del que els protagonistes masculins determinin. La mare del Brandon i la Brenda, per exemple, es dedica a les feines de casa i, com que el sou del marit li ho permet, per distreure's i

relacionar-se va al gimnàs i fins i tot comença un curset sobre organització domèstica a la universitat (per suposat privada) on estudien els seus fills.

Un altre exemple força aclaridor és el comentari de Brandon a la seva germana Brenda amb el qual li dóna a entendre que en el món de l'esport les noies estan a un nivell molt inferior al dels nois, "no vull anar amb tu a esquiar i haver de fer baixades per la pista de principiants" (*literal*).

Les relacions entre noies apareixen sempre molt més complexes i plenes de rancúnies i desconfiances (la millor amiga pot arribar a traïr-te, si de "nòvios" es tracta) que no pas les relacions entre nois, franques, obertes i solidàries. Un exemple conclouent d'això el vam trobar en el moment en què les noies del grup es troben en una classe de l'antropòloga feminista sobre Sant Valentí, el Dia dels Enamorats (!!) i la professora qüestiona el valor de l'obsequi com a manifestació real de l'estimació d'un home cap a una dona. Brenda li comenta a Andrea el fet que la professora és una dona de principis i Kelly hi intervé dient, "sí, una dona de principis, una dona de principis d'aquelles que després se'n van al llit amb el teu xicot..." (*literal*).

El nostre alumnat coincideix totalment amb aquesta observació. Així, per referir-se a la relació entre els nois de la sèrie parlen de: compartir, ajudar, confiar, vacil·lar; mentre que per definir la relació entre les noies utilitzen termes com: desconfiança, gelosia, conversa sobre temes banals ("novios", vestits, compres...).

En el tema de *l'avortament* seguim trobant-hi un tractament sexista, ja que tota la responsabilitat i sentiment de culpa recau sobre les dones. L'Andrea ha d'acceptar el xantatge que li planteja el seu xicot amenaçant-la d'abandonar-la en el cas que decidís avortar. Per suposat, la primera intenció de l'Andrea d'avortar és molt mal vista per tots els membres del grup.

La família, ja hem comentat abans que té un paper preeminent en la sèrie, fet que s'exemplifica en el model plantejat en el pare i mare del Brandon i la Brenda, no afectats per problemes de divorcis (més propi en la sèrie de gent de la faràndula i l'espectacle com les mares de la Kelly i el Steve) i que dóna la pauta d'una unitat familiar on el pare pren les decisions més importants i la mare les accepta passivament malgrat no acabar de combregar-hi. La benedicció paterna és imprescindible per a tota decisió important que afecti qualsevol dels protagonistes, uns pares comprensius, però durs, amb una moral estricta.

Com que entre el nostre alumnat hi ha un tant per cent elevat de fills de parelles separades, això fa que no sorprengui trobar dues postures diferents davant del tractament que es fa del divorci a la sèrie. D'un costat la dels nois i noies que viuen malament el divorci dels seus pares i manifesten que aquest és molt dolent per als fills i per tant exalcen el model familiar dels pares del Brandon i la Brenda; i per un altre costat els que viuen amb més normalitat la separació i expressen que els casos de divorcis plantejats a la sèrie presenten uns

La imatge és primordial en una sèrie on els “cossos Danone” dels protagonistes és el primer que ha cridat l’atenció als alumnes preguntats.



personatges que adopten unes actituds molt exagerades.

La imatge és primordial en una sèrie on els “cossos Danone” dels protagonistes és el primer que ha cridat l’atenció als alumnes preguntats. El culte al cos es converteix (dissortadament en un moment on es donen les espectaculars dades sobre casos d’anorèxia al nostre país) en un altre dels elements claus del programa, no només en l’aspecte del físic dels protagonistes, sinó també de la seva manera de vestir i “moure’s”. El vestuari reforça el caràcter que en cada moment vulgui donar-se a les actituds que vagin prenent els protagonistes. La informalitat en el vestir es dona habitualment en les situacions menys rellevants, un vestuari informal, però de marca, que va degradant-se; per exemple, quan en David es veu abocat al món de la droga (quan ja està totalment “penjat” de la droga arriba fins i tot a portar boina). Fins i tot els

gustos musicals van “degradant-se”(?) en aquest amant de la música i en els moments de contacte amb la droga pot sentir-se de fons música de Meat Loaf en contrast amb els concerts de R.E.M. que tant agraden al grup. En canvi, tornant al vestir, Brandon porta vestit de sastre quan és escollit a la seva universitat com a representant oficial dels estudiants davant l’Estat i arribarà a entrevistar-se, fins i tot, amb el President dels EE.UU. A la sèrie queda clara la preferència de Brandon pels republicans i el tipus de societat conservadora que aquests defensen. Donat el carisma de Brandon a la sèrie, sembla que només es pugui ser solidari i equilibrat des d’una ideologia conservadora.

Triomfar a la vida significa tenir una bona feina que et doni els diners suficients per mantenir l’estatus i el ritme de despeses que porten els protagonistes. Si et desvies d’allò socialment permès (el cas del David amb les drogues), t’allunyes del teu entorn social que et protegeix i et permet avançar amb seguretat cap a l’èxit. A la sèrie, els diners sí que fan la felicitat.

En el qüestionari passat als nois i noies del nostre centre, es reflectia molt del que hem destacat en aquest apartat. Ens deien que tenir molts diners és important a la vida per poder aconseguir moltes coses i com més cares millor. Relacionaven diners amb triomf personal, el qual creuen que s’aconsegueix tenint un bon lloc de treball. El camí que es veu necessari per assolir això passa per cursar estudis universitaris —amb la desvalorització que això representa respecte d’altres tipus d’estudis o

oficis. Considerem que a més a més se'ls ofereix una realitat laboral ben diferent a la del nostre país, on tenir estudis universitaris no assegura necessàriament una feina.

Quant a la imatge en el vestir el nostre alumnat valora, arran del que veuen a la sèrie, que la manera de vestir va molt lligada a l'èxit laboral i a la relació amb els altres —nosaltres considerem que això fa augmentar l'obsessió consumista per portar roba de marca en els adolescents d'avui dia per tal de no sentir-se discriminats ni insultats pels companys i companyes.

En definitiva, una sèrie totalment clas-sista, sexista, amb una forta connotació

moral des d'una perspectiva puritana i reaccionària que transmet (i de quina manera!), sota una aparença innocent, inofensiva i constructiva, un model social que pot agradar a alguns, però que de ben segur no a tothom, i que es converteix, donada la quantitat de gent a la qual arriba i la seva edat, en un rentat de cervell que perfila una futura societat on els triomfadors seran la gent amb molts diners que perpetuïn un model on no hi càpiga cap tipus de qüestionament sobre la pròpia societat i el model familiar tradicional que la sustenta.

INSTAL·LACIONS PER A JOVES

On són i què hi trobareu



XALET DE COLL DE PAL
(Guardiola de Berguedà)
A 1.900 m d'alçada i dins
el Parc Natural del Cadí-Moixeró

Allotjament i alimentació
Escola de Natura a càrrec de biòlegs
Itineraris pel Parc, amb guies
Loguer de material i curssets d'iniciació a l'esquí



RECTORIA DE SANT JOAN DE FÀBREGUES
(Rupit i Pruit)
A 3,5 km de Rupit i en l'entorn de les Guillerries

Allotjament i alimentació
Circuits d'educació ambiental
Excursions amb bicicletes de muntanya
Visites a granges
Esports d'aventura
Piscina municipal a Rupit



RECTORIA DE CASTELLAR DE N'HUG
Al centre de la vila, antiga rectoria
totalment restaurada

Allotjament i alimentació
Circuits d'educació ambiental
Excursions a les fonts del Llobregat
Polisportiu municipal



SANTA MARIA DEL PRIORAT
(Castellfollit de Riubregós)
Conjunt medieval dels
segles XI i XII a 300 m del nucli urbà

Allotjament i alimentació
Excursions guiades
Polisportiu i piscina municipal

Informate'n a:

Diputació de Barcelona
Servei d'Acció Territorial
Oficina del Pla Jove
Tel. 402 22 22 (ext. 7320)

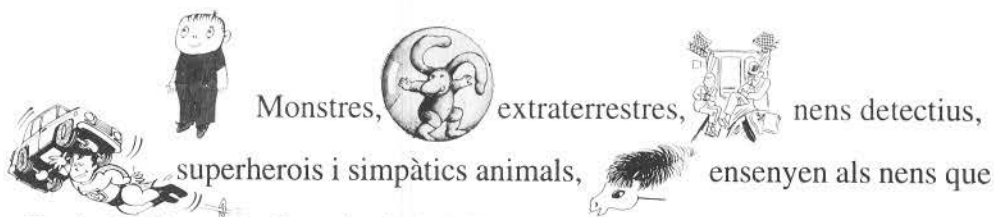


Diputació de Barcelona

Servei d'Acció Territorial
Oficina del Pla Jove



Em passo el dia llegint.



Monstres, extraterrestres, nens detectius,

superherois i simpàtics animals, ensenyen als nens que

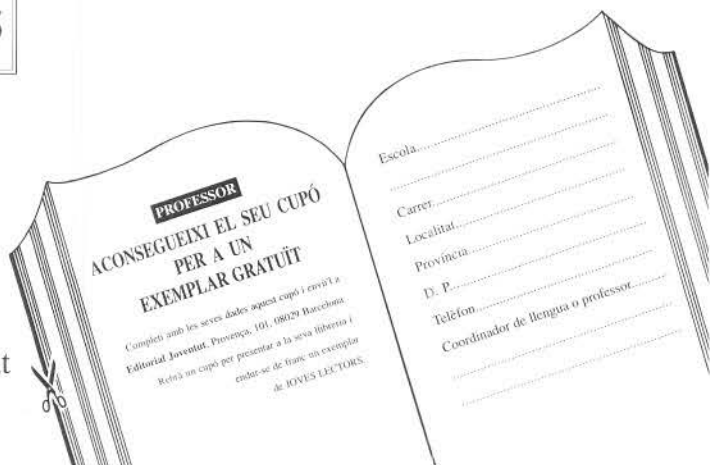
llegir és el joc més divertit. Cada llibre és una invitació a l'aventura i cada història, la manera més fàcil d'aprendre. El sistema «Joves Lectors» abasta dels 6 als 13 anys, amb títols per a cada cicle d'EGB. Un sistema que crea hàbit de lectura gràcies a les divertides activitats suggerides per les fitxes «Recursos i estratègies per al professor».

Amb Joves Lectors no pararan de llegir ni d'aprendre, i s'ho passaran d'allò més bé!



Per jugar a llegir

EJ Editorial Joventut





“Senderi”. Quaderns d'educació ètica

Jaume Celsa

Quan eduquem transmetem valors. No només amb els objectius als quals donem prioritat o que deixem de banda, amb les activitats que seleccionem o rebutgem, amb les relacions que establim amb els altres, sinó que el més mínim gest, el detall més menut o el comentari que ens pot semblar més anodí està carregat d'una intencionalitat que pot ser rebuda per l'altre d'una manera insospitada o sorprenent. Els valors que es transmeten amb més intensitat potser són aquells que s'escapen del control del nostre conscient. Només cal observar la manera com els mestres o les mestres reben els seus i les seves alumnes de bon matí, per fer-nos una idea del model educatiu que aquella escola potencia.

La reforma ha situat els valors a la mateixa alçada que els procediments o els continguts conceptuals. S'imposa, per tant, la reflexió a totes les comunitats educatives dels valors que volen fer vius. Ens calen materials que ens ajudin a millorar la nostra feina en aquest camp.

86 **Novetats bibliogràfiques**

La Fundació Serveis de Cultura Popular i Eumo Editorial han publicat una col·lecció de llibres que són una proposta que ens pot ajudar molt en aquest terreny, sempre difícil i apassionant.

El títol de la iniciativa és “Senderi” i és “una col·lecció de materials adreçats a les escoles i a les associacions educatives que té dos objectius essencials: facilitar la reflexió i la formació en el camp dels valors i generar, fonamentar o enfortir actituds generals i actuacions concretes davant les situacions de la vida quotidiana”.

En aquests moments ja s’han editat els títols següents: *L’oci. Un temps, una activitat, una actitud*, de Carles Armengol, Marta Burguet i Maria del Mar Galceran, *Els mitjans de comunicació. Aprenem a llegir la premsa*, de Quilo Martínez, *Civisme a l’esport*, de Maria del Mar Muro, Sara Sallent i Anna Talavera, *Nois/Noies. Gènere i discriminació*, del Seminari d’Educació per a la Pau de l’Associació

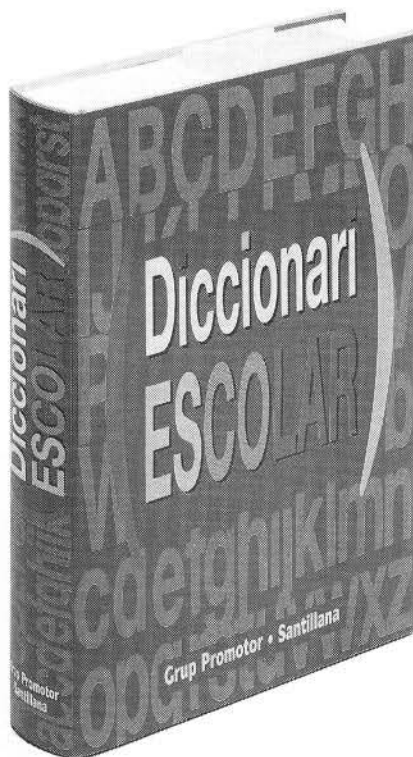
Pro Drets Humans, *Problemes ètics de la ciència i la tecnologia*, d’Albert Domingo, *Ètica i consum*, de Rosa M. Pujol i M. Carme González, *Nord-Sud. Una realitat indefugible*, d’Agustí Viñamata i Ernesto Bravo, *Quart món*, d’Anna Gudiol i Àlex Masllorens i *Aquí... un amic*, de Joan Batlle i Jaume Funes.

Cada quadern consta d’una part teòrica i d’una sèrie d’activitats adreçades a la secundària obligatòria, però que donen elements de reflexió i de treball a les etapes anterior i posterior.

També s’han publicat tres llibres adreçats als educadors que contenen les programacions de cada quadern d’activitats, els aspectes teòrics més rellevants i les propostes didàctiques i d’avaluació.

“Senderi” és una col·lecció que ha de trobar el seu espai a l’escola, perquè ens ajuda en un tema cabdal i ho fa amb un nivell molt alt de qualitat.

DICCIONARI ESCOLAR DE LA LLENGUA CATALANA



Un diccionari pensat i elaborat expressament per a nens i nenes.

- Prop de 20.000 paraules amb els seus significats en definicions molt clares i abundants exemples.
- Nombroses expressions, locucions i frases fetes.
- Solucions de dubtes i dificultats que pot presentar l'ús de la llengua.
- Conjugacions dels verbs regulars i irregulars.
- Quadres amb resums de gramàtica: les regles d'accentuació, els graus de l'adjectiu, les classes d'oracions, els principals prefixos i sufixos...
- Sinònims, antònims i famílies de paraules.
- Més de 2.000 dibuixos i fotos amb els noms d'objectes, plantes o animals, i de les parts que les componen.

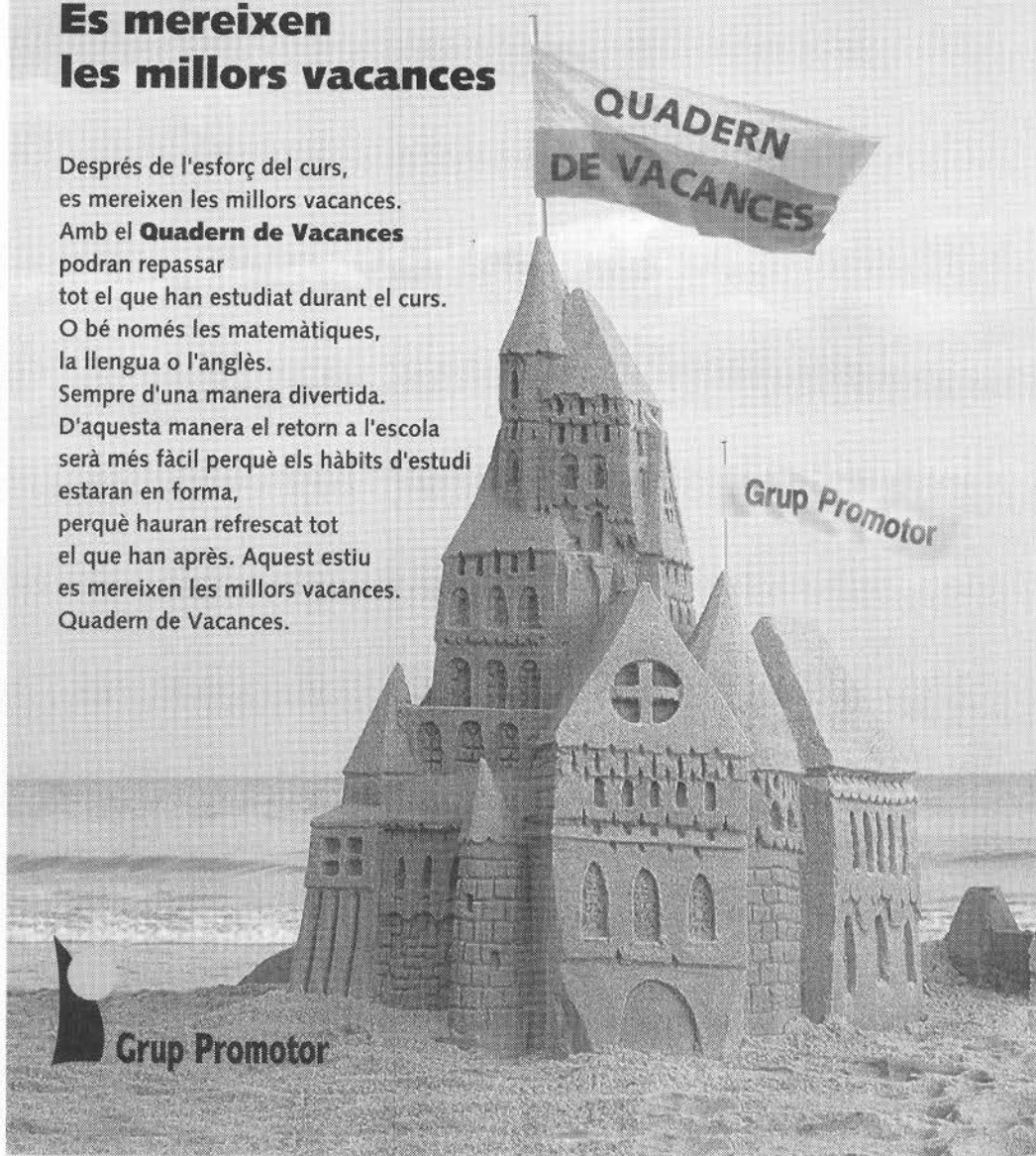
L'ajuda més útil per parlar, llegir i escriure millor, amb tot el vocabulari que l'estudiant necessita.

Grup Promotor • Santillana

Quadern de Vacances

Es mereixen les millors vacances

Després de l'esforç del curs,
es mereixen les millors vacances.
Amb el **Quadern de Vacances**
podran repassar
tot el que han estudiat durant el curs.
O bé només les matemàtiques,
la llengua o l'anglès.
Sempre d'una manera divertida.
D'aquesta manera el retorn a l'escola
serà més fàcil perquè els hàbits d'estudi
estaran en forma,
perquè hauran refrescat tot
el que han après. Aquest estiu
es mereixen les millors vacances.
Quadern de Vacances.





Un nou llibre sobre català científic

Joan-Antoni Mesquida

UIB

Fa poc que ha sortit una nova publicació, sobre el llenguatge científic català. Es tracta del segon llibre de Carles Riera sobre aquest tema, si comptem el *Manual de català científic*, del qual ja s'han fet dues edicions des del mes de juny de 1992.

Aquest que acaba d'aparèixer es titula *El llenguatge científic català. Antecedents i actualitat* (publicat per l'editorial Barcanova el mes de març de 1994). Es tracta, bàsicament, d'una visió històrica de la producció que s'ha fet en llengua catalana sobre textos científico-tècnics. A més, tracta del llenguatge de la ciència en el moment actual i inclou unes llistes molt útils d'obres de terminologia i d'especialitat.

En la presentació, el mateix autor defineix el que s'entèn per llenguatge científic, o sigui, "el [llenguatge] que es refereix als coneixements obtinguts mitjançant l'aplicació del mètode experimental,

comprentent-hi tota activitat humana destinada a l'assoliment d'aquests, com ara la investigació o la recerca i, a més, la divulgació de tals coneixements a través de l'ensenyament, els mitjans de comunicació, etcètera.”

Com ell mateix anuncia, l'obra s'estructura en quatre capítols i una bibliografia general. La primera part apareix dividida en dos blocs: un, dedicat als antecedents remots (des dels orígens fins al segle XV), i un altre que comprèn el període que va del segle XVI fins al començament del segle XX.

La segona part es refereix als antecedents pròxims del català científic, és a dir, els textos que hom pot llegir des de la promulgació de les *Normes ortogràfiques* de l'Institut d'Estudis Catalans l'any 1913 fins a l'aparició de la *Gran enciclopèdia catalana* el 1969.

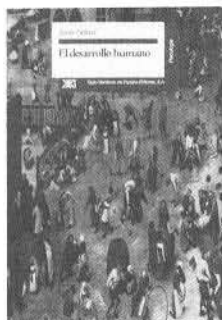
En el tercer capítol tracta aquest llenguatge en el moment actual, des de 1969, i algunes qüestions relatives a la normalització lingüística i al futur del català científic. I forma el darrer capítol l'àmplia bibliografia a què ja ens hem referit.

Des d'un punt de vista didàctic, hi podem destacar la claredat dels conceptes explicats i l'ordre cronològic de les obres que s'hi tracten. A més, la mateixa presentació com un manual de la col·lecció “Biblioteca cultural” (ja el número 36) de l'editorial Barcanova fa que sigui una eina imprescindible i de gran utilitat per a l'ensenyament del vocabulari científic de la llengua catalana.

Un altre fet que podem esmentar i que es relaciona amb el que acabem de dir és la doble formació de l'autor del text. Carles Riera és llicenciat en farmàcia i en filologia catalana. Aquest fet, insòlit en el camp dels ensenyants de llengua, permet a l'autor jugar amb conceptes i idees clars i profunds tant del camp estricte de les ciències experimentals com de l'àrea de lingüística. Això fa que sigui molt aprofitable, des de molts de punts de vista, tant per professors i estudiants del camp anomenat tradicionalment “de ciències” com per la gent “de lletres”.

Aquesta primera història del llenguatge científico-tècnic català permetrà anar completant les dades d'aquelles èpoques que encara resulten bastant fosques i en les quals hom encara no ha pogut trobar, en el cas que n'hi hagi, obres d'aquest llenguatge d'especialitat que corresponguin a aquells períodes més poc estudiats per les raons que siguin.

Així doncs, ens podem felicitar tots (tant els que es dediquen a la recerca com els ensenyants, per un costat, o els estudiants de ciències i de filologia, per l'altre) per aquesta ja tan esperada publicació. I és que l'estudi del llenguatge científic en català també és una manera de contribuir a la veritable normalització de la nostra llengua. I qualsevol visió del passat ens ajudarà a comprendre el present i a construir el futur.



Altres novetats

Biblioteca Rosa Sensat

CAMPS, V. *Los valores de la educación*. 2a. ed. Madrid: Anaya, 1994 (Hacer Reforma).

Extracte de l'índex:

El proyecto de vivir; Iguales pero diferentes; La libertad y sus límites; Compartir responsabilidades; Tolerar las diferencias; De la justicia a la solidaridad; El deber de vivir en paz.

DELVAL, J. *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI, 1994.

Extracte de l'índex:

Las teorías sobre el desarrollo; El desarrollo antes del nacimiento; El recién nacido; El mecanismo del desarrollo; El nacimiento de la inteligencia; El desarrollo físico y motor; El comienzo de las relaciones sociales: la madre; Los otros adultos. La familia humana; La infancia: la capacidad de representación, el lenguaje, el juego, el desarrollo de la capacidad del pensamiento, la comprensión de la realidad y la fantasía, la construcción de teorías sobre la realidad, el desarrollo moral, cómo sabemos lo que hacen y pien-

san los niños; La adolescencia: la pubertad y la adolescencia, los comienzos del pensamiento científico, el adolescente y el mundo social.

FARNÉS, S. *Paremiologia catalana comparada*. Barcelona: Columna, 1992. vol.I: A, vol.II: B-CEC.

FARRIOLS, X.; FRANCI, J.; INGLÉS, M. *La formación profesional en la LOGSE. De la Ley a su implantación*. Barcelona: Universitat de Barcelona. ICE: Horsori, 1994.

Extracte de l'índex:

Antecedentes históricos de la formación profesional en España; Líneas generales de la evolución y situación actual de la formación profesional inicial en Europa; La perspectiva de los agentes económicos y empresariales en los requerimientos de formación profesional; La formación profesional inicial en la LOGSE.

GARTON, A. F. *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós, 1994 (Temas de educación; 36)

92 Novetats bibliogràfiques

Extracte de l'índex:

El input lingüístic y el desarrollo del lenguaje; Ayuda social y desarrollo del lenguaje; Explicaciones sociales del desarrollo cognitivo: la teoría de Piaget, Vygotsky - el hombre y su teoría; Conflicto, colaboración y comunicación; Mecanismos sociales de desarrollo.

L'Intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés: ambitions, théories et pratiques. Paris: OCDE, 1994 (Documents OCDE)

Extracte de l'índex:

Différentes manières de définir les personnes handicapées; L'orientation de l'enfant; La diversité des pratiques; Conséquences sur la formation des participants; Conséquences pour les personnes intégrées; Intégration et niveaux de formation; Perspectives d'avenir.

JORDAN, J. A. *La escuela multicultural: un reto para el profesorado.* Barcelona: Paidós, 1994 (Papeles de Pedagogía; 16)

Extracte de l'índex:

Los profesores ante la educación y la escuela multicultural; Las actitudes del profesorado ante los alumnos culturalmente distintos; Algunos problemas concretos de los docentes en la práctica educativa de escuelas multiculturales; La formación del profesorado: una urgente necesidad en el ámbito de la educación multicultural; Acercamiento práctico a las opiniones del profesorado sobre la educación multicultural.

ORTEGA, M.; LÓPEZ, J.; CANO, J. S. *Guía para alumnos en la nueva formación profesional.* Madrid: Escuela Española, 1994 (Formación Profesional y Empresa)

Extracte de l'índex:

La formación profesional en la Ley General de 1970: ramas profesionales; La formación profesional experimental: módulos profesionales; La formación profesional según la LOGSE: ciclos formativos; Los programas

de garantía social; La formación profesional en el ámbito europeo; Relación de centros públicos con expresión de estudios que se imparten.

PINEDA HERRERO, P. *La formación a l'empresa: planificació i avaluació.* Barcelona: Ceac, 1994 (Edició i Ensenyança). XVè Premi d'Educació Josep Pallach.

Extracte de l'índex:

El què i el perquè de la formació a l'empresa; Planificació de la formació a l'empresa; L'avaluació de la formació a l'empresa; Estudi comparatiu de modalitats d'avaluació de la formació a l'empresa a Escòcia i a Catalunya.

El Rendimiento escolar: los alumnos y alumnas ante su éxito o fracaso. Coord.: Francisco Delgado. Madrid: CEAPA: Popular, 1994.

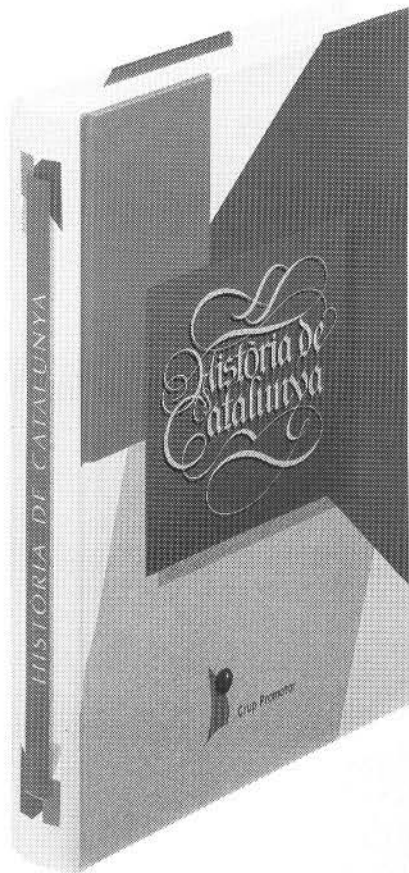
Extracte de l'índex:

¿Qué es el rendimiento escolar?; ¿Cómo se evalúa?; ¿Cómo se informa?; ¿Qué factores lo determinan?; ¿Cómo perciben los alumnos y las alumnas el rendimiento escolar?; Evaluación, orientación y expectativas; Sexismo y educación; Reflexiones para la práctica educativa.

TEJERINA, I. *Dramatización y teatro infantil: dimensiones psicopedagógicas y expresivas.* Madrid: Siglo XXI, 1994.

Extracte de l'índex:

Antropología del teatro: necesidad de ritualización, investigación de papeles y anhelo de metamorfosis; Formas de acercamiento del niño al hecho teatral; El teatro como juego; El juego simbólico de representación de roles como juego dramático espontáneo; El niño actor; Juegos mímicos; Títeres, marionetas, máscaras y sombras; El espectáculo teatral que protagonizan los niños; Dramatización, teatro y educación.



“ Això és una altra història ”

Història de Catalunya és una obra de síntesi, completa, actualitzada i rigorosa, que vol contribuir a facilitar la comprensió del passat col·lectiu del nostre país a un públic no especialitzat. El volum, fruit de la col·laboració entre reconeguts professionals de l'ensenyament secundari i universitari, està especialment pensat com a obra de consulta i ampliació dirigida als alumnes d'Ensenyament Secundari Obligatori i, especialment, de Batxillerat i d'Escoles de Formació del Professorat.

Història de Catalunya és una obra que abasta tots els períodes del nostre passat, des de la prehistòria fins a l'actualitat, amb una atenció preferent a l'època contemporània. S'hi inclou, a més, un primer capítol dedicat al marc físic i un darrer capítol centrat en els aspectes socio-econòmics i culturals de la Catalunya d'avui.



Grup Promotor

Textos legals

DOG

6-5-1994

Resolució de 22 d'abril de 1994, per la qual es convoca concurs públic entre els centres docents públics d'ensenyament no universitari de Catalunya dependents del Departament d'Ensenyament per a la concessió d'ajuts per a la realització d'experiències escolars.

Resolució de 28 d'abril de 1994, de concessió d'ajuts per dur a terme projectes per a la realització d'experiències educatives i per al desenvolupament de materials curriculars en els centres d'ensenyament no universitari.

11-5-1994

Resolució de 2 de maig de 1994, per la qual es fa pública l'adjudicació provisional de llocs

de treball del cos de mestres en centres públics d'educació infantil, educació primària, educació general bàsica i educació especial a Catalunya.

27-5-1994

Resolució de 4 de maig de 1994, per la qual s'anticipa a determinats centres docents privats la implantació de l'educació secundària obligatòria.



La comunicació mitjançant el color.

COLORS A LA CERA • TÉMPERAS • PINTURA A DIT • KITS REGAL • PLASTIFIXADOR



La marca DACS ofereix la més ampla gamma de colors per pintar, adreçats als nens en totes les seves activitats escolars i lúdiques.

Els colors DACS compleixen amb les normes de seguretat que la Comunitat Europea exigeix per a les pintures infantils, tot utilitzant en les seves presentacions el logotip CE.

Demani'ns el catàleg de productes.
Les primeres 150 cartes rebran un lot de prova de franc.

FABRICATS Y DISTRIBUITS PER:

 **COLORES FINOS**
ROSAL S/A

C/. Sant Gervasi Cassoles, 75
Tel. (343) 417 84 75 • Fax (343) 417 18 02 • 08022
BARCELONA (Spain)



Generalitat de Catalunya



BOMBA INCENDIÀRIA

A la natura, qualsevol foc és molt perillós.

SI DEU FOC TRUQUI AL

085

BOMBERS DE LA GENERALITAT

Aquest estiu, una simple burilla pot tenir la potència devastadora d'una bomba incendiària; només serà necessari que un inconscient la llençi per la finestreta del cotxe, no l'apagui trepitjant-la o faci servir el bosc com un immens cendrer.

Aquest any, aquest estiu, el perill d'incendi és màxim. Qualsevol flama o espurna, per insignificant que pugui semblar, pot tenir conseqüències desastroses; per això, si us plau, aquest estiu no enceneu foc, enlloc.

ANIREM
"ENDAVANT"

El joc de la descoberta

T. Majem i P. Òdena

Col.lecció "Temes d'infància", 22



- • • El joc de la descoberta és una manera ordenada d'aprofitar l'activitat espontània dels infants, a l'escola bressol, en l'espai familiar o en un altre context educatiu, perquè no s'aturin les seves possibilitats de progrés.

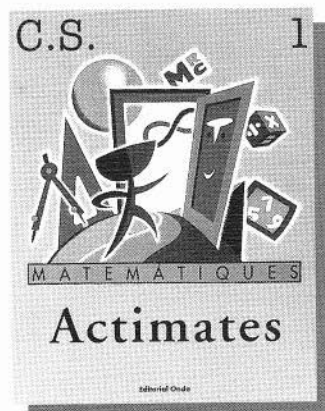
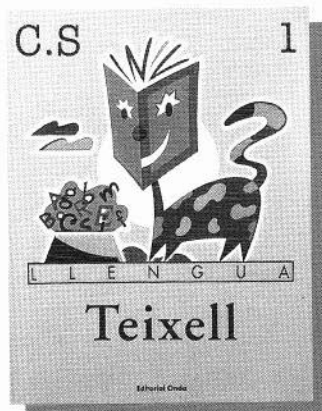
Onda

Passeig de Gràcia, 120.
Tel. 415 0212
08008-Barcelona

Materials per fer realitat la Reforma

P
r
i
m
à
r
i
a

C
i
c
l
e
S
u
p
e
r
i
o
r



NOVA
COL·LECCIÓ LA CLAU DE ROSA SENSAT



AGENDA ESCOLAR

multifin agenda

¿Por qué esta agenda es diferente?

Porque está pensada para organizarte mejor el curso.

AGENDA ESCOLAR

Ref. Multifin Básica
Versió en català i en castellà

Per planificar tot el curs.

Per classificar els deures, els estudis i les coses importants.

Per establir l'horari per activitats escolars i extraescolars.

Per organitzar-se els treballs individuals o en grup.

UNA AGENDA PER INTRODUIR
ELS PRINCIPIS GENERALS
D'ORGANITZACIÓ A L'ESCOLA.

Per controlar els estalvis.

AGENDA DE L'ESTUDIANT

Ref. Multifin Institut
Versió en català i en castellà

multifin Institut

Septiembre 5 Lunes 6 Martes
¡Organízate que ya no eres un niño!

Curso 1994-95

AGENDA DE L'ENSENYANT

Ref. Multifin Magistral
Versió en català i en castellà

multifin bàsica multifin Institut multifin Magistral

De venda a papereries i distribuïdors de material escolar.

CABERO Barcelona