esmuc

ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA DE CATALUNYA

PROJECTE FINAL

Arts Fusió

Una proposta didàctica transdisciplinària a través d'un procés d'aprenentatge creatiu

Estudiants: Laura Roig Guarch i Tamara Castro Bérniz

Àmbit / Modalitat: Pedagogia per a la Formació Musical Bàsica i General

Director: Josep Lluís Zaragozà

Curs: 2010 / 2011

Vistiplau del director:

Membres del tribunal:

1. Javier Duque

2. Josep Lluís Zaragozà

3. Josep Pujol

Resum

Arts Fusió és un projecte pedagògic entorn a la transdisciplinarietat artística, consistent en una recerca al voltant d'aquest concepte i dels valors formatius que aporta en processos d'aprenentatge creatiu. A partir d'aquí hem creat uns principis metodològics per orientar una didàctica cap a la fusió del teatre, la dansa, la música i les arts visuals. Per posar de manifest els beneficis de la nostra proposta hem realitzat aplicacions didàctiques en educació artística superior i en educació secundària obligatòria. Metodològicament ens situem en el paradigma de la complexitat i basem les intervencions en una perspectiva qualitativa exploratòria, en concret dintre de la línia de la investigació avaluativa. Com a resultats del treball hem vist que la transdisciplinarietat artística pot actuar com a mitjà i com a fi educatiu segons el context en el que ens trobem.

Resumen

Arts Fusió es un proyecto pedagógico entorno a la transdisciplinariedad artística que consiste en una investigación en relación al término y a los valores formativos que aporta en procesos de aprendizaje creativo. A partir de aquí hemos creado unos principios metodológicos para orientar una didáctica hacia la fusión del teatro, la danza, la música y las artes visuales. Para poner de manifiesto los beneficios de nuestra propuesta hemos realizado aplicaciones didácticas en educación artística superior y en educación secundaria obligatoria. Metodológicamente nos situamos en el paradigma de la complejidad y basamos nuestras intervenciones en una perspectiva cualitativa exploratoria, concretamente dentro de la línea de investigación evaluativa. Como resultados del trabajo hemos visto que la transdisciplinariedad artística puede actuar como medio y como fin educativo según el contexto en el que nos encontremos.

Abstract

Arts Fusió is a pedagogical project around artistic transdisciplinarity, which consists in a research related to the term and training values that it provides in creative learning processes. From that point we worked out several methodological principles to draw a teaching technique through the mix of theatre, dance, music and visual arts. In order to highlight the benefits of our

proposition, we implemented teaching applications in a higher artistic education school and in a compulsory secondary school (ESO). Methodologically, we stand at the paradigm of complexity and we base our interventions in a qualitative and exploratory perspective that clearly matches the evaluation research. As a result of our work, we observed that artistic transdisciplinarity can act as an educational mean and purpose depending on the context.

Espectáculos de alta calidad humana, artística y técnica, especialmente concebidos y realizados para la juventud y para la infancia en unión con los educadores, por artistas y conscientes de la grandeza de semejante tarea y de la responsabilidad de quienes la emprenden, pueden contribuir enormemente al progreso espiritual del pueblo, a la extensión de la cultura y del gusto. Pueden preparar generaciones de espectadores, de críticos, de creadores informados y, al mismo tiempo, ofrecer a los poetas, a los escenógrafos, a los actores y a los directores de este tiempo, excepcional y auténtica ocasión de búsqueda, de renovación y de alejamiento de las convenciones, de los conformismos y de tantos otros impedimentos para su libre inspiración, ofreciéndoles un inmenso público todavía no deformado, no sofisticado, entusiasta y exigente; el público de los niños y de los jóvenes.

León Chancerel, (Revista primer acto, nº96, 21).

AGRAÏMENTS

Volem donar sincerament les gràcies a:

Els nostres professors de l'ESMuC per tot allò que ens han ensenyat, especialment a:

Javier Duque, per la seva sabiesa i per la seva dedicació incondicional.

Josep Lluís Zaragozà i Ester Bonal, per la seva competència vicària, pragmatisme i ajut.

Ester Momblant i Vika Kleiman, per introduir-nos l'interès i la motivació per la dansa i inspirar-nos en la seva pràctica.

Pepita Jorba, per oferir-nos el pretext per començar a pensar en aquest treball.

Als professionals docents de les institucions on ens han acollit per realitzar les propostes didàctiques:

Anna Solanilla i Lluís Graells, de l'Institut del Teatre; per la seva acollida i per posar facilitats.

Álvaro Alcober, de l'IES Miquel Tarradell, pels consells amb el grup i per facilitar la intervenció.

Altres docents que han deixat emprempta en el nostre camí:

Judit Faller, per fer aflorar sentiments i mostrar-me una perspectiva artística més enllà de la música (Tamara)

Joan Vidal, per haver-me mostrat el camí de la música i de la pedagogia (Laura)

Rosa Ballarín i Guilhem Kaltenbach, per la seva inspiració, sensibilitat i escolta a Le Poët Laval, juntament amb Ester Momblant.

Els alumnes de l'ESMuC, del CSD i d'ESAD que han participat en l'aplicació d'Arts Fusió a l'Institut del Teatre:

David, Daniel, Xesco, Mónica, Megan, Izan, María Alejandra, Lucía i Karolina; per les seves ganes de crear i compartir.

Els alumnes de l'Ies Miquel Tarradell que han participat en l'aplicació d'Arts Fusió a secundària:

Juan Luis, Becky, Geyson, Jonathan, Sergio, Myriam, Ibran, Rose, Aldwin, Romeo, Christian, Charity, Phoebbe, Youssouf, Maryan, Rony, Farzana, Fátima, Katherin, Yessica, Ysamar; per anar obrint-se a poc a poc.

Les nostres respectives famílies, pel seu afecte i suport fort i constant, especialment:

- A ma mare i a mun germà per *acompanyar-me* cada dia. (Laura)
- *A mi abuela, por creer en mí* (Tamara)

Gracias Pau por tu apoyo durante este curso (Tamara)

Tots els companys de qui hem après i amb qui hem compartit petites grans coses al llarg d'aquesta etapa d'estudis.

Merci Anthony pour la traduction

ÍNDEX

A - INTRODUCCIÓ 16

1. Tema 16

2. Motivació 16

3. Estructura 17

B - MARC TEÒRIC 18

1. Interdisciplinarietat en l'educació artística 18

1.1. Conceptualització de la interdisciplinarietat 18

1.2. Ressenya històrica 20

1.3. Necessitats en el món d'avui 21

1.4. Recerca en interdisciplinarietat 22

1.5. Els models d'interdisciplinarietat general 23

2. La creativitat i processos d'aprenentatge interdisciplinari 30

2.1. Recorregut històric de la recerca sobre la creativitat 30

2.2. Conceptualització de la creativitat 32

2.2.1. Creativitat: matisos entre el factor innat i el factor educable 34

2.2.2. La creativitat segons les etapes evolutives de la moral 36

2.2.3. Creativitat quotidiana 388

2.2.4. Matisos entre la creativitat i la improvisació 39

2.2.5. Creativitat artística i sensorialitat 40

3. Aspectes educatius del treball transdisciplinari 40

3.1. Aspectes d'impacte individual 40

3.1.1. L'autoestima i el plaer 40

3.1.2. Construcció de significats cognitius i emocionals 44

3.1.3. Estat de la consciència 45

3.1.4. Un cas particular d'impacte individual: la formació de professors 46

3.2. Punt d'inflexió entre l'impacte individual i impacte social 47

3.3. Aspectes d'impacte social 49
3.3.1. Recerques de partida de l'impacte social de la transdisciplinarietat 49
3.3.2. Formació integral a través de l'impacte social 50
3.3.3. La funció social de la representació 51
3.4. La interdisciplinarietat en l'educació artística superior 52
3.4.1. Catalunya 52
3.4.2. Europa i el món 53
3.4.3. Competències interdisciplinàries als plans d'estudis a l'Estat espanyol 55
4. Cap a una didàctica transdisciplinària 56
4.1. El treball col·lectiu: la dinàmica i psicologia de grups 56
4.2. La didàctica disciplinària 63
4.2.1. La didàctica del Teatre 64
4.2.2. Didàctica de la Dansa 78
4.2.3. Didàctica de la Música 87
C- FINALITATS EDUCATIVES GENERALS 92
1. Filosofia educativa 92
2. Objectius generals d'Arts Fusió 93
D- MARC METODOLÒGIC 95
1. El Paradigma de la complexitat 95
2. Justificació i elecció metodològica 96
3. Principis didàctics d'Art Fusió. 98
3.1. Procés d'ensenyament/aprenentatge i activitats 98
3.2. Perfil docent 100
E. PROGRAMES D'INTERVENCIÓ 102

a) Programa d'intervenció Arts Fusió a l'educació superior artística (ESA) – per LAURA ROIG- 102

1. Context 102

2. Disseny del programa 104

2.1. Objectius generals del programa 104

2.2. Les sessions: fases i temporalització 105

2.3. Disseny de les sessions: activitats, objectius i criteris d'avaluació. 106

3. Metodologia i eines d'investigació 132

3.1. Metodologia d'investigació 132

3.2. Eines d'investigació - avaluació 132

3.2.1. Inventari d'eines 132

3.2.2. Descripció i limitacions de les diferents eines d'avaluació 134

4. Desenvolupament del programa 137

4.1. Difusió de la proposta 137

3.2. Realització 137

5. Anàlisi de les dades 140

6.1. Avaluació inicial 140

6.2. Avaluació de seguiment 142

6.3. Avaluació final 169

7. Interpretació de les dades 179

7.1. Avaluació inicial 179

7.2. Avaluació de seguiment 179

7.3. Avaluació final 184

8. Conclusions de la intervenció educativa 192

b) Programa d'arts Fusió dins d'un context de cohesió social -- per TAMARA CASTRO- 200

5.1. Descripció del context 200

5.1.1 Localització 200
5.1.2. L'institut 200
5.1.3. Aspectes de currículum 200
5.1.4. Aspectes socials 200
5.2. Diagnosi del Grup Destinatari 201
5.2.1. Característiques del grup 201
5.3. Disseny de la intervenció 202
5.3.1. Base metodològica del disseny 202
5.3.2. Objectius generals del programa 203
5.3. Activitats d'aprenentatge, d'avaluació i temporització 204
5.3.1. Temporització general de les activitats 204
5.3.2. Les activitats d'avaluació 205
5.3.3. Inventari de eines 207
5.3.4. Sessions i activitats d'aprenentatge i avaluació 209
6. Desenvolupament del programa: avaluació de procés 226
7. Avaluació final 239
7.1. Recollida i anàlisi de dades 239
8. Conclusions 250
9. Dificultats en la investigació 253

F – CONCLUSIONS FINALS 254
G- BIBLIOGRAFIA 258
H – ANNEXOS 269

ÍNDEX DE FIGURES I TAULES

GENERAL

Fig.1 – Esquema de la multidisciplinarietat 24

Fig. 2 – Esquema de la pluridisciplinarietat 24

Fig. 3 – Esquema de la interdisciplinarietat 26

Fig. 4 – Esquema bàsic de la transdisciplinarietat 27

Fig. 5 – Categories de Bales per a l'anàlisi del procés d'interacció 58

Fig. 6 – Combinació de tècniques afiliatives i tècniques dominants 62

Fig.7 - Teatre per a fer i teatre per a veure 70

TAULES INTERVENCIÓ EDUCATIVA ESA

Fig. 1 – Quadre resum de les eines d'investigació - avaluació 133

Fig. 2 – Anàlisi de dades del diari del docent 148

Fig. 3 – Taula dels aspectes d'acció docent al llarg de les sessions 149

Fig.4 – Taula dels aspectes dels alumnes al llarg de les sessions 150

Fig. 5 - Distribució en zones dels canals experiencials 154

Fig. 6 – Taula de categories del mural 161

Fig. 7 – Taula de categories d'informació dels comentaris en cercle 166

Fig. 8 – Taula de les habilitats més posades en joc individualment 170

Fig. 9 – Taula de les habilitats que més han millorat individualment 170

Fig. 10 – Taula d'habilitats que més necessitaven millorar grupalment 171

Fig. 11 – Dinàmica del grup d'alumnes 178

TAULES INTERVENCIÓ EDUCATIVA ESO

Fig. 1 – Taula qüestionari diagnòstic 201

Fig. 2 – Taula inventari eines 207

Fig. 3 – Taula activitat 8 224

A - INTRODUCCIÓ

1. Tema

El projecte *Arts fusió* tracta sobre una proposta didàctica i metodològica entorn a la pràctica simultània de les arts incloent el teatre, la música i la dansa com a eixos principals i l'art plàstic com a mitjà complementari, en base a una recerca prèvia entorn al què significa la transdisciplinarietat artística en l'àmbit educatiu. La proposta metodològica està adreçada tant a joves artistes com a joves sense formació artística prèvia, de manera que es podrà adaptar a les diferents institucions educatives i/o culturals.

2. Motivació

La idea d'aquest projecte va sorgir a partir d'un treball en grup que vam realitzar a l'assignatura de *Disseny, Desenvolupament i Innovació del Currículum*, en el qual vam dissenyar el currículum d'una *Optativa de Música, Teatre i Dansa al Grau Professional de Música*. Ens vam quedar amb les ganes d'aprofundir en aquest tema i volem aplicar-ho a experiències d'aprenentatge artístic reals. Al mateix temps aquest treball predecessor va ser fruit de les nostres inquietuds en l'àmbit de la interdisciplinarietat artística.

Cadascuna hem tingut diverses experiències tant de manera paral·lela com conjunta. Pel que fa a formació conjunta, ha estat bàsica la influència de les classes de *Formació Corporal* amb Vika Kleiman, abans d'iniciar aquest projecte, i el curs d'improvisació de Dansa i Música a Le Poët Laval, durant la realització del projecte (desembre 2010). A més, totes dues som aficionades al món de la dansa, en especial les danses folklòriques i la dansa contemporània.

L'experiència individual de la Tamara es basa en el primer any de Pedagogia que va cursar a Saragossa amb la Judit Faller i els projectes conjunts que va realitzar amb la resta de companys, així com els estudis de direcció artística cinematogràfica que va realitzar durant el mateix curs. A més, el curs 2009-2010 va realitzar el Pràcticum I a l'Institut Badalona VII la qual va resultar una experiència positiva. D'altra banda, el Pràcticum I a l'Institut del Teatre i l'assignatura de *Rítmica* amb Luís García són les experiències de la Laura, a més de participar en teatre amateur des de ben menuda.

3. Estructura

El cos del treball consta de les següents parts principals:

- Marc Teòric conjunt: on es revisa els tòpics relacionats amb la transdisciplinarietat i la creativitat.
- Finalitats educatives generals: on es defineix la postura educativa de base
- Marc metodològic conjunt: on situem el paradigma de la complexitat
- Aplicacions pràctiques.
    - Aplicació pràctica a l'educació artística superior (ESA), amb grup d'estudiants de música, teatre i dansa.
    - Aplicació pràctica a l'educació secundària obligatòria (ESO), amb un grup de 4art d'ESO
- Conclusions finals.

B - MARC TEÒRIC

1. Interdisciplinarietat en l'educació artística

1.1. Conceptualització de la interdisciplinarietat

Potser indegudament, però sovint, es parla d'interdisciplinarietat en general referint-se a qualsevol combinació de diferents disciplines; ja sigui en sentit sumatori, de continuïtat, d'interacció o d'unificació. Així, cal distingir la interdisciplinarietat general com a combinació de disciplines i la interdisciplinarietat com a un dels possibles models o sentits en què es pot produir aquesta combinació.

Més avall parlarem d'aquest model de combinació de disciplines juntament amb d'altres. Ara cal aprofundir en l'epistemologia de la interdisciplinarietat com a nom supra ordinat.

L'enfocament interdisciplinari promou la integració dels múltiples camps del saber (Tándem, 2010). En educació, ens referim a l'organització i presentació dels continguts curriculars en col·laboració amb les àrees que el formen. Sobretot en l'educació generalista, l'objectiu de la interdisciplinarietat és afavorir l'aprenentatge significatiu mitjançant la creació d'estructures globalitzadores en els alumnes; per tant, encaixa dins de l'enfocament psicopedagògic constructivista. Una definició de la interdisciplinarietat general és un conjunt de disciplines connexes entre sí amb la finalitat de què el procés d'ensenyament aprenentatge no es produeixi de forma aïllada, dispersa i fraccionada (Tándem, 2010).

Román de Calle (1988) citat per Juanola (2006) dóna una definició d'interdisciplinarietat basada en la unicitat de les disciplines en contraposició a la seva fragmentació i en la convergència dels sabers.

Entorn a aquest concepte hi ha una enorme confusió (Rugarcía, 2003). Una de les causes d'aquesta confusió és que es parla de la interdisciplinarietat per a donar resposta a un ampli ventall d'objectius:

-Resoldre preguntes complexes

-Aproximar-se a problemes amplis

-Explorar relacions entre disciplines o professions

-Resoldre problemes que sobrepassen una sola disciplina

-Aconseguir un coneixement més unificat.

En el cas del nostre treball, però, ens centrem en el tercer gran objectiu, explorar relacions entre disciplines o professions, en aquest cas, entre les disciplines o professions del camp artístic. En l'apartat dels possibles models d'interdisciplinarietat, aprofundirem sobre aquestes relacions, de manera que anirem concretant el nostre àmbit d'actuació i significats.

S'associa també el concepte d'interdisciplinarietat a un canvi de paradigma. S'ha d'ubicar l'educació en el context de la pobresa i la injustícia, a la que només es pot respondre interdisciplinàriament com a mecanisme clau per a la consecució del canvi i la presa de consciència que l'educació és un mitjà per al benestar, la justícia i l'equitat de gènere (Delgado, 2005).

El terme interdisciplinaritat sorgeix en l'àmbit universitari com una crítica a la institució per l'atomització de l'ensenyament en assignatures aïllades i desconnexes (Vizcaíno, 2007). Davant les transformacions socials en els darrers temps i la preocupació constant d'una millora en la educació, el problema de la interdisciplinaritat està molt present en l'actualitat i més encara en el futur, quan l'arcaisme i els convencionalismes poden comprometre la formació personal i professional dels alumnes.

La interdisciplinarietat és una tendència en creixement, com a resultat de la obtenció de resultats científics que constitueixen un reflex més íntegre i complex de la realitat. Els punts de vista tradicionalistes i parcials dins els esquemes rígids de cada disciplina han quedat obsolets, els quals han jugat un paper important en el seu moment històric perquè primer era necessari aprofundir en els continguts parcials com a antecedent per poder estudiar la totalitat. Per a Fernández Pérez (1994) la interdisciplinarietat és una condició fonamental de tota comprensió intel·lectual profunda que representa un hàbit d'aproximació unitària a qualsevol tipus de coneixement.

L'enfocament interdisciplinari es presenta com una necessitat que ha generat l'impacte social de la ciència, plantejant desafiaments ètics que mostren la relació entre el desenvolupament científic, la recerca de la veritat i el desenvolupament humà.

1.2. Ressenya històrica

Com veurem més endavant amb més detall, la *disciplina* es centra en un objecte d'estudi determinat (Freedman, 2004) amb normes, metodologia i extensions limitades; a diferència de la multidisciplina, que fa referència a l'agrupació de disciplines que no trenquen els seus límits. En aquest cas hi ha un mínim de grau de comunicació i no s'estableixen clarament els nexes entre les disciplines: és considerat com el menor nivell de col·laboració disciplinària. Pel que fa a la *interdisciplina*, en ella diverses disciplines uneixen els seus esforços creant una nova disciplina, compartint marcs conceptuals i depenent una d'altres. Finalment, en la *transdisciplina* es produeix una desaparició dels límits entre les diferents disciplines i resulta ser el nivell màxim de coordinació. Per això Allegro, F. *et al.* (2007) sostenen que les disciplines d'avui seran les disciplines de demà.

La preocupació d'una ciència unificada és un objectiu mil·lenari, tant com el temps a què es remunta el principi de la civilització occidental. Més clarament mostrat per les unitats d'estudi que conformaven el *trivium* i el *quatrivium* a l'Acadèmia platònica, fins al punt en què filòsofs de la Grècia Antiga com Plató i Aristòtil van influenciar pensadors del s.XVI-XX (Allegro, F. *et al.* 2007).

Aquesta pretensió de la visió de la ciència com a unitat indivisible no es va restringir a una sola corrent filosòfica, sinó que va ocupar a pensadors de diferents èpoques i formes de pensament. Alguns pensadors i obres destacats que han perdurat en el temps com: F. Bacon en *Nova Atlàntida* (1561-1626); R. Descartes (1596-1650); I. Newton (1642-1727); *l'Enciclopèdia* (s. XVIII), que va intentar arribar raonablement a diverses àrees de coneixement; *el marxisme* (s. XIX), la influència del qual es va manifestar no només en la política sinó en gairebé tots els ordres de la vida; Maxwell (1831-1879) i l'electromagnetisme; Einstein (1879-1955) amb l'espai-temps; els ensenyaments del *cercle de Viena*, la visió del qual va inundar la idea de fisicalisme; els treballs de la psicologia de la Gestalt; els estructuralistes com J. Piaget (1896-1980) i darrerament la Teoria de les Estructures *Disipasives* de I. Progogine (l'escampar i esvair de les parts que

formen l'aglomeració d'un cos), a qui li donaren el premi Nobel l'any 1977 tot remarcant el caràcter transdisciplinari en els considerants dels que se li van atorgar (Allegro, F. *et al.* 2007).

Totes les obres i idees d'aquests i d'altres pensadors van avançar fent cas omís de les fronteres disciplinàries i van fer una contribució a una unitat científica filosòfica i epistemològica del coneixement fins i tot quan alguns conceptes poden arribar a ser clarament contraposats.

L'interdisciplina és una perspectiva superadora que representa la possibilitat de modificar radicalment l'eficiència en la resolució dels problemes pràctics concrets sorgits pel fort avanç de totes les ciències, i és per això que neix.

Treballar interdisciplinàriament és construir una teleologia nova, un objecte teòric altament lligat de manera orgànica i pragmàtica a les disciplines components, les seves respectives metodologies i conceptualitzacions.

En conclusió, la interacció entre els professionals de les diferents arts és un punt fonamental i la seva pràctica encara s'ha de normalitzar entre tots els docents que exerceixen cadascuna de les disciplines artístiques. Aquesta pràctica millorarà indubtablement l'autoestima i la creativitat dels alumnes (Allegro, F. *et al.* 2007).

1.3. Necessitats en el món d'avui

La interdisciplinarietat com a recurs educatiu és una necessitat per a poder afrontar els reptes que l'educació ens planteja al segle XXI (Díaz i Cumellas, 2010). La interdisciplinarietat com a la comunicació per diferents llenguatges i mitjans és una garantia en un punt de vista contemporani de l'educació inclusiva i multicultural. La interdisciplinarietat és favorable i necessària en un enfocament multicultural (Calbó, 2006); com en el que ens proposem en una de les nostres aplicacions didàctiques del projecte.

La interdisciplinarietat està present en tots els àmbits de la vida i de la societat actual: és un requisit imprescindible per a desenvolupar la vida laboral, cultural, social, econòmic, etc. (Díaz i Cumellas, 2010).

La interdisciplinarietat que vincula i aglutina diferents matèries del mateix camp del saber, les diferents modalitats artístiques, les potencialitats i diferents

llenguatges ha estat fins ara bastant absent en l'àmbit artístic. En els plantejaments que s'enfoquen cap a la interrelació de les arts queda encara molt per fer (Juanola, 2006).

Tenint en compte l'acceptació d'una globalització econòmica, política, cultural i educativa; en l'àmbit d'educació superior és necessari transformar els programes curriculars de la formació universitària oferint programes independents, flexibles, oberts i plurals (Delgado, 2005) per a que els graduats puguin afrontar les problemàtiques multi factorials que es presenten al món laboral i la vida quotidiana d'un món globalitzat; tal com s'està fent en alguns llocs en què ofereixen una formació interdisciplinària més o menys a la carta. *(Veg. pàg. 55)*

Una altra qüestió que afecta aquest enfocament és la necessitat de formació del professorat, que requerirà molts esforços per part del sistema educatiu, ja que implica una capacitació en diferents camps que abasten la percepció, les actituds, les habilitats i mètodes adequats al context geogràfic (Pedroza i Argüello, 2002).

1.4. Recerca en interdisciplinarietat

S'han fet diferents recerques interdisciplinàries en àmbits molt diversos. Dins d'un àmbit no artístic una d'elles afirma que existeixen diferents nivells d'integració (Fariñas, 2005) que es donen entre la ciència, la tecnologia i la societat, en la integració de l'objecte d'estudi a nivell inter i transdisciplinari i en el plànol subjectiu com a expressió del desenvolupament humà.

En un estudi (Padilla, García i Hernández, 2010) amb l'objectiu de perfeccionar la formació integral en els estudiants de la carrera de Cultura Física de la SUM de Morón es va formular la hipòtesi que una metodologia interdisciplinària que resolgui la contradicció entre l'aprenentatge especialitzat i la integració dels sabers perfecciona l'aprenentatge desenvolupador i la formació integral en els estudiants.

L'objectiu era possibilitar la creació a partir dels recursos ja existents i sense despeses addicionals, per tal d'assolir metes socials tals com justícia i equitat social, educació continua i millora dels serveis per identificar problemes locals propis del context, contribuint d'aquesta manera a la construcció social del

coneixement i a la creació d'unes connexions que s'integrin en projectes de desenvolupament sociocultural que transformin l'entorn.

Dins d'un àmbit artístic i en relació a la creativitat, Gibson (1989) va comparar les diferències en el desenvolupament d'habilitats creatives entre un grup d'estudiants que tenien només instrucció musical (improvisació) i un grup que rebia instrucció en arts múltiples (música, art visual i moviment). L'augment va ser més significatiu per subjectes del grup multiartístic que per al grup que sols feia música.

Luftig (2000) va trobar, després de l'aplicació d'un currículum artístic multidisciplinari durant un any d'escola, que els subjectes de graus 2, 4 i 5 van mostrar augments significatius en el TTCT figuratiu.

Per tant es pot deduir que és important un aprenentatge basat en la interdisciplinarietat que s'oposi a les pràctiques arcaiques anteriors encara presents en l' impartició de l'ensenyament d'assignatures desconnexes (Gibson, 1989).

Actualment s'estudia la difusió i la socialització dels resultats científics a través de l'ensenyament i l'aplicació dels coneixements en les diferents assignatures i disciplines, analitzant les influències i els impactes que la societat exerceix sobre aquesta activitat, així com la responsabilitat que davant ella i davant la comunitat científica assumeix el futur professional.

1.5. Els models d'interdisciplinarietat general

- **Multidisciplinarietat**

És el tipus de relació entre disciplines basat en una juxtaposició, de vegades sense punts en comú aparents entre elles. És una relació additiva (Rugarcía, 2003). La multidisciplinarietat té lloc amb molta freqüència: a primària i a secundària s'estudien diferents disciplines juxtaposades (Miranda, 2009): matemàtiques, llengua, ciències socials, etc.

L'esquema bàsic seria:

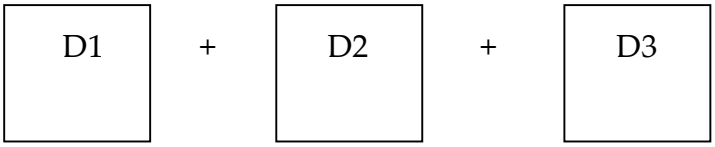


Fig.1 – Esquema de la multidisciplinarietat

En educació artística hi ha nombroses escoles de caire privat que ofereixen una formació multidisciplinària; com és l'exemple d'Aules (Barcelona), on s'hi pot estudiar Teatre Musical, Cant, Interpretació teatral, Dansa i Música de manera compartimentada en diferents sub-escoles. En l'àmbit públic també hi ha casos de centres multidisciplinaris, com per exemple l'Escola de Música - Centre de les Arts (ENCA) de l'Hospitalet de Llobregat, on s'hi pot estudiar música, arts visuals i teatre.

La multidisciplinarietat és un requisit indispensable per a la interdisciplinarietat i la transdisciplinarietat.

- **Pluridisciplinarietat**

La pluridisciplinarietat consisteix en l'estudi d'un objecte d'una sola i mateixa disciplina per mitjà de diferents disciplines a la vegada (Nicolescu, 2007). L'objecte d'estudi, així, sortirà enriquit per la convergència de diferents disciplines. L'estudi pluridisciplinari sobrepassa les disciplines però la seva finalitat queda inscrita al marc de la investigació disciplinària.

Podem il·lustrar-ho amb l'esquema següent:

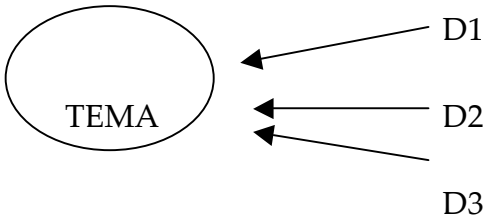


Fig. 2 – Esquema de la pluridisciplinarietat

Seria el cas, per exemple, de voler abordar l'estudi d'una peça musical i fer-ho des de la història, l'anàlisi, l'estètica, la tècnica instrumental, etc.

El Taller Artístic Interdisciplinari de Terrassa s'autodefineix com a interdisciplinari però en realitat té un enfocament pluridisciplinari en les primeres fases; ja que s'agafa un tema o centre d'interès que canvia en cada edició (*El mur*, *El ritme*, etc.) i es treballa des de les disciplines artístiques del teatre, la música i les arts visuals per separat.

- **Interdisciplinarietat**

Segons Rugarcía (2003) la interdisciplinarietat és la interacció entre dos o més disciplines, des de la simple comunicació d'idees fins a la integració mútua de la metodologia, els procediments, etc.

Miranda (2009) defineix la interdisciplinarietat com l'habilitat i pràctica de combinar i integrar elements i valors de múltiples àrees del saber i la tècnica.

Nicolescu (2007) arriba a una major concreció: la interdisciplinarietat es refereix a la transferència de mètodes d'una disciplina a una altra. Es poden distingir tres graus d'interdisciplinarietat:

- Grau d'aplicació: els mètodes d'una disciplina aplicats a una altra porten a l'aparició de noves solucions (en medicina, per exemple).

- Grau epistemològic: els mètodes d'una disciplina aplicats a una altra generen anàlisis interessants en la seva epistemologia (en dret, per exemple).

- Grau de concepció de noves disciplines: la transferència de mètodes d'una disciplina a una altra engendra noves disciplines (la biofísica o la psicopedagogia, per exemple)

Com en la pluridisciplina, la interdisciplinarietat sobrepassa les disciplines però la seva finalitat queda inscrita en la investigació disciplinària. Podríem il·lustrar-ho en aquest esquema:

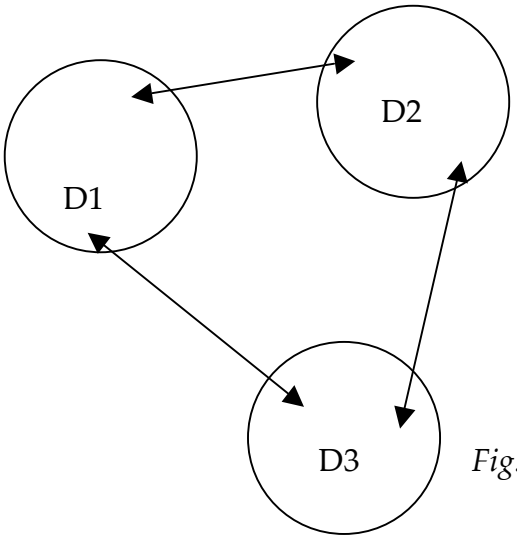


Fig. 3 – Esquema de la interdisciplinarietat

L'última fase del Taller Artístic Interdisciplinari de Terrassa tendeix més a la interdisciplinarietat; ja que els experts en cada disciplina posen en comú allò que han treballat i busquen una manera d'unir-ho. Es tractaria d'una interdisciplinarietat en grau d'aplicació, en el què la suma de diferents disciplines aporten noves solucions pràctiques d'expressió artística.

- **Transdisciplinarietat**

Rugarcía (2003) la defineix com a la posada en marxa d'un conjunt de definicions, axiomes i postulats comuns d'un conjunt de disciplines.

Miranda (2009) la defineix com la pràctica d'un aprenentatge holístic, que transcendeix les divisions tradicionals del coneixement.

Segons Nicolescu (2007) la transdisciplinarietat es refereix a allò que simultàniament és entre les disciplines a través de les diferents disciplines i més enllà de tota disciplina. La seva finalitat és la comprensió del món present.

La investigació transdisciplinària és radicalment diferent a la disciplinària, tot i que és complementària. La transdisciplinarietat s'interessa en la dinàmica que s'engendra per l'acció simultània de diferents nivells de realitat. El descobriment d'aquesta dinàmica passa, però, necessariament pel coneixement disciplinari.

Expliquem la transdisciplinarietat en l'esquema següent; en el que s'entén que les tres disciplines il·lustrades comparteixen un "espai" simultàniament:

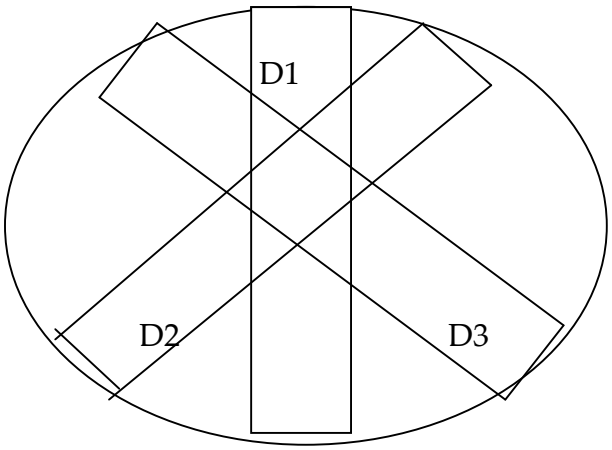


Fig. 4 – Esquema bàsic de la transdisciplinarietat

També tenim alguns exemples de formació artística transdisciplinària. Un d'ells és Trívium, espai lauredià d'arts escèniques. Es tracta d'una escola integrada de música, dansa i teatre. Al Trívium els alumnes assoliran uns objectius globals i uns objectius de cadascuna de les disciplines que els han de permetre desenvolupar la seva sensibilitat artística, i en el cas que ho desitgin, afrontar amb èxit una carrera artística professional. Un dissabte al mes els alumnes realitzen un taller de creació transdisciplinari.

Deixant l'àmbit acadèmic i fixant-nos en un àmbit formatiu més obert a la societat en general; la transdisciplinarietat està en ple creixement. Una de les experiències més interessants que s'han dut a terme, a més a més, a nivell internacional, és el projecte CUE.

<u>El projecte transdisciplinari CUE</u>

CUE es defineix com un espai per a l'expressió espontània i la improvisació interdisciplinària. Consisteix en unes trobades obertes a tothom en què es pot improvisar simultàniament en qualsevol de les disciplines artístiques: fer una pintura, ballar, cantar, tocar instruments, jugar, llegir o improvisar un poema… Hi ha diverses ciutats del món implicades i les trobades CUE d'arreu del món tenen lloc simultàniament i es poden veure al moment entre elles mitjançant videoconferència.

CUE va tenir lloc per primera vegada al març de 2007 a la Galeria Weissenseer Freitag de Berlín. Està dirigit a persones o col·lectius interessats en la lliure expressió, art improvisatori, interdisciplinarietat, música, videoart,

performance, dansa, joc… Cada edició pretén ser singular, per tant, cada cop es fa en un lloc diferent de la ciutat en qüestió i es treball en el disseny, muntatge escenogràfic i distribució d'equips a l'espai per diferents persones.

L'objectiu principal de CUE és crear les condicions de possibilitat per a que els participants gaudeixin en un joc col·lectiu d'accions simultànies on es busca una comunicació immediata, nova i inestable; on la interacció serà l'element clau i els participants es veuran exposats a crear relacions entre ells.

No es pretén jutjar la qualitat artística de les accions dels diferents participants sinó proporcionar una experiència lúdica, reconfortant i desinhibidora. La participació simultània obligarà a cada participant a interactuar amb l'espai i la resta de creadors, fusionant-se tots els resultats en quelcom imprevisible a cada edició.

CUE és tot el que succeeixi al llarg de la duració de l'esdeveniment. No pretén crear unes condicions on no existeixin regles de joc sinó suspendre les regles preexistents per a que cada participant es faci responsable de determinar les condicions del joc per ell mateix; respectant les instal·lacions i les possibles limitacions de l'espai.

Es busquen els principis d'autonomia i tolerància, que poden donar resposta a les següents qüestions:

-Com pot existir la convivència en un context en el que no hi ha regles prescrites ni director i els individus es guien segons el principi d'individualitat i gaudi de sí mateix?

-Com fer que les accions dels participants no s'excloguin entre sí?

-Què passa si dos gaudis individuals interfereixen entre sí? Com podem entendre les interferències?

-Què passa si algun participant no està d'acord amb les decisions/accions preses per altres participants?

D'aquesta manera, CUE sorgeix també com un problema, com un repte, un laboratori d'una nova organització social basada en els valors d'autonomia i tolerància: acceptació dels altres i capacitat de prescindir d'ells.

Transdisciplinarietat i complexitat

D'altra banda, la transdisciplinarietat s'ha associat molt al paradigma complex com a manera d'entendre el món i el coneixement. L'any 1994 va tenir lloc el I Congrés Mundial de Transdisciplinarietat, en el que des del Convent d'Arràbida un grup de filòsofs i pensadors van escriure la Carta de la Transdisciplinarietat, document que conté unes consideracions i uns articles que defineixen molt bé la qüestió.

Algunes de les consideracions sobre el món actual amb el qual justifiquen una perspectiva transdisciplinària són:

-La proliferació actual de disciplines condueixen a un creixement exponencial del saber que fa impossible la mirada global de l'ésser humà.

-El creixement dels sabers, sense precedents a la història, augmenta la desigualtat entre aquells que posseeixen el saber i els que no el posseeixen; engendrant així desigualtats creixents als mateixos pobles i entre les nacions del nostre planeta.

Alguns dels articles que ens interessen per entendre la transdisciplinarietat i la seva aplicació en educació són:

Art.3. La transdisciplinarietat és complementària al punt de vista disciplinari.

Art. 4. La clau de la transdisciplinarietat resideix en l'unificació semàntica i operativa de les accepcions *a través* i *més enllà* de les disciplines. Això suposa una racionalitat oberta. El formalisme excessiu, la absolutització de l'objectivitat, comporta l'exclusió del subjecte i condueix a l'empobriment.

Art. 5. La transdisciplinarietat és oberta pel diàleg i la reconciliació de les ciències exactes amb les ciències humanes i també amb l'art i l'experiència interior.

Art. 6. En relació a la interdisciplinarietat i la multidisciplinarietat, la transdisciplinarietat és multirreferencial i multidimensional.

Art. 8. El reconeixement de la Terra com a pàtria és un dels imperatius de la transdisciplinarietat. Tot ésser humà té dret a una nacionalitat, però, a més, és al mateix temps un ésser transnacional. El reconeixement per el dret internacional

de la doble pertinença – a una nació i a la Terra- constitueix un dels objectius de la transdisciplinarietat.

Art. 9. La transdisciplinarietat condueix a una actitud oberta cap als mites i religions i cap a qui els respecten.

Art. 10. No hi ha cap lloc cultural privilegiat des d'on es pugui jutjar les altres cultures. La perspectiva transdisciplinària és transcultural.

Art. 11. Una educació autèntica no pot privilegiar l'abstracció en el coneixement. Ha d'ensenyar a contextualitzar, concretar i globalitzar. L'educació transdisciplinària avalua el rol de la intuïció, l'imaginari, la sensibilitat i el cos en la transmissió de coneixements.

Art. 13. L'ètica transdisciplinària rebutja tota actitud que negui el diàleg i la discussió, sigui quin sigui el seu origen. El saber compartit hauria de conduir a una comprensió compartida.

Art. 14. Rigor, obertura i tolerància són les característiques fonamentals de la actitud i visió transdisciplinària.

2. La creativitat i processos d'aprenentatge interdisciplinari

2.1. Recorregut històric de la recerca sobre la creativitat

La psicologia no es va interessar per la creativitat fins als anys 50, amb Guilford (Deliège, 2006). Un aspecte predominant de la investigació en la creativitat és l'èmfasi com a component de la intel·ligència, presumptament innata i mesurable en testos.

J.P. Guilford als anys 50 va marcar el començament de la recerca empírica en creativitat (Hickey, 2002). Guilford, i posteriorment Torrance, van tenir molta influència en el camp del mesurament psicomètric del pensament creatiu. El TTCT (Torrance Tests of Creative Thinking) ha estat el més utilitzat per a mesurar l'habilitat del pensament creatiu en general. Aquest tests té una versió verbal i una versió figurativa. Les respostes eren puntuades per fluència, flexibilitat, originalitat i elaboració. Aquests factors van influenciar el treball

psicomètric en el pensament creatiu en música (Webster, 1994) i en art visual (Efland, 1990)

Estudis de Getzels i Csikszentmihalyi (1976) van postular que un factor significatiu de la transformació creativa és la capacitat dels estudiants per a formular problemes nous. Quan un estudiant que manté una actitud enfocada al descobriment s'embarca en una exploració sense final predeterminat, és capaç de prendre consciència dels problemes i solucions artístics que emergeixen durant el procés de treball.

Els estudis recents sobre creativitat consideren el context en el qual es produeix l'acció creativa com un factor determinant en el seu desenvolupament.

Encara que hi ha un cos ampli de literatura sobre la creativitat en general, la proporció de recerca que es centra en la creativitat en les arts és molt més petita (Hickey, 2002). Els resultats de la recerca que examina la relació entre la creativitat general i la creativitat en l'art són mixtos, com veurem a continuació en alguns exemples.

Gibson (1989), Luftig (2000) i Dillard (1982) es van interessar en l'efecte d'experiències artístiques múltiples en la creativitat. Els estudis d'aquests autors conclouen que l'entrenament per a la creativitat en les arts pot reforçar les habilitats en la creativitat general (Hickey, 2002).

La majoria dels estudis sobre composició musical es centren en els processos tècnics de la composició enlloc dels aspectes creatius explícits dels processos i productes compositius (Hickey, 2002).

Les qüestions entorn si estudiar arts fa la gent artísticament o generalment més creativa i entorn a si el tipus d'instrucció afecta a la creativitat de l'estudiant presenten resultats mixtos. Moga, Burger, Hetland, i Winner (2000) van trobar una relació positiva entre estudiar arts i el mesurament de la creativitat general.

Per altra banda deu anys abans Howell (1990) no va trobar diferències significatives entre les puntuacions de la creativitat en general en subjectes –estudiants de superior- que havien tingut una experiència educativa en arts variades (música, art visual, teatre, dansa) i tampoc entre en les puntuacions de subjectes per cada tipus d'experiència artística (música, art visual, o altres).

També es van examinar les relacions de la puntuació en creativitat en experiències artístiques (art visual, teatre, dansa, música) de subjectes d'escola superior amb experiències en música, improvisació de jazz i rendiment acadèmic (Hamann, Bourassa i Aderman, 1991). En aquest cas tampoc no hi havia diferències significants en les puntuacions en creativitat basades en qualsevol de les variables d'experiències artístiques.

Primeres recerques sobre creativitat en música i art visual

Els estudis pioners apareixen als anys quaranta. En art visual, per Munro, Lark-Horovitz i Barnhart (1942); i en composició musical creativa de nens amb Doig. Moorhead i Pond (1978) van dur a terme en aquella època l'única recerca qualitativa. No hi torna a haver estudis equivalents sobre creativitat en música fins finals dels seixanta.

Lowenfeld va estudiar el desenvolupament de la creativitat en classes d'art. Va crear una atmosfera per a la creativitat en l'educació artística oposada a les normes establertes i al dibuix mecànic present en les dècades anteriors. (Efland, 1990).

La troballa del "Harvard Project Zero" l'any 1967 significa el començament d'un canvi cap a un enfocament constructivista i cognitiu per entendre la creativitat artística (Gardner, 1982). En aquest moment comença el DBAE (Disciplined Based Arts Education) en el que la recerca és finançada plenament pel govern i les fundacions. Un enfocament curricular i integral semblant es va donar en la música als 60. Aquest període coincideix amb un declivi dels estudis sobre creativitat en música i art visual.

Als 70 estudien la creativitat en l'educació musical Greenhoe (1972) i després Webster (1977), qui guia la renovació de la recerca empírica en el pensament creatiu musical.

2.2. Conceptualització de la creativitat

D'una banda, caldrà definir què entenem per creativitat dins del nostre context educatiu i, de l'altra, distingir entre creativitat quotidiana i creativitat artística. També ens interessa veure com la creativitat es pot concretar en eines de treball com la improvisació i la sinestèsia, que seran part fonamental de la

nostra metodologia didàctica. A més a més, també farem una breu revisió de la base biològica de la creativitat segons les etapes evolutives de la moral.

De Prado (2000) distingeix cinc tipus de creativitat: creativitat objectiva i realista, creativitat imaginativa i fantàstica, creativitat aplicada innovadora i inventiva, creativitat socioprocedimental i creativitat expressiva o llenguatge total.

D'aquestes ens centrem en el nostre projecte en la creativitat aplicada innovadora i inventiva i la creativitat expressiva o llenguatge total. La primera passa per tres fases: en primer lloc, la creativitat innovadora, que prové del pensament innovador i intenta millorar allò real introduint canvis flexibles; la creativitat combinatòria, en segon lloc, que deriva del pensament combinatori i es tradueix en el mètode aleatori o en el mètode combinatori propositiu orientat a un objectiu o àrea d'acció; i la creativitat inventiva, que consisteix en la creació original de quelcom únic i inexistent amb anterioritat.

Cap a la creativitat inventiva, per tant, tenim tres passos:

- La innovació: millora
- La combinatòria: aleatòria o propositiva
- La invenció: creació original

Això coincideix amb els passos de millora disciplinària, interdisciplinarietat (combinatòria) i transdisciplinarietat (creació original).

La creativitat expressiva es manifesta a través de tots els llenguatges expressius de l'ésser humà, generant la multiexpressió creativa corporal, sonor musical, verbal literària, plàstica espaial, simbòlic-matemàtica i tècnico instrumental; constituint cinc de les set múltiples intel·ligències de Gardner, que són:

- Intel·ligència lingüística
- Intel·ligència lògico-matemàtica
- Intel·ligència espaial
- Intel·ligència musical
- Intel·ligència cinètico-corporal
- Intel·ligència intrapersonal
- Intel·ligència interpersonal.
- Intel·ligència naturalista

2.2.1. Creativitat: matisos entre el factor innat i el factor educable

Pel que fa a què és la creativitat humana, tenim algunes definicions interessants:

Paré (citat per Laferrière, 1997) defineix l'ésser creatiu com a una persona que sap utilitzar al màxim totes les propietats sensorials, afectives i cognitives del seu organisme, dins del seu context.

Aquesta definició ens interessa perquè ens apunta que per a treballar la creativitat caldrà centrar-nos en aspectes sensorials, afectius i cognitius dels alumnes.

Definicions més actuals consideren la creativitat una facultat de totes les persones:

La creativitat (Agirre, 2005) és una facultat de tots els éssers humans, educable i que es produeix com a reflex de la interacció amb l'experiència (també la social i cultural) en la que, a la vegada, també repercuteix.

Remarquem d'aquesta definició la importància de que tots els humans tenen aquesta facultat i que a la vegada podem educar, treballar, millorar. Trobem per tant un component innat i un component d'aprenentatge i enculturització que és en el qual nosaltres incidirem des de l'àmbit educatiu.

Altres autors remarquen la part innata de la creativitat: la creativitat és una capacitat humana (Sánchez, 1996). També Gabriel Verderi es centra en aquest costat més innat relacionant-lo amb el component del plaer *(Veg. 3.1.1.)*: l'ésser humà té una predisposició generalitzada cap al fet creatiu. La majoria de persones gaudim creant i descobrint, sigui quina sigui l'activitat que ens plategem. Sempre hi ha un component de plaer quan modifiquem els esquemes adquirits i creem noves variants (Verderi, 2004).

En l'evolució de l'ésser humà han estat claus d'una banda la intuïció conservadora –retenir valors necessaris per a la supervivència-, i de l'altra la predisposició innata al descobriment i la recerca. A la vegada, genèticament també tenim un dispositiu que proporciona plaer cada vegada que descobrim quelcom nou (Verderi, 2004). L'equilibri entre aquestes dues predisposicions marcarà la direcció dels nostres pensaments i els nostres actes.

Agirre continua anant més enllà d'aquesta part innata i posa l'accent en que allò important és descobrir on cadascú es mostra més capacitat per a desenvolupar aquest aspecte al màxim i millorar la resta (Agirre, 2005). En el treball de diferents disciplines en simultani com és el nostre cas això ens interessa de cara a que cadascú pugui escoltar-se a sí mateix i saber explotar les seves capacitats al màxim, sense deixar-ne cap de banda.

Ara des del punt de vista del costat educable, ens recorda Marín Ibáñez citat per Agirre (2005) que el cultiu i pràctica de la creativitat resulten ineludibles en un món canviant, on és precís estar constantment disposats enfront situacions noves que exigeixen respostes divergents. Desenvolupar la creativitat hauria de ser el fonament de la pedagogia interessant-se especialment en els qui més la necessiten (Berge, 2000 citant a Chauchard).

Ryan (1986) citat per Laferrière (1997) resumeix l'educació creativa així: acte d'acompanyar algú en la seva recerca de l'expressió; donant-li plena llibertat de ser i oferint-li mitjans per a expressar-se de la millor manera possible. És una educació en què la meta està en desenvolupar actituds creatives que portin a l'individu a viure de manera plena i autèntica.

Un altre aspecte important en la vessant educable és la relació de la creativitat amb factors cognitius.

En aquest sentit Baroni apunta que el coneixement introdueix respostes estereotipades que inhibeixen la creativitat espontània. La manca de creativitat no depèn dels coneixements previs sinó més aviat de l'actitud que el subjecte té cap a ells (Baroni, 2006). Per tant, serà important, a l'hora de plantejar un procés d'aprenentatge creatiu; centrar l'atenció en crear unes bones condicions actitudinals per part de les persones implicades en l'aprenentatge.

També hi ha autors que fixen diferents processos mentals en el treball de la creativitat. Segons Finke, Ward i Smith (1992) hi ha dos processos mentals: la fase de generació d'estructures i la fase d'exploració. Les dos fases es caracteritzen per alternar-se en cicles repetidament. Les mateixes autores (Ward, Smith i Finke, 1999) veuen la capacitat creativa com a una propietat essencial per a la cognició humana.

2.2.2. La creativitat segons les etapes evolutives de la moral

La interacció entre les persones ve donada pel seu comportament moral. L'educació i el procés de socialització determinen aquest comportament. Segons el nostre entorn social el grau de creativitat o d'extraversió d'una persona pot variar.

La moral es desenvolupa a través d'una sèrie d'etapes segons Kohlberg (Portillo, 2005) que es donen en el mateix ordre i que són comunes a tots els éssers humans. Però les etapes del desenvolupament moral no solament venen donades per la maduració biològica. El desenvolupament biològic i intel·lectual és necessari per al desenvolupament moral, encara que hi ha individus que no arriben a assolir les etapes superiors d'aquest desenvolupament.

El pas d'una etapa a una altra és un procés d'aprenentatge irreversible en el qual s'adquireixen noves estructures de coneixement, de valoració i d'acció. Aquestes estructures actuen conjuntament i unes depenen de la posada en marxa de les altres. Una vegada posades en marxa no deixen d'actuar però sí es poden produir desajustos en alguns individus que hagin adquirit les estructures pròpies de la etapa d'una manera deficient. Llavors la resta d'estructures de l'etapa anterior podrien actuar encara, donant la impressió d'un retrocés en el desenvolupament.

El desenvolupament moral comença amb l'etapa zero, en la qual es considera bé tot allò que l'individu vol i que li agrada. No serà fins passat aquest nivell quan es produirà el desenvolupament de la moral segons aquest esquema:

1. Moral preconvencional
    - Etapa 1: el càstig i l'obediència (heteronomia)
    - Etapa 2: el propòsit i l'intercanvi (individualisme)
2. Moral convencional
    - Etapa 3: expectatives, relacions i conformitat interpersonal (mutualitat)
    - Etapa 4: sistema social i consciència (llei i ordre)
3. Moral post convencional o basada en principis
    - Etapa 5: drets previs i contracte social (utilitat)
    - Etapa 6: principis ètics universals (autonomia)

Segons les investigacions del físic i matemàtic Dirk Helbing, que va publicar un article a la revista *Physicsworld* (Blanco, 2010), els interessos individuals disminueixen davant el comportament cooperatiu. Aquesta cooperació sorgeix amb individus més propers que no pas en un grup més ampli.

El model de Helbing es basa en la teoria de jocs. Es tracta d'un entramat d'individus en el que cadascun té quatre opcions:

1) Cooperar sense castigar als solitaris
2) Cooperar i castigar (moralista)
3) Ser solitari
4) Ser solitari i també castigar a altres solitaris (immoral)

Aquestes quatre estratègies es distribueixen aleatòriament entre els individus i el sistema evoluciona per trobar quin comportament guanya a la llarga, per la qual cosa influiran tres variables:

1) Les finalitats que castiguen els solitaris
2) El cost d'administrar càstigs
3) El factor sinèrgia (com la suma de les contribucions individuals es veu reforçada per les accions col·lectives)

L'estratègia de cada individu es modifica en funció de l'èxit dels seus veïns. D'aquesta manera els individus imiten als que es desenvolupen millor.

Aquestes investigacions poden ser útils a l'hora de tenir-les en compte per a l'aplicació d'*Arts Fusió* en contextos socialment més complexos, com ara per a alumnes d'un institut de secundària del barri del Raval de Barcelona.

Per altra banda, Pereiro (2007) entén que tant la evolució del planeta com la evolució personal no venen donades (no són deterministes) sinó que depenen de la nostra feina i els nostres pensaments: és la nostra construcció diària. Per poder evolucionar abans hem de conèixer i comprendre les lleis universals i per a això ens hem de conèixer a nosaltres mateixos i al nostre entorn immediat. En definitiva, ser receptius per ser creatius.

Pereiro introdueix el concepte de pensament circular, el qual està basat en la receptivitat-creativitat. Es tracta d'ampliar el grau de percepció per incloure noves possibilitats i així ésser plenament creatius transformant les nostres vides, el nostre treball, fent art o creant nous paradigmes socials. Pensar una nova realitat personal i grupal.

El pensament circular actua ampliant el rang perceptiu amb el desenvolupament de nous canals naturals més subtils, interessant-se pel pensament poètic i místic, més enllà del pensament funcional.

Stenberg i Lubart (1999) creuen que la creativitat requereix la confluència de sis mitjans: habilitats intel·lectuals, coneixement, estils de pensament, personalitat, motivació i entorn.

La relació amb el context també és un factor important. Un producte creatiu és quelcom nou -per al seu creador- i és apropiat per al context (Mayer, 1999). Moltes recerques parlen de la necessitat de l'adequació al context per a que quelcom es pugui considerar creatiu. També és important la consideració des d'un punt de vista èmic, o sigui des del punt de vista del mateix actor.

Segons Eisner (1972) el fet creatiu es pot identificar de quatre maneres:

- l'ampliació de límits
- la invenció
- el trencament dels límits
- l'organització estètica dels objectes/accions

Aquests són aspectes que es poden tenir en compte a l'hora de dissenyar activitats didàctiques des d'un enfocament creatiu.

2.2.3. Creativitat quotidiana

La creativitat quotidiana és una qualitat que posseeix tothom (Hargreaves, 1986, Sawyer, 1999; citats per Tafuri, 2006).

A nivell individual, la creativitat és rellevant quan algú està resolent problemes de la vida quotidiana; mentre que a nivell social, la creativitat es pot dirigir cap a noves troballes científiques, nous moviments artístics i nous programes socials (Sternberg i Lubart, 1999, citats per Tafuri, 2006).

La creativitat artística té a veure amb l'ampliació de límits, l'originalitat i la novetat adequada a contextos d'expressió artística. Sovint té a veure amb la improvisació i la composició; però no s'ha de confondre; també pot ser creativa l'audició musical o la interpretació de qualsevol disciplina sense ser improvisada.

2.2.4. Matisos entre la creativitat i la improvisació

La improvisació és una activitat creativa instantània, és posar-se a "parlar" amb el llenguatge adquirit; ja sigui musical, teatral, corporal o tots a la vegada.

Tota improvisació és creativitat però no tota creativitat és improvisació. La composició també és un acte creatiu, però a diferència de la improvisació, és producte d´una reflexió prèvia, no espontània.

Sovint també la improvisació és una activitat exploratòria**.** De l'experimentació sonora, corporal i teatral sorgeixen i es desenvolupen noves idees que es combinen i s'ordenen.

La improvisació és un mitjà d'expressió, descàrrega i comunicació. Ja sigui individual, com en grup, la improvisació, al ser un acte espontani, deixa anar el que portem més endins, no hi ha temps de reflexionar, moltes vegades l'improvisador es sorprèn del seu producte, la inspiració actua de manera "màgica". Això té molt a veure amb la teoria del fluxe de Csizhentmihaly *(Veg. 3.1.1.)*

Cal considerar també la improvisació com un joc, ja que tant si és lliure com si és guiada, pren un caràcter lúdic.

D'altra banda, la improvisació és una tècnica d'ensenyament – aprenentatge artístic. En realitat es tracta d´una pràctica artística que combina tres models d'aprenentatge: l'aprenentatge per descobriment, el mètode de resolució de problemes i la transferència d'aprenentatges.

La improvisació és un excel·lent mitjà potenciar aptituds com la sincronització, la desinhibició, la creativitat, el saber escoltar... Observar com els alumnes improvisen permet captar com aprenen, com resolen els problemes plantejats, com s'expressen, etc.

A més a més, també és vàlida com a eina per composar. La troballa d'idees artístiques interessants mitjançant la improvisació pot portar a una reflexió i desenvolupament posterior d'aquestes idees en un producte artístic. No obstant, el nostre objectiu és centrar-se més en el procés i deixar a l'atzar la formació d'un producte o no.

2.2.5. Creativitat artística i sensorialitat

Prestar més atenció als sentits ajuda enormement al desenvolupament de la creativitat i l'expressivitat. Alguns pedagogs en l'àmbit artístic s'han centrat en sistematitzar activitats per a "despertar" els cinc sentits; com Schafer (2004) en música o Boal (2002) en teatre.

Segons Eisner (2004) les arts ens inviten a prestar atenció a les qualitats de tot allò que escoltem, veiem, tastem i toquem per a poder-ho experimentar. El treball artístic augmenta la capacitat de percebre.

Les arts són molt importants per a aguditzar el nostre sistema sensorial a la vegada que l'agudització del nostre sistema sensorial pot donar més qualitat al treball de les arts.

3. Aspectes educatius del treball transdisciplinari

3.1. Aspectes d'impacte individual

3.1.1. L'autoestima i el plaer

Agirre (2005) sosté que els mètodes de pràctica artística tenen una aplicació sobre qualsevol àmbit del coneixement i de la vida. Probablement es degui a que afecta tots els àmbits de la persona: és una activitat física, és una experiència emocional, espiritual, social i cognitiva (Pérez Royo, 2008). A més a més, la connexió creativa entre cos, ment, emocions i esperit a l'hora d'utilitzar música, dansa, art, escriptura i el so pot generar canvis positius d'actitud pel sol fet del fruir de l'experiència artística (Duque Camargo, 2001)

Donat que els que treballen en el camp de la música, la dansa, la literatura, la poesia o l'escena desenvolupen qualitats expressives (Eisner, 2004) els beneficis

en la part afectiva de la persona són molt destacables en l'àmbit artístic. Qüestions com l'autoestima i el plaer són punts clau.

L'autoestima

D'una banda, l'autoestima dels alumnes defineix el seu aprenentatge, ja que condiciona la seva motivació intrínseca i l'aprenentatge significatiu. De l'altra, un bon treball formatiu artístic interdisciplinari i creatiu pot contribuir enormement a assentar una autoestima positiva en les persones.

García Guadalupe (1998) argumenta que l'autoestima positiva fomenta la responsabilitat, possibilita una relació social saludable, garantitza la projecció futura de la persona, fomenta l'autonomia. De fet, sosté que un dels objectius principals de l'educació és la formació d'alumnes autònoms, segurs de sí mateixos i capaços de prendre decisions. L'autoestima constitueix el nucli de la personalitat, amb el que també coincideix Eisner, que parla de la importància de l'activitat creativa per a la formació d'una personalitat amb flexibilitat, llibertat i amb capacitat d'adaptació a noves situacions (Eisner, 2004). És acceptat que el progrés, l'èxit i la felicitat depenen en gran mesura d'aquest factor. Farreny (2001) també coincideix amb l'augment de la llibertat i d'autocontrol personal, donada la cultivació del món afectiu i instintiu. Un factor que condueix a l'autoestima positiva quan es fa un treball d'aquestes característiques és la valoració de la singularitat de cadascú i de les creacions que cadascú fa (Royo, 2008).

L'autoestima té diferents dimensions: física, social, afectiva, acadèmica i ètica. A través d'un treball artístic interdisciplinari i creatiu creiem que es poden potenciar totes les dimensions de l'autoestima.

En la mateixa línia, Agirre (2005) considera l'educació creativa com un benefactor directe de la satisfacció personal.

A més dels beneficis a nivell personal, també es donen recompenses positives a nivell social: l'artista creatiu és capaç d'assumir un gran compromís col·lectiu (Gelpi, s.d.). A través del plaer que produeix el descobriment d'alguna cosa nova, és possible l'evolució de la cultura i el progrés en els pensaments i sentiments.

Altres autors recolzen els beneficis cognitius que pot tenir un treball interdisciplinari i creatiu com ara la flexibilitat i fluïdesa de la concentració (Berge, 2000) i l'afavoriment de la capacitat imaginativa (Eisner, 2004).

Una de les teories de la formació de la personalitat que ens resulta interessant és la de Carl Rogers. Rogers denomina a la persona "saludable" –des d'un punt de vista holístic- persona funcional al complet (Boeree, 1998); que reuneix les següents qualitats:

-Obertura a l'experiència. Inclou la capacitat d'acceptar la realitat i els propis sentiments, i a partir d'aquí mostrar una disponibilitat a l'experiència.

-Vivència existencial. Es refereix a viure l'aquí i l'ara, mantenir el contacte amb la realitat; no vivim ni al passat ni al futur.

-Confiança organísmica. Parla de la confiança en un mateix, de fer allò que nosaltres mateixos pensem que és bo.

-Llibertat experiencial. Capacitat de sentir-se lliure quan es presenten les oportunitats d'actuar. Les persones funcionals completes reconeixen aquest sentiment de llibertat i assumeixen les responsabilitats de les oportunitats.

-Creativitat. Aquest també és un punt fonamental de la persona funcional completa de Carl Rogers, creativitat que segons l'autor es pot manifestar a través de l'art, de les ciències, la preocupació social, l'amor o la perseverança en el treball.

El plaer

Un altre factor bàsic en l'experiència artística és el plaer. Un dels psicòlegs que s'han fixat més en aquest factor és M. Csikszentmihalyi; el pare de la teoria del fluxe o de l'experiència òptima.

Csikszentmihalyi (1997) afirma que alguns individus han desenvolupat el sistema nerviós de manera que el descobriment de quelcom nou estimula els centres de plaer del cervell. A més de la tendència a crear de l'ésser humà, existeix una força contradictòria, la força de l'entropia. És un mecanisme amb el que ens podem sentir bé sense gastar energia, amb el que ens podem sentir

relaxats i còmodes. Així, estem atrets per aquests dos pols oposats d'instruccions programades al cervell.

L'estat de fluxe es produeix quan una tasca resulta per a nosaltres un desafiament alt i tenim habilitats altes per a dur-la a terme. Té molt a veure amb la motivació intrínseca. Es pot reconèixer per les següents característiques:

- Situació de repte
- Unió de la consciència i l'acció. La concentració està totalment enfocada cap a allò que estem fent. Les distraccions són excloses de la consciència.
- No hi ha por al fracàs. S'està tan immers en allò que es fa que no hi ha altres preocupacions fora de l'acció en sí mateixa.
- L'autoconsciència disminueix. Ens despreocupem del nostre ego i, paradoxalment, el jo s'expandeix a través d'aquest acte d'auto oblit.
- Es distorsiona el sentit del temps.
- La activitat es torna una finalitat en sí mateixa; és una activitat autotèlica.

Si l'experiència òptima es produeix amb alts reptes i altes habilitats, segons la variabilitat d'aquests dos elements es donen vuit canals experiencials diferents davant una tasca:

- Activació: repte alt, habilitats moderades.
- Ansietat: repte alt, habilitats baixes.
- Preocupació: repte moderat, habilitats baixes.
- Apatia: repte baix i habilitats baixes.
- Relaxació: repte baix i habilitats moderades.
- Avorriment: repte baix i habilitats altes
- Control: repte moderat i habilitats altes
- Fluxe: repte alt i habilitats altes.

Serà interessant veure en els alumnes quin canal experiencial estan vivint amb l'experiència artística que els proposem. Ens interessen els canals de fluxe, activació, control i relaxació i voldrem evitar la resta. Segons el canal experiencial que veiem també sabrem com modificar la tasca en funció de les habilitats dels participants.

3.1.2. Construcció de significats cognitius i emocionals

Cognitius

Partim de la premissa de que totes les persones són creatives en la seva vida quotidiana (Tafuri, 2006). Aquesta qualitat és essencial per a la cognició humana (Ward, Smith i Finke, 1999) i requereix la confluència de sis recursos/medis/mitjans: habilitats intel·lectuals, coneixement, estils de pensament, personalitat, motivació i entorn (Stenberg i Lubart, 1999).

Per altra banda, la percepció en la vida quotidiana també tendeix a classificar per poder seguir endavant amb les nostres vides (Eisner, 2004). O e que és el mateix, a *reconèixer* en comptes de *percebre* amb l'objectiu d'explorar i d'assaborir les qualitats de tot allò que ens envolta (formes, sons, colors, moviments, gestos). Per això la intenció del professor és ajudar als alumnes a superar els hàbits tradicionals de la percepció quotidiana.

En l'educació creativa s'estimula i es desenvolupa metodològicament l'actualització integrada dels dos hemisferis del cervell (De Prado, 2000), per la qual cosa en l'actualitat es propugna "aprendre amb tot el cervell", un cop comprovats els dos estils contraposats de pensament:

- **El reproductor i convergent**: treballa de manera lògico causal i es desenvolupa per l'hemisferi esquerre del cervell, el de la ciència i la lògica. És depenent del medi ambient i no té autocontrol intern (locus de control extern).

- **El divergent lateral i global**: té locus de control intern, que radica en el potencial del propi pensar visual, imaginatiu i fantàstic i del voler expressiu transformatiu. El desenvolupa l'hemisferi dret del cervell, el de l'art i la imaginació creadora.

La creativitat hemisfèrica dreta està representada pel pensament visual perceptiu interior, per la visió globalitzadora, per les imatges i analogies formals i per les fantasies i sensacions.

Res de tot això es pot aconseguir si l'ensenyament i aprenentatge només promouen la reproducció i repetició mecànica mitjançant la vivenciació significativa dels models donats de la cultura (De Prado, 2000).

Emocionals

Per a Eisner (2004) fer art consisteix en tenir una idea que valgui la pena expressar, la capacitat imaginativa necessària per concebre com expressar-la, les aptituds tècniques necessàries per treballar amb eficàcia algun material i la sensibilitat necessària per efectuar els delicats ajustaments que donaran a les formes les seves qualitats emotives.

La representació transforma els continguts de la consciència dins les limitacions i oportunitats que ofereix un material. Així, la representació parteix d'una idea o imatge de vegades evanescent, que es pot alterar ràpidament. La representació estabilitza la idea i a través d'ella s'entaula un diàleg amb la idea (Eisner, 2004).

L'abstracció és molt utilitzada pels artistes a l'hora de plasmar una idea i descompondre una imatge visual. En pintura expressionista abstracta o també anomenat *action painting*, artistes com Franz Kline utilitzen l'acció al servei d'una idea: a través del llenç les idees animades poden adoptar una forma pública, la qual cosa afavoreix un escenari per al descobriment de les emocions.

La teoria de la Gestalt (Eisner, 2004) afirma que les formes que els artistes creen generen camps d'energia que captem amb el nostre sistema nerviós en una mena de ressonància.

3.1.3. Estat de la consciència

Hi ha diverses activitats com la meditació, l'exercici, els treballs manuals, escoltar música, dibuixar i en general, realitzant qualsevol activitat artística, produeixen un canvi en l'estat de la consciència (Edwards, 1988).

La consciència s'amplia a través del treball en les arts (Eisner, 2004), no només com una forma de creació en les nostres vides sinó també conformant les nostres actituds, satisfent la nostra recerca de significats, establint contacte amb els altres i compartint la nostra cultura.

Quan estem enfront a imatges visuals enregistrem una informació espacial i de relacions, percebent dels altres els complexos components de la configuració de les situacions. Moltes vegades per a segons quines activitats es pot arribar a perdre la noció del temps, experimentant una sensació d'alliberament. Aquestes

operacions mentals són comunes a les activitats relacionades amb les arts (Edwards, 1988).

En l'art d'avui en dia, el problema de la consciència està en debat (Ascott, 2001). La ciència intenta explicar el concepte de consciència obtenint resultats molt desiguals. Per l'artista la consciència és quelcom més per ser explorat que explicat, allò més per a transformar que per a ser entès. En quant a l'experiència de la consciència en sí, el que coneixem de manera més propera és el nostre propi sentiment del ser, i allò que entenem pitjor és l'estat de consciència dels altres. L'empatia i el respecte pot traspassar aquesta frontera, però aquesta afirmació no pot ser recolzada per la ciència reduccionista ni l'estètica postmoderna.

Perquè un artista treballi la seva creativitat ha establir unes condicions que l'indueixin al canvi mental cap a una modalitat diferent de processament de la informació (l'estat de consciència lleugerament alterat) que el capaciti. L'artista serà capaç de plasmar la seva percepció de les coses un cop estigui familiaritzat amb aquesta modalitat, arribant fins i tot a poder controlar conscientment el seu canvi mental (Edwards, 1988).

3.1.4. Un cas particular d'impacte individual: la formació de professors

Aymerich, citada per Farreny (2001) escriu a la revista *Existir* el que pretenia fer en unes sessions d'expressió lliure i creativitat per a la formació de professors i allò que pretenia aconseguir. Explica que l'objectiu és trobar un camí que ens porti al nostre propi descobriment per tal de poder treure del fons de nosaltres mateixos allò que palpita, ja sigui mitjançant el text, el moviment, el ritme, la dansa o totes aquestes coses alhora. I que aquest camí ens ajudi al mateix temps a alliberar-nos i a recrear-nos.

El curs d'expressió lliure i creativitat al que es refereix a l'article incloïa música a través de l'espai i dels propis individus una sèrie d'experiències qualificades com indescriptibles per la pròpia Aymerich. L'objectiu del curs era arribar a desfer tensions per tal d'aconseguir un estat mental amb força psico expressiva i alliberadora d'inhibicions, timideses, bloquejos i d'altres forces negatives. Per arribar a aquest punt, van fer servir tots els llenguatges en una conjunció constant. Els assistents, molts dels quals havien iniciat les sessions immersos en tensió, tancats en sí mateixos i amb dificultats sobretot a nivell de comunicació i

d'integració, van trobar una sortida als seus condicionaments i una força intrínseca per sortir del seu hermetisme.

Perquè ens fem una idea, els temes del curs eren els següents:

- la taula de valors; alliberament de tot allò que no és essencial (gest, moviment, ritme)
- consecució del procés de captació necessari per poder veure, observar i posseir (gest, música)
- l'equilibri individual i col·lectiu (esglaonament físic i psíquic)
- desconcentració muscular i volta a la vida; la primera paraula. Viure i crear
- formes iguals i formes diferents; ritme. Idea b`bàsica de contrast
- ritmes col·lectius, ritmes individuals. La immobilitat
- comunicació; la piràmide humana. Estímuls i respostes, condicionades i lliures
- crear formes corporals i verbals amb la idea de traspassar, de vèncer obstacles, de buscar un camí nou (per grups de 3)
- treballar corporal i verbalment la paraula desplegada (el gest i la paraula)
- formes mòbils i formes immòbils (treball en grups)
- de la imatge abstracta al fet concret; procés creatiu
- la soledat; muralla, illa… Recerca de motivacions noves
- una nova galàxia; transformacions

3.2. Punt d'inflexió entre l'impacte individual i impacte social

L'ensenyament i l'aprenentatge creatius són el camí i el fi per a l'autorealització personal d'un jo autèntic i original (De Prado, 2000). El sentit més profund de la creativitat consisteix en l'actualització del jo més viu i diferencial, generant, a través de l'expressió alliberadora total, una individualitat genuïna, que va camí de l'autorealització plena diferencial i no uniformadora o conformadora.

La presa de consciència dels continguts ideacionals i emocionals, la comprensió vivencial i visual i la reestructuració mental es donen amb la intervenció didàctica mitjançant processos i tècniques creatives (De Prado, 2000).

La creativitat a nivell individual incideix directament en la resolució dels problemes de la vida quotidiana (Sternberg i Lubart, 1999). Però la creativitat també es pot dirigir cap a nous moviments artístics i nous programes a nivell social.

La construcció social de la comprensió significa substituir les formes individuals d'aprenentatge per la construcció col·lectiva de coneixement (Hernández, 2007). La diferència està en que l'aprenentatge es converteix en un procés dialèctic i social, en el qual el diàleg constitueix l'element principal per a la construcció de significats.

Aquesta nova forma d'aprendre art implica potenciar una sèrie d'habilitats i actituds de manera grupal que també tenen un impacte positiu a nivell individual.

La finalitat de totes les arts és la de millorar l'ésser humà contribuint al desenvolupament d'aquelles qualitats motores, cognitives, socials, emotives i culturals que propicien el perfeccionament de les persones i el progrés democràtic de la societat. Potenciant la capacitat expressiva hem de buscar que la majoria de la població sigui capaç de respondre i fer front a les necessitats i oportunitats que brinda el món. Un exemple molt evident és l'educació teatral: no es tracta només d'un procés per a l'alfabetització artística individual sinó d'un mitjà d'acció social col·lectiva molt connectat amb ideals emancipadors de racionalitat, justícia i llibertat. Així, ha de facilitar l'autonomia de la persona i de la societat (Bercébal, 2000).

En les finalitats de tota educació trobem el desenvolupament del pensament innovador, creatiu i inventiu, manifestat a través de l'expressió creativa total. L'educació es projecta a la resolució simulada o real de problemes i a l'execució de mini projectes d'acció social o cultural (De Prado, 2000). Potenciant la capacitat expressiva hem de buscar que la majoria de la població sigui capaç de respondre i fer front a les necessitats i oportunitats que brinda el món (Bercébal, 2000).

Maldoom, citat per Pérez Royo (2008), coreògraf amb diverses experiències de dansa lligades a l'impacte social com per exemple *This is Rhythm!*, parteix de la premissa del poder de la dansa per transformar la percepció i, en certa manera, la vida dels participants, en funció dels diferents nivells en els quals la dansa pot operar sobre l'individu. Així ho explica:

> *Una de les descripcions que s'han usat al Regne Unit per a mi és "artista social". No estic segur de que m'agradi, però és el més fàcil d'entendre. Jo treballo exclusivament com a coreògraf, exclusivament com a artista, és*

l'únic que faig. Però resulta que l'acte de crear dansa, de treballar junts i d'actuar comporta tantes coses que pot transformar la vida de la gent. L'activitat és en sí mateixa extraordinària perquè és una activitat física, una experiència emocional, és una experiència espiritual, és una experiència social, és una experiència cognitiva".

Per a ell, la dansa facilita a l'individu una experiència integral que comparteix amb un col·lectiu que condueix, tal i com planteja Maldoom, a una transformació tant individual com comunitària. Aquest tipus de projectes amb un propòsit de canvi social es porten a terme normalment fora d'Europa, en països amb elevats nivells de pobresa (Pérez Royo, 2008).

3.3. Aspectes d'impacte social

3.3.1. Recerques de partida de l'impacte social de la transdisciplinarietat

Existeixen diferents col·laboracions i projectes artístics interdisciplinaris en contextos d'impacte social.

La col·laboració social ve donada per una preocupació social (Pérez Royo, 2008). S'han realitzat projectes coreogràfics organitzats en col·laboració, com ara *Community based Works*, que consisteix a crear un contacte amb la dansa per a un context humà determinat. S'estableix una una comunicació entre el coreògraf i un col·lectiu de ciutadans que pot ser heterogeni, en el que els seus membres estan units per alguna cosa que els identifica com a comunitat: pertanyen al mateix barri, condicions econòmiques similars, habitants d'una ciutat o situacions vitals comunes, per exemple.

L'espai en el qual es realitzen les peces definirà l'àmbit virtual de les relacions interpersonals, l'espai de diàleg i de tracte entre els membres d'un col·lectiu. El resultat serà una pràctica pública i compartida.

També existeixen projectes en els quals s'organitza el treball amb grups de difícil cohesió social, com succeeix al projecte *La consagració de la primavera*, en el que col·labora la Filharmònica de Berlín i el coreògraf Royston Maldoom, documentat per la pel·lícula *Rythm is it!*. Es tracta d'un projecte educatiu en el qual es treballava amb 250 nens, la majoria fills d'immigrants d'una escola amb problemes d'integració, amb els que es va organitzar una representació de dansa basada en la peça musical d'Igor Stravinsky.

Aquests projectes són tractats i realitzats en part com a mitjans d'acció social en ajuda de grups desafavorits, dotant així a cert ciutadans d'un llenguatge i forma de comunicació nous per a ells, involucrant-los en un projecte que els hi pot servir com a plataforma per expressar els seus problemes i reconfigurar la pròpia identitat.

El treball corporal del grup ofereix als participants la possibilitat d'utilitzar un llenguatge més directe amb el qual construir actes d'autoexpressió o autorespresentació. Els espectadors que assisteixen a la peça se senten identificats amb el que succeeix a l'escena, ja que pertanyen a la mateixa ciutat i en ocasions al mateix barri: aquells que actuen no són gaire diferents a ells i no tenen un virtuosisme tècnic que podria generar una distància més gran (Pérez Royo, 2008) .

Alguns d'aquests projectes posseeixen una estructura que té la capacitat d'actualitzar-se cada cop a diferents ciutats. Així, el projecte actua com a feltre per mesurar el seu impacte en diversos entorns, de manera que es converteix en catalitzador d'una identitat social, cultural o històrica continguda en les ciutats o nuclis urbans on es desenvolupen.

A Barcelona, fins el 2010 teníem el CEDRE, un centre d'expressió i psicomotricitat fundat per Aymerich, al qual assistien nombrosos grups d'alumnes realitzant activitats extraescolars i complementàries que els ajudava molt en la seva formació.

3.3.2. Formació integral a través de l'impacte social

Existeixen diversos tipus de coneixements per a la vida i el desenvolupament del subjecte, on l'escola hi juga un rol molt important per a aprendre a viure, valorar, crear i socialitzar-se com a membre actiu de la societat i a gaudir i crear valors positius de la vida, on els aprenentatges bàsics no constitueixen la suma d'aprenentatges diversos, sinó un sistema en el què la base són els valors. En aquest punt, la interdisciplinarietat juga un paper important en l'aprenentatge desenvolupador i en la formació integral (Agirre, 2005).

Una metodologia interdisciplinària implica des d'una perspectiva d'impacte social:

- La cooperació i el treball en equip per a la construcció d'una cultura acadèmica interdisciplinària que implica canvis en la relació professor-alumne, en la qual aquest ha d'assumir un paper actiu i participatiu sobre la base de les competències professionals.
- Responsabilitat en la selecció d'estratègies i tecnologies coherents amb la formació integral a partir de la educació científic tècnica, polític ideològica, patriòtic militar, estètica, artística, jurídica, ambiental i intel·lectual.
- Els continguts s'han de basar en la exposició sintètica dels aspectes essencials, la comprovació del progrés dels estudiants i la seva orientació per al treball independent i el desenvolupament de la pràctica laboral.
- Afavorir un sistema de relacions i intercanvi permanent de l'estudiant amb el seu entorn sociocultural, que condueixi mitjançant la pràctica quotidiana i el treball extensiu a l'adequada formació professional, on l'adquisició del coneixement científic condueixi a la formació d'habilitats i de competències per poder contribuir al desenvolupament social de la comunitat a través de la gestió de projectes.

Un dels primers aspectes a considerar en el disseny curricular d'educació artística és la inserció que aquest té amb la realitat cultural i el valor assignat a l'art en aquella comunitat per a la que s'està planificant (Agirre, 2005).

L'art, per a ser significatiu, ha de ser sistematitzat i transformat en institució cultural.

La contribució social del procés educatiu (Eisner, 2004) és facilitar que la persona estableixi relacions simbiòtiques amb la resta, mitjançant el desenvolupament de les seves capacitats distintives i complementàries, enriquint així les seves vides respectives.

Les arts permeten situar-se en el lloc d'altres persones i experimentar d'una manera indirecta allò que no hem experimentat directament (Eisner, 2004).

3.3.3. La funció social de la representació

En els projectes amb comunitats en general es trenca amb el cercle tancat de producció i recepció i la dansa s'obre amb nous individus, involucrant-los en el procés de creació de l'obra i dotant als participants de responsabilitats escèniques, dramatúrgiques i coreogràfiques. Aleshores la dansa de participació

comparteix amb la societat en la que es troba el moment de l'execució; la representació es converteix en una mena de ritual, en el qual el públic no només observa, sinó que també forma part d'ell, assumeix un paper, en molts casos de manera inesperada (Pérez Royo, 2008).

A nivell de treball, el que cada coreògraf desenvolupa pot ser diferent. En alguns casos als participants se'ls hi facilita una coreografia rudimentària que han d'executar amb una certa obertura en passatges d'improvisació. En aquest cas el treball està basat en una disciplina de moviment desconeguda per al grup participant, però coneguda per al coreògraf. Als participants se'ls introdueix en l'aprenentatge d'un nou llenguatge, al que han d'intentar adaptar al màxim possible el seu cos i els moviments.

En altres casos, en canvi, és precisament la originalitat i l'autenticitat del moviment quotidià del grup social concret allò que resulta especialment atractiu per ésser transportat a l'escena. La comunitat s'expressa en el llenguatge al què estan acostumats, de manera que el treball coreogràfic i de preparació de la peça consisteixen en una reflexió i en una presa de consciència del propi moviment individual i comunitari i, en cas necessari, en la organització coreogràfica i dramatúrgica de tot aquest material. El propi llenguatge gestual del col·lectiu configura els elements a partir dels quals es desenvoluparà la peça (Pérez Royo, 2008).

Un exemple d'aquest segon cas és el de Pérez Royo (2008) citant a Tagliarini en el seu projecte *I Box*: "Abans de començar a treballar li dic a tothom que no es preocupin en fer res d'especial, perquè cadascú de nosaltres ja és especial sense fer res més. Tot el que afegim a la nostra presència és superflu".

3.4. La interdisciplinarietat en l'educació artística superior

3.4.1. Catalunya

La interdisciplinarietat, tant artística com en altres nivells, no està reconeguda com a possible espai de treball en l'educació artística superior a Catalunya i a l'Estat espanyol.

El decret del BOE parla de la possibilitat en l'educació superior de la formació general en una o més disciplines a l'article 8.1. En el BOE n.137 la disposició addicional quinta reconeix l'organització d'ensenyaments conjunts amb altres

institucions d'educació superior; cosa que promou un discret afavoriment de la col·laboració entre diferents institucions.

En les disciplines que ens interessen, a Catalunya hi ha les següents institucions públiques d'educació artística superior:

-L'ESMuC –Escola Superior de Música de Catalunya-.

-L'Institut del Teatre; on per a les disciplines que ens afecten trobem les escoles del CSD –Conservatori Superior de Dansa- i l'ESAD –Escola Superior d'Art Dramàtic-.

D'una banda, entre les diferents escoles de l'IT, la comunicació i la col·laboració entre els estudiants és prou minsa; així com també ho és entre l'IT i l'ESMuC. No obstant, de tant en tant es fan col·laboracions esporàdiques dels estudiants d'una institució a l'altra. Aquestes col·laboracions es donen en activitats que ja s'encaren al món professional –com els projectes finals[1] i els tallers[2]-; donat que a la vida professional actual aquesta fusió artística és molt present. En canvi, no tenim constància que es faci un procés de formació conjunta.

3.4.2. Europa i el món

A altres llocs d'Europa i del món les facultats de les universitats ofereixen cursos i graus en música, dansa i teatre; de manera que els estudiants es poden formar en les tres disciplines simultàniament.

Habitualment aquests programes de formació demanen una formació prèvia disciplinària –en una de les disciplines que integra el programa interdisciplinari-; la qual cosa té coherència amb la idea que la interdisciplinarietat i transdisciplinarietat artística són complementàries a la formació disciplinària.

Anglaterra és un dels països on més es dóna aquesta interdisciplinarietat artística en l'educació superior. Citem a continuació uns quants exemples.

---

[1] El Projecte Final és una assignatura que es fa tant a l'Institut del Teatre com a l'ESMuC i que té per objectiu relacionar els coneixements apresos per l'estudiant amb la vida professional del seu perfil. Es fa durant l'últim curs de formació.

[2] Els tallers són una assignatura d'ESAD en el què els estudiants porten a la pràctica la representació d' un producte teatral: una obra de teatre musical, una performance de comedia dell'arte; depenent de l'especialitat de l'estudiant. Es fan tallers a 3r i a 4t.

A la universitat de Sunderland ofereixen cursos en performing arts, dansa, teatre i música on aquestes disciplines es poden estudiar de forma individual o combinant-les; des d'un nivell bàsic fins a un nivell de postgraduat.

El grau en Arts escèniques de la Universitat Anglia Ruskin ofereix formació en música i teatre donant l'oportunitat d'explorar les connexions i el potencial creatiu entre les dos disciplines. L'objectiu del curs és formar l'estudiant com a un professional segur de sí mateix, emotiu i versàtil; capaç de treballar des de dinàmiques i innovadores a través de la música i el teatre.

Segons aquesta universitat, la recerca mostra que l'estudi de les arts escèniques i creatives en un nivell alt fomenta el pensament àgil, la confiança en un mateix, la imaginació, la capacitat de treball en equip i l'habilitat d'organitzar-se un mateix i als altres.

Hi ha també nombroses universitats angleses, com la de Falmouth, on ofereixen un grau de teatre musical entès també des d'una perspectiva interdisciplinària.

També existeixen titulacions interdisciplinàries a l'Europa de l'Est. A la VIA University College (Hongria) es pot cursar una titulació en Performing Arts i promoció cultural. El programa consisteix en part amb l'ensenyament d'habilitats de diferents disciplines escèniques com música, teatre, dansa i arts visuals; i en part amb un nombre d'assignatures sobre comunicació i promoció cultural. Aquest programa es va originar a Holstebro (Dinamarca) gràcies a la col·laboració de diferents institucions musicals i teatrals de la ciutat.

Si obrim la mirada al món trobem altres casos d'universitats que ofereixen titulacions interdisciplinàries en formació artística.

Per exemple, la Universitat de Makerere, a Uganda. La facultat d'Arts d'aquesta universitat ofereix un Diploma en música, dansa i drama, consistent en un curs de dos anys en el que s'imparteixen assignatures pròpies de les tres disciplines.

La facultat d'arts de Baroda (Índia) és un dels principals centres d'educació i recerca en música, dansa i teatre. L'objectiu és formar estudiants que desenvolupin les seves habilitats creatives i intuïtives amb les quals aconsegueixin una comprensió sistèmica de l'art i la ciència de la pràctica artística. La facultat també és reconeguda per la seva consciència sociocultural i ha contribuït significativament en causes socials.

3.4.3. Competències interdisciplinàries als plans d'estudis a l'Estat espanyol

A l'hora de fer el disseny d'una proposta didàctica per a l'educació artística superior serà important tenir en compte les competències que prescriu la llei vigent amb l'últim pla d'estudis.

Aquest estableix unes competències transversals, que són comunes a totes les àrees artístiques. Són competències molt generals que no estableixen nexes entre les diferents disciplines artístiques sinó que les doten d'una coherència ciutadana i de tècniques de coneixement bàsiques.

Després venen les competències generals, que són les que afecten a una disciplina en concret, com per exemple la música. Sembla que entre mig hi ha un "eslavó perdut", on no es fan explícits els elements presents a totes les arts, com el temps, l'espai, el cos, el so-silenci, el moviment, el ritme, la percepció, la creació... Elements que juguen un paper fonamental en les diferents disciplines però que hi són en totes d'alguna manera. Un altre problema és que el teatre, la música i la dansa, que tenen relacions estretes entre sí, estan en igualtat de relació segons la llei que amb dibuix... on hi ha diferències fonamentals en quan a l'essència i la procedència històrica d'aquestes arts.

El que més s'aproxima a una proposta interdisciplinària en les arts són les següents competències, tot i que no es va més enllà de la multidisciplinarietat:

Competències transversals:

-Integrar-se adequadament en equips multidisciplinaris i en contextos culturals diversos.

Competències generals (música):

-Ser capaç de vincular la pròpia activitat musical a altres disciplines del pensament científic i humanístic, a les arts en generals i a la resta de disciplines musicals en particular, enriquint l'exercici de la seva professió amb una dimensió multidisciplinària.

Veiem aquí com el currículum espanyol en el seu primer nivell de concreció no va més enllà de la multidisciplinarietat en la qüestió d'una possible formació interdisciplinària.

Segurament encara hi ha molt camí per fer, segons Juanola (2006) per a poder crear un mapa de les competències de les arts, fa falta conèixer la vertadera essència de les disciplines estètic artístiques i sistematitzar-les (Calbó, Juanola i Vallés, 2005), tenint en compte que aquestes van des de les competències creatives fins a les simbòliques, les comunicatives, les contextuals, les interculturals, les emocionals, les crítiques, les tècniques i les estètic artístiques.

4. Cap a una didàctica transdisciplinària

4.1. El treball col·lectiu: la dinàmica i psicologia de grups

Per al nostre treball i aplicacions pràctiques sobretot, consistents en un taller de creació transdisciplinària col·lectiva, ens interessen certes nocions de dinàmica i psicologia de grups que citarem a continuació.

Definicions de grup

La interacció (Vendrell, 1999) és el fenomen que determina que un conjunt d'individus es constitueixi en grup. Però aquesta interacció pot ser

1) interrelació amb relació causa-efecte (causació)

2) interrelació per afiliació

3) com a unitat psicosocial

Lewin insisteix a destacar la interdependència dels membres del grup com a característica fonamental. No obstant, altres com Turner diuen que no, que és més important la pertinença compartida (Vendrell, 1999).

Tipus de grup

Una classificació encara acceptada avui dia és la que s'estableix entre grups primaris i grups secundaris. El grup primari les relacions són intenses, directes, cara a cara, relativament durables i amb components afectius emocionals (Vendrell, 1999).

Grups autocentrats o d'experiència (a diferència dels heterocentrats)

Aquests grups tenen en comú el propòsit de beneficiar-se de l'experiència en si mateixa (Shaw, 1994). Algunes característiques de grups autocentrats són:

-Èmfasi en aspectes sociocognitius: d'orientació lewiniana o d'orientació interaccional: grups de discussió

-Èmfasi en aspectes socioemocionals: d'orientació moreniana: role-playing, psicodrama i sociodrama o d'orientació rogeriana: grups de sensibilització, grups de trobada.

No obstant, el grup és un tot dinàmic i la divisió d'aquesta realitat en tipus diferents no ens ha de desviar d'una percepció del grup com a fenomen psicosocial unitari.

El grup de formació (T-group)

Aquesta tècnica es mou entre la formació i la teràpia, el grup de formació es proposa explícitament objectius d'aprenentatge, aprenentatge de nous comportaments, aprenentatge de coneixements útils per millorar les relacions humanes (Vendrell, 1999).

Algunes perspectives sobre l'anàlisi de grups

En l'estudi dels grups s'han assentat perspectives d'anàlisi i investigació molt variades, destacarem les que més ens semblen aplicables al nostre projecte.

L'orientació sociomètrica per a l'estudi dels grups

Els principis fonamentals que estableix Moreno per a l'estudi de grups s'inscriuen dins l'orientació sociomètrica i són (Vendrell, 1999):

1) Principi d'interacció: El contingut real del grup són les persones interdependents que el formen, no com a individus particulars sinó com a representants de la mateixa cultura.

2) Principi d'espontaneïtat creadora. La creativitat depèn de l'espontaneïtat, o més exactament, l'espontaneïtat és la condició necessària per a l'emergència de

la creativitat. Sovint, però, l'espontaneïtat es troba bloquejada i reprimida pels convencionalismes i les normes socials i culturals.

Una de les eines utilitzades per Moreno en l'estudi dels grups és el test sociomètric, mitjançant el qual podem saber la posició (estatus sociomètric) dels membres del grup, la formació de subgrups en el grup i les seves connexions intergrupals.

En un primer moment es fan preguntes del tipus: *a qui prefereixes més? a qui menys? qui creus que et prefereix més? qui menys?*

Amb aquestes dades es confecciona el sociograma, amb el qual s'obtenen les xarxes de comunicació informal (Vendrell, 1999).

L'orientació interaccional en l'estudi de grups

En aquesta teoria, els grups són concebuts com a sistemes d'individus que interactuen. Els conceptes fonamentals són l'activitat, la interacció i el sentiment. L'activitat del grup es concep com una seqüència d'accions i reaccions.

Des d'aquesta perspectiva, l'anàlisi social ha de tenir en compte l'actor –pròpies preferències-, la meta –consecució d'una fita-, la situació –limitacions que suposa-, l'orientació –processos subjectius de l'actor- i la norma –pautes de conducta internalitzades-.

Bales (1950) estableix, dins d'aquesta perspectiva, 12 categories d'anàlisi del procés d'interacció. En la següent figura, les zones B i C són zones de la tasca i tenen una funció instrumental adaptativa, mentre les zones A i D són zones socioemocionals i tenen una funció integradora expressiva.

A. 1. Solidaritat: dóna prova de solidaritat, ajuda, valora els altres.
2. Distensió: intenta disminuir la tensió, fa broma, riu, es declara satisfet.
3. Acord: dóna la seva conformitat, accepta tàcitament, comprèn.

B. 4. Fa suggeriments i dóna indicacions, respectant la llibertat dels altres.
5. Dóna la seva opinió, analitza, expressa els seus sentiments i els seus desitjos.
6. Dóna orientació, informa, repeteix, aclareix, confirma.

C. 7. Sol·licita orientació, informació, repetició, confirmació.
8. Sol·licita una opinió, una avaluació, una anàlisi, l'expressió d'un sentiment.
9. Sol·licita suggeriments, instrucció, mitjans possibles d'acció.

D. 10. Desacord: desaprova, rebutja passivament, nega el seu ajut.
11. Tensió: manifesta tensió, demana ajuda, es retira de la discussió.
12. Antagonisme: dóna proves d'oposició, denigra els altres, s'afirma a sí mateix.

A: Zona socioemocional positiva
B i **C**: Zona neutra de la tasca (B respostes, C preguntes)
D: Zona socioemocional negativa

Fig. 5 – Categories de Bales per a l'anàlisi del procés d'interacció (Bales, 1950)

Amb això, Bales formula les hipòtesis següents:

H1: com més dificultats hi hagi de comunicació (categories 6 i 7), d'avaluació (categories 5 i 8) i d'influència (categories 4 i 9), més elevada serà la conducta socioemocional negativa.

H2: en la primera part de la sessió predominen les conductes d'orientació, després les d'avaluació i finalment les d'influència i control.

H3: Al final de la sessió augmenten les reaccions socioemocionals positives i negatives.

Algunes crítiques que ha rebut el treball de Bales giren entorn a què desatén el lideratge i la competitivitat/cooperació, el qual s'estudia solament amb rols de tasca (Vendrell, 1999).

Les dimensions d'un grup

En l'estudi psicosocial dels grups (Vendrell, 1999) són importants dos àmbits des dels anys 50: l'àmbit de la tasca i l'àmbit de les relacions. Es diferencia, així, sovint, el líder de la tasca amb el líder de relacions.

-Primera dimensió (dominància i submissió) fa referència a l'estatus de la persona.

-Segona dimensió (amistós – hostil) fa referència a l'atracció interpersonal.

-Tercera dimensió (instrumental controlat – emocional expressiu). L'instrumental controlat es caracteritza per activitats que ajuden a tirar endavant el grup en relació amb els objectius de tasca. El pol emocional expressiu es caracteritza per comportaments que més aviat allunyen al grup de l'assoliment dels objectius de la tasca.

Estructura dels grups

La composició del grup pot ser homogènia o heterogènia. Stock (1975) considera que la composició heterogènia multiplica les oportunitats d'aprenentatge. D'altra banda, Hansen *et al.* (1981) puntualitzen que els grups homogenis es cohesionen més ràpidament i s'observa més interès pel grup.

Els rols dintre un grup

Benne i Sheats (1948) van elaborar una classificació tripartida dels rols funcionals dels membres del grup

-Rols per a la tasca del grup: la tasca que s'ha de realitzar, la definició del problema, la solució del problema.

-Rols de constitució i manteniment del grup: estructuració d'actituds, orientacions centrades en el grup, manteniment de les relacions.

-Rols individuals. intents dels membres de satisfer necessitats individuals, sense relació amb la tasca ni amb el manteniment del grup.

El lideratge

En el seu sentit més ampli el lideratge es refereix als processos d'influència que es produeixen en el grup i en el seu sentit més específic designa les formes i estils concrets d'exercici del lideratge.

S'intenten establir distincions entre lideratge formal i lideratge informal.

Desenvolupament i fases de constitució d'un grup

El model lineal

Aquest model considera el desenvolupament del grup com un moviment ordenat, seqüencial i progressiu (Vendrell, 1999). Té quatre etapes:

1) Formació: s'hi delimiten les conductes interpersonals acceptables i es busca l'orientació i l'ajuda del líder (dependència). També es dediquen esforços a la identificació de la tasca i a les maneres de dur-la a terme.

2) Tempestuosa: augmenta l'agressivitat dirigida al líder o desplaçada a les relacions entre iguals. Sorgeixen discrepàncies i es pot observar una resistència a centrar-se en la tasca del grup.

3) Normativa: representa l'acceptació del grup i dels seus membres.

4) Execució: rols funcionals basats en la tasca.

El model de Hill i Gruner

Hill i Gruner (1973) elaboren un model de desenvolupament del grup en tres fases: orientació, exposició i producció. En la fase d'orientació els membres intenten estructurar el grup o posen a prova la situació. En la fase d'exploració els membres van adquirint consciència de les diferències individuals i en la fase de producció se centren en els problemes del procés de grup per intentar resoldre'ls i aconseguir els objectius grupals al mateix temps que satisfer les necessitats individuals (Vendrell, 1999).

Psicologia interpersonal en els grups

En l'observació de les nostres pràctiques didàctiques ens poden servir algunes dades sobre aspectes no lingüístics del llenguatge com les que exposa Argyle (1994).

Una persona animosa tendeix a parlar més ràpid i amb un to més elevat mentre que una persona deprimida parla a poc a poc i amb un to més baix. Una persona agressiva parla fort (Argyle, 1994).

També es donen diferents reaccions davant una interrupció de l'altre en una conversa, hi ha persones que es rendeixen al moment de ser interrompudes mentre que altres intenten rebatre aquell qui les interromp.

Argyle (1994) analitza el comportament social en base a dos eixos fonamentals: el grau d'afiliació i la dominància/dependència. Així, estableix les següents característiques generals de comportament social:

1- Estil afiliatiu: proximitat física, contacte ocular, somriure, to de veu amable...

2- Tècniques dominants: parlar alt, ràpid i durant la major part del temps, interrompre els altres, controlar el tema de la conversa...

En el següent esquema Argyle (1994) mostra la combinació de tècniques dominants i tècniques afiliatives:

DOMINÀNCIA

	analitza	aconsella	
	critica	coordina	
	desaprova	dirigeix	
	jutja	condueix	
BAIXA	resisteix	inicia	ALTA
AFILIACIÓ	defuig	accedeix	AFILIACIÓ
	concedeix	està d'acord	
	renuncia	ajuda	
	retrocedeix	coopera	
	es retira	complau	

DEPENDÈNCIA

Fig. 6 – Combinació de tècniques afiliatives i tècniques dominants (Argyle, 1994)

Argyle estableix com a components de competència social:

- la sensibilitat perceptiva
- habilitats bàsiques d'interacció
- la gratificativitat (resultar gratificant als altres)
- la serenitat

4.2. La didàctica disciplinària

Anteriorment hem comentat que tant la interdisciplinarietat com la transdisciplinarietat són complementàries a l'estudi disciplinari. D'aquesta manera, serà lògic encetar aquest capítol revisant la didàctica de les tres disciplines artístiques que ens interessen: el teatre, la música i la dansa.

No és el nostre objectiu fer un anàlisi exhaustiu de la didàctica de cada disciplina; però sí formar-nos-en una idea centrant-nos sobretot en la didàctica del bloc que afecta la creativitat. Ens centrarem sobretot en el *saber fer*, que implícitament inclourà de manera molt significativa el *saber ser*.

Una escletxa: didàctica de l'expressió

No obstant, hi ha un tipus de didàctica artística que està adscrita al teatre sobretot però que utilitza recursos musicals i corporals i per tant està més enllà la formació disciplinària i vinculada a la creativitat, és l'anomenada didàctica de l'expressió. No va ser fins la dècada dels vuitanta (Ruiz, 2000) quan algú a l'estat espanyol es va plantejar estructurar els coneixements en didàctica de l'expressió i la creativitat. Els pioners van ser Tomás Motos i Carmen Aymerich.

En els últims temps s'ha donat una popularització de l'expressió (Bercébal, 2000), causat per tres factors:

-La necessitat de comunicació en un món cada cop més global.

-La consideració creixent de l'art per l'art

-El fet que l'ésser humà cada cop està més orientat a l'oci i no a la simple supervivència en el món semi desenvolupat i desenvolupat.

Dels tres processos d'entrenament de les capacitats expressives que proposa Bercébal, ens interessa el procés globalitzador; ja que és el que més s'orienta cap a la transdisciplinarietat.

Aquest procés es basa en la convicció de la inseparabilitat de l'expressió en departaments tancats. Consisteix en una formació global contribuint a un desenvolupament professional més compacte i coherent amb la pròpia complexitat de l'ésser humà.

Tota capacitat artística expressiva es desenvolupa molt més si es dominen altres expressions. Miquel Àngel, Leonardo, Dalí, Gaudí, Brossa, Shakespeare, Wagner; són genis recordats per destacar en un àmbit artístic; però en realitat tenien domini i coneixement de més d'una disciplina artística.

No obstant, Bercébal enfoca la seva proposta des d'una perspectiva més aviat multidisciplinària; ja que exposa que si bé la dinàmica és global, les teories, tècniques o exercicis concrets poden estar dirigits a una sola expressió artística en concret.

De Prado (2000) assenta les condicions per a que una acció educativa sigui creativa. És precís que:

-s'inventen percepcions i imatges o moviments i sons molt diferents i oposats, contraris, situant-se en contextos inusuals: originalitat inventiva

-partir de les activitats creatives i maneres de pensar divergent, per a derivar accions plàstiques i sonores, narratives i dramàtiques: cap a l'expressió o llenguatge total.

4.2.1. La didàctica del Teatre

La recerca i documentació en didàctica teatral no està tan desenvolupada en comparació a la musical. Així com hi ha estudis superiors de pedagogia de la música i de pedagogia de la dansa, no existeix la titulació en pedagogia del teatre.

4.2.1.1. Metodologies històriques

Al llarg del segle XX van emergir una sèrie d'actors-pedagogs que van estipular una sèrie de tècniques i maneres de fer teatre, enfocats cap a la creativitat i la vivència realista i dinàmica de l'actor. En citem les més representatives.

Stanislavski

El mètode de Stanislavski (Orgaz, 2002) busca el màxim realisme en l'actor. Té unes premisses molt clares i són:

- tenir en compte les circumstàncies prèvies a l'hora de sortir a escena –què li ha passat abans al personatge, d'on ve-

- l'objectiu i el superobjectiu: són tècniques que mitjançant verbs d'acció ens defineixen la meta del personatge. La suma dels diferents objectius donen lloc al superobjectiu o meta general del personatge en tota la representació. Entendre l'objectiu i el superobjectiu del personatge ajuda l'actor a crear un monòleg interior del personatge.

- el màgic "si...". S'ha de buscar la motivació interna del personatge preguntant-se "què passaria si..." en diverses situacions.

- relaxació: els exercicis de relaxació i d'exploració corporal han d'aconseguir una desmecanització de respostes al cos de l'actor, arribant a un estat de llibertat mental i física.

- escolta activa: amb l'escolta activa s'ha d'aconseguir una concentració que ha de fer viure l'escena com si no hagués succeït mai abans.

- memòria emocional/memòria afectiva: Stanislavski proposa exercicis per a connectar esdeveniments de la vida del actor paral·lels a la situació emocional de l'obra.

Meyerhold

Vsevolod Meyerhold va ser un director i teòric rus que va fer grans aportacions a la interpretació teatral durant la primera part de segle XX. Va buscar deslligar-se de la corrent naturalista de la primera escola on va estudiar, en què l'art intenta assemblar-se al màxim a la realitat. Recupera la línia de la Comedia dell'arte en què l'actor perd hieratisme i esdevé rítmic i grotesc, sotmès a una temporalitat teatral pròpia totalment diferent de la temporalitat quotidiana. La

seva obra culmina amb els principis de la interpretació biomecànica, en què el paradigma de la física s'aplica a l'actor. Aquest perfecciona la seva capacitat de reacció enfront fenòmens externs. La creació de l'actor consisteix en la creació de formes plàstiques a un espai escenogràfic tridimensional, on l'actor ha d'estudiar la mecànica del propi cos partint de la complexitat i principis físics que permeten cada moviment. Les emocions també sorgeixen a partir de posicions i estats físics que porten a uns punts d'excitabilitat i aquests punts porten als sentiments (Canavesse, 1999).

Grotovsky

Grotovsky va ser un director teatral polac que durant la segona meitat del segle XX va experimentar amb el que anomenà *teatre pobre* (Brook, 1994). Apostava per un teatre sense maquillatge, sense vestuari, sense escenografia, sense música ni il·luminació; concentrant així tota l'atenció en l'actor i proposant una relació actor – espectador més directa i propera. La flexibilitat física de l'actor és molt més interessant que tots els altres elements que poden completar una escena i es pot prescindir d'ells.

Pina Bausch

Pina Bausch és una coreògrafa alemanya que naix l'any 1940 i que revoluciona el món de la dansa i el teatre creant nous llenguatges d'expressió com el teatre – dansa, la dansa abstracta i el psicodrama analític (Vásquez, 2005). La seva obra està totalment connectada a la corrent d'art expressionista.

El psicodrama analític ofereix la metodologia adequada de sublimació, socialització i producció de subjectivitat singular i col·lectiva i redirigeix el potencial agressiu del comportament humà a més de ser una estratègia efectiva en la prevenció social.

4.2.1.2. Pedagogs teatrals actuals

No obstant, hi ha alguns autors destacats que apareixen a la majoria de bibliografia sobre el tema i que són els professors del màster en Teatre i Educació que ofereix l'Institut del Teatre. Aquests són Georges Laferrière, Tomás Motos, David de Prado, Francisco Tejedo i Fernando Bercébal.

A part, hi ha certs mètodes que s'han desenvolupat durant el segle XX, anàlegs a les metodologies històriques musicals, que han revolucionat les tècniques actorals i que avui en dia s'acostumen a tenir més o menys presents en la didàctica teatral.

En el cas del teatre, a la Grècia antiga hi havia un lligam indiscutible amb la funció educativa. Ara algunes metodologies com el psicodrama o el sociodrama (Moreno, Boal) com a procediments educatius de l'individu i la societat representen en certa forma un retorn als orígens.

Sociodrama

Prestarem una mica d'atenció al sociodrama ja que un dels nostres contextos d'aplicació és l'impacte social i aquesta és una eina teatral específica que s'orienta en aquesta direcció.

El sociodrama s'utilitza per a representar situacions problemàtiques de la vida real, actuacions contradictòries; per a provocar la discussió i profundització en un tema determinat.

Té per objectius proveir d'elements per a l'anàlisi de qualsevol tema basat en situacions de la vida real i identificar les causes i els efectes de situacions de la vida quotidiana.

Per a realitzar-lo ens proposen tres passos clau: la definició de la temàtica, pluja d'idees sobre com viuen el tema els participants i guió argumental, en el qual s'ordenen els fets i situacions que s'han plantejat prèviament. Després es duu a terme la representació i posteriorment l'assemblea per aprofundir sobre el tema.

Teatre de l'oprimit d'Augusto Boal

Boal és un dels principals exponents del sociodrama. Concretament ha desenvolupat el "teatre de l'oprimit" pretenent crear espais de llibertat en un context d'opressió, on la gent pugui pensar amb el passat, amb el present i inventar el seu futur enlloc de quedar-se esperant-lo de braços creuats.

Les seves tècniques són les següents:

Tècnica "Arco Iris del deseo": el protagonista ha d'oferir diverses imatges dels seus desitjos, o diferents colors del mateix desig, que seran incorporats i

expressats per altres actors. En una situació determinada l'actor mostra amb el seu propi cos les imatges que es capaç de crear a partir dels sentiments que genera la situació... aquestes imatges són assimilades per altres actors i cadascun improvisa en la situació en qüestió. L'actor, després d'haver observat als companys, té una paleta de colors purs abans de mesclar-los al seu gust.

Teatre imatge

L'anomenada imatge de transició ajuda als participants a pensar amb imatges, a debatre un problema sense l'ús de la paraula, servint-se únicament dels seus propis cossos (postures, expressions facials, distancies...) i objectes.

1. Es demana al grup que esculpeixin un grup d'estàtues, formades pels cossos dels altres companys i per objectes trobats al local, que reveli un pensament col·lectiu sobre un tema donat. El públic ha d'estar d'acord amb l'estàtua, sinó la modifiquen fins arribar a un acord d'una imatge que representi una situació real d'opressió.

2. Es demana després al grup que construeixi una imatge ideal que representi la societat que es desitja construir, imatge dels problemes actuals superats.

3. Es torna a la imatge real i cada actor té dret a modificar l'estàtua real amb la finalitat de mostrar com serà possible crear la realitat desitjada. Es construeixen així les imatges de transició.

4. Finalment, es demana als actors que estan interpretant les estàtues que ells mateixos modifiquen la realitat opressiva, a càmera lenta o mitjançant moviments intermitents. Cada estàtua ha d'actuar com ho faria el personatge que encarna i no com actuaria ell mateix.

Teatre Invisible

Es tracta de fer teatre a un lloc que no és un teatre i per a espectadors que no saben que són espectadors. És molt efectiu per a fer aflorar problemàtiques socials entre la població. Els actors, però, han d'interpretar com a verdaders actors, seguint al màxim el mètode de Stanislavski.

Teatre Fòrum

En el teatre invisible, és essencial anar més enllà i fer que el públic participi d'una acció dramàtica amb ple coneixement de causa. hi ha un protagonista oprimit, enfront a un enemic brutal, un opressor. El Fòrum és la recerca d'alternatives per a trobar solucions concretes.

El teatre fòrum s'aplica a l'estudi de situacions socials ben clares i definides. Les solucions propostes pels protagonistes al problema han de tenir un error, per a estimular als espect-actors a trobar diferents solucions.

En tallers breus a diferents països utilitzava el següent esquema bàsic de treball:

-dos dies de treball d'integració del grup, amb exercicis, jocs i discussions sobre la situació política, econòmica..

-dos dies de preparació d'escenes de Teatre Invisible i Teatre Fòrum.

-cinquè dia per a presentar les escenes de T. Invisible i sisè per presentar les de T. Fòrum.

L'artista-pedagog i la tècnica de la mescla

Moltes de les reflexions llegides a nivell de didàctica teatral també afecten la didàctica artística en general; com pel que fa al paper del docent que Laferrière defineix com a artista-pedagog i per la qual és necessària una formació artística específica adquirida simultàniament a la formació didàctica (Laferrière, 1997).

En una definició del mateix autor apareix la utilització de diferents disciplines –des d'una perspectiva que sembla multidisciplinària- i apareix també el component del plaer i la satisfacció: treballar en art dramàtic és utilitzar la música, la dansa, la pintura, l'escultura, la poesia, la cançó… utilitzar en l'art l'expressió i el joc per a trobar el plaer i la satisfacció.

El model de l'artista pedagog de Laferrière troba un antecedent en Rapport Rioux ja l'any 1969 amb l'artista-ensenyant. L'altre punt clau en la intervenció educativa que proposa Laferrière és el que anomena "tècnica de la mescla". S'ha d'intervenir en un context de cruïlla de cultures, llengües i disciplines alhora que s'ha de fer amb una cruïlla de continguts, procediments i agents.

Això ens interessa especialment per a la didàctica inter i transdisciplinària; ja que el nostre objectiu és treballar amb la mescla de disciplines i, ja sigui de

manera més implícita o explícita, també de cultures. La nostra intervenció didàctica també comptarà amb diversitat de procediments i continguts.

Wautelet citat per Laferrière (a Bercébal *et al.,* 2000), posa l'accent en què ha de ser una pedagogia de la sorpresa i de la interrogació; que posi als estudiants en situació d'investigació i els doni l'oportunitat de trobar les seves pròpies respostes. Això ens porta a pensar directament en una metodologia d'aprenentatge per descobriment guiat.

Objectius: teatre per a fer i/o teatre per a veure

És important la diferenciació que fa Motos (a Bercébal *et al.,* 2000) entre drama o dramatització i teatre. No obstant, considera que en el paradigma holístic actual, no té sentit situar-se darrera d'una opció. Ambdues opcions són necessàries en educació, són les dos cares d'una mateixa moneda. La formació teatral requereix tant del desenvolupament de l'expressió comunicació (teatre per a fer) com de l'alfabetització artística i en el llenguatge teatral (teatre per a veure). Ho distingeix en aquest esquema:

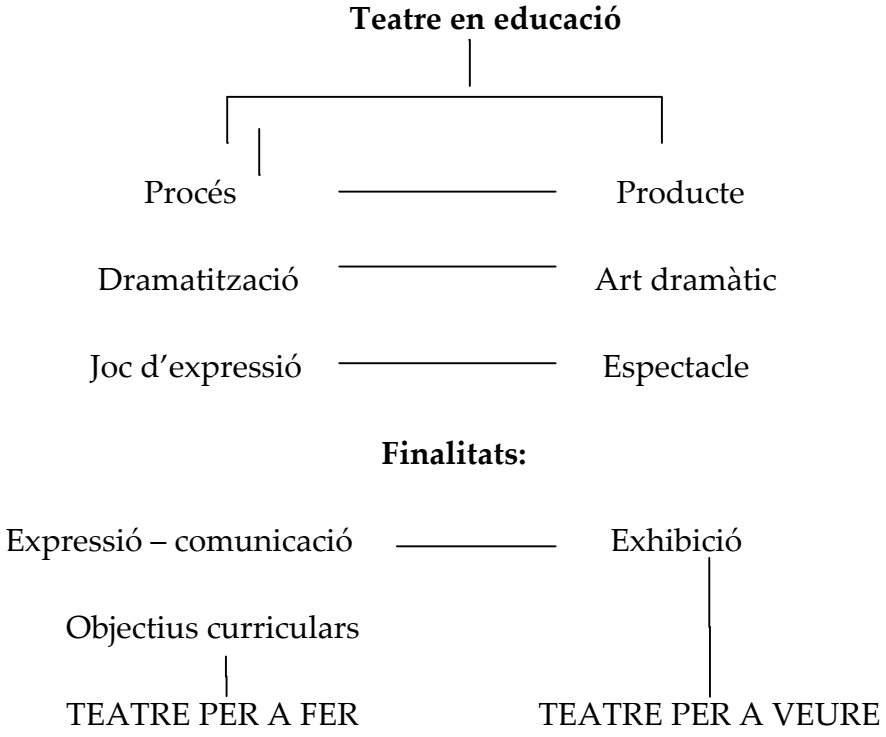


Fig. 7. Teatre per a fer i teatre per a veure

Tècniques dramàtiques (T. Motos)

Les tècniques dramàtiques proporcionen oportunitats per a realitzar activitats auditives, visuals, motrius i verbals. Amb l'implicació simultània d'aspectes cognitius, afectius i psicomotrius dels subjecte possibiliten que aquest tingui experiències simultànies en tots els plans de la seva persona.

Les tècniques dramàtiques són una eina inapreciable per a l'ensenyament dels valors i de les habilitats socials.

Les tècniques dramàtiques incrementen la motivació, són procediments vivencials. Demanen la consciència col·lectiva de treball ja que es realitza amb l'esforç de tots. Estimulen la participació, el treball i la integració grupal i l'escolta.

Entre les tècniques dramàtiques tenim:

- Jocs
- Activitats de sensibilització
- Dramatització: dotar d'estructura dramàtica un text no dramàtic.
- Representació de papers: improvisacions essent un determinat personatge en una determinada situació.

Motos (a Bercébal *et al.,* 2000), estableix aquestes variables que intervenen en la interrelació:

- Relacions centrades en el rol a desenvolupar: formar parelles, fer el mateix, fer el contrari, conduir i seguir, moure's en espill, acció i reacció.
- Relacions en funció del temps: a l'uníson, alternativament, successivament, a cànon.
- Relacions en funció de les accions espacials: trobar-se, romandre units, creuar-se, separar-se.

Fase de verbalització / avaluació :

-Registre per escrit i posterior relat individual
-Ronda
-Mur: fulls de paper continu en blanc per a que cadascú escrigui les seves impressions. Poden romandre a la paret durant tot el taller.

-Targetes, folis… de diversos colors. Els participants trien un color que representi els sentiments viscuts i posteriorment explica perquè.

Objectius o competències

Quan parlem de didàctica també parlem d'objectius o competències a desenvolupar. En aquesta metodologia; buscar, crear i inventar són els objectius del teatre; contràriament a reproduir.

Els objectius principals o competències bàsiques de l'educació artística haurien de ser (Laferrière, 1997):

-l'autonomia: la capacitat de l'estudiant de dirigir ell mateix el seu propi procés creatiu i de seguir l'evolució ulterior de les disciplines.

-la comunicació: la capacitat d'emetre i rebre missatges estètics d'una forma metafòrica de coneixement i d'acció.

-el sentit crític: la capacitat d'analitzar missatges verbals-icònics i de fer una lectura crítica de situacions culturals i socials a les quals es fa referència.

-la creativitat: capacitat de donar altres dimensions a la representació artística, associant-la a nous elements de llenguatge o fent una lectura renovada.

El rol docent

Per a dur a terme un treball creatiu de teatralització el professor ha de tenir en compte les següents variables:

-ser conscient de la composició del grup. Ser conscient de les potencialitats de cadascú per adequar els reptes de manera que cadascú pugui donar el màxim de sí mateix.

-tenir en compte els tres tipus de coneixement: saber, saber fer i saber ser; i dosificar-los adequadament en funció dels objectius i el grup.

-ja hem parlat molt del plaer i Laferrière (a Bercébal *et al.*, 2000), ens ho torna a remarcar: el professor de teatre ha de saber instal·lar el plaer en el joc i en el treball per fer-ne una passió.

-un altre aspecte que apareix en moltes recerques sobre condicions didàctiques per a dur a terme un procés d'aprenentatge creatiu és l'alternança de directivitat i no directivitat o, com diu Laferrière (a Bercébal *et al.*, 2000), saber comptabilitzar la flexibilitat i el rigor en el treball.

Elements de la sintaxi teatral

Endinsant-nos en la didàctica del teatre en sí, trobem elements bàsics que ens defineixen les situacions i les accions; amb els quals podem jugar donant lloc a una àmplia gama d'exercicis.

Paraules clau que suggereixen una situació: personatge, lloc, tema.

Paraules clau que engendren una acció: espai, temps, energia.

Elements que faciliten la comprensió i producció d'una acció en una situació donada: decorat, vestuari, maquillatge, música, il·luminació.

La combinació de dits elements, intencionada o deixada en mans de l'atzar; és molt útil per a fer activitats d'improvisació on hi hagi certa directivitat.

En tots els elements que podem utilitzar a l'hora de representar una situació, tenim també diferents variables nocionals i diferents variables transversals que podem combinar per explorar diferents situacions:

(Laferrière, 1997)

Unitat de contingut	**Variables nocionals**
Cos/dansa	Espai, temps, energia
Veu/música	Ritme, cadència, nivell
Objecte/plàstica	Color, volum, superfície
Personatge/literatura	Número, físic, psicologia
Faula/història	Estructura, gènere

Variables transversals: quantitat, volum, estil, gènere.

Expressió, dramatització i teatralització

Tejedo, Motos y Laferrière distingeixen entre expressió, dramatització i teatralització en els seus tallers.

- Expressió: durant aquesta etapa, els exercicis es fan col·lectiva o individualment, on individual significa sol però simultàniament amb la resta.

- Dramatització: posada en diàleg, creació d'una tensió dramàtica i conflictes entre els personatges, dinàmica de l'acció (Pavis, 1980) Formació de petits equips. La dramatització (Motos i Tejedo, 2007) és un procés que utilitza conscientment un llenguatge (teatral) amb una determinada tècnica (la improvisació) que serveix, entre d'altres coses, per a prendre consciència del propi llenguatge i de la tècnica emprada.

- Teatralització: interpretar un text o esdeveniment de forma escenogràfica, utilitzant escenes i actors per a demostrar la situació. En aquesta etapa hi sol haver un públic.

Els continguts i activitats estan concebuts a través de tres paraules clau:

- Percebre
- Fer
- Prendre consciència

Això es tindrà en compte a l'hora d'estructurar les sessions, en què es passarà de la percepció a l'acció i de l'acció a la reflexió.

Laferrière també emfatitza la utilització del cos, la veu, la dansa, la música, la plàstica, la literatura i la història a l'hora d'un actor animar la seva interpretació. Les seves qualitats físiques i psicològiques es posaran en marxa amb les referències culturals, sociològiques, filosòfiques, polítiques… que hi puguem adherir.

<u>L'estructura de les sessions</u>

Alguns pedagogs també ens proposen una estructura definida de les sessions. La sessió ideal de treball gira entorn a les 2 hores (Laferrière, 1997).

Laferrière distingeix tres tipus de sessions: professional –que ens interessarà per al context de l'educació superior-; amateur i mínima –que ens interessarà per al context d'impacte social-.

SESSIÓ PROFESSIONAL (durada aproximada: 3h.). Per aquest tipus de sessió proposa la següent estructura:

-Jocs inicials (1 exercici)
-Sensibilització (1 exercici)
-Tècnica i creativitat corporal (2 exercicis)
-Jocs de veu
-Improvisació
-Dramatització. Aproximació al text, propostes i dramatització final.
-Avaluació. Comentari de la sessió. Exercicis d'avaluació.

Procés de treball

Bercébal (2000) planteja una dinàmica de treball que va des d'allò més bàsic a allò més complex. En aquesta gradació trobem els següents nivells:

- Conèixer/descobrir: obrir els sentits a l'espai, com a treball previ a l'ús o presència en cada espai.

- Observar/investigar: començar a interaccionar amb l'espai a partir dels sentits.

- Reconèixer/identificar: utilitzar la memòria sensitiva/sensorial per a identificar i racionalitzar les sensacions que tenim en l'espai i començar-hi a confiar.

- Utilitzar/desenvolupar: modificar, transformar, desenvolupar l'espai per a expressar-nos amb ell.

- Domini/límits: explorar els límits per a expressar-se amb l'espai, buscar quelcom encara nou.

L'avaluació

L'avaluació també és un tema central de la didàctica del teatre. Cal remarcar la importància del procés per sobre del resultat (Motos i Tejedo, 2007) amb la qual cosa ens situem en un tipus d'avaluació continuada.

Motos i Tejedo proposen alguns indicadors d'avaluació per a un treball de dramatització:

- la satisfacció produïda en els participants
- el desenvolupament de rols adoptats per cadascú
- d'utilització de recursos i mitjans adequats per a expressar allò que es vol comunicar

- d'utilització de diferents formes d'expressió, la integració grupal, etc.

També proposen una avaluació oral comuna, en cercle i amb intervencions per rondes, al final de cada sessió; on es poden intentar respondre les següents qüestions:

-Quina creus que era la finalitat de la sessió?
-Què recordes més d'allò realitzat?
-En quin moment de la sessió t'has implicat més?
-En quin exercici t'has implicat menys i perquè?
-Quin tipus d'aportacions has fet al grup?
-Què sents en realitzar aquest tipus de treball en grup?
-Has trobat alguna part difícil o impossible de realitzar i perquè?

A la vegada ens ofereixen una sèrie d'eines d'avaluació presents en realitat a qualsevol intervenció educativa: observació, entrevista, anàlisi de tasques, triangulació, escales de valoració, anecdotaris, autoavaluació i avaluació dels companys...

Entre ells, destaquen els instruments qualitatius d'avaluació (Laferrière i Motos, 2003) com ara:

- quadern diari
- full anònim (reflexió sobre el treball fet a classe. Es recullen i es llegeixen per a tota la classe de manera anònima)
- frases incompletes (fitxes amb frases incompletes. En cercle, cada participant agafa un full boca avall, el llegeix i completa la frase, en relació a l'avaluació de la classe)
- carícies (exposar opinions positives en veu alta sobre els companys)
- *flashes* (expressar –individualment o en petits grups- mitjançant gestos, moviments i postures, sons i paraules, la seva opinió sobre el desenvolupament de les classes, la metodologia, el grup, etc.)
- *grafittis* (es col·loca un paper continu a una paret de l'aula, perquè cadascú pinti el que vulgui i es puguin contestar entre ells)

Laferrière i Motos (2003) també citen els indicadors de la creativitat dramàtica segons l'Assessment of Creativity in Demonstration and Performance (2003):

- Novetat, originalitat (innovació, nou, sorpresa, inventiva, innovador, jove, original, fresc, únic, experimental, inèdit, atrevit)
- Flexibilitat, amplitud de registre (varietat, diversitat, gamma àmplia, evidència d'inclusió de molts elements)
- Fluïdesa, ritme de la interpretació (continuitat, coordinació, bona distribució del temps)
- Contrast (Juxtaposició, contrast, juxtaposició d'idees)
- El relat (té argument, narració, argument coherent, clímax)
- Imatges sensorials provocades (visual, auditiu, ple d'imatges, color, vibrant, provoca memòria afectiva, imaginatiu)
- Emoció provocada a l'audiència (humor, atractiu, encant, gust, sorpresa, gaudi, diversió)
- Emoció de l'intèrpret-actor (passió, facilitat, do, estil, expressiu, apassionant)
- Relació entre l'intèrpret i l'audiència (connexió, compenetració, distància, interacció, provocació, capta l'atenció, implica, manté l'interès, interessant)
- Elaboració (autèntic, creïble, ben acabat).
- Humor (divertit, enginyós)
- Contingut (transmet idees a través del so, de la imatge, etc.)

Citem també a continuació indicadors per a valorar improvisacions i la creativitat comunicativa en representacions grupals (Laferrière i Motos, 2003)

ESCALA D'APRECIACIÓ PER A VALORAR IMPROVISACIONS (no realitzat/parcialment realitzat/expert/excel·lent):

- cooperació: escolta activa
- conflicte protagonista / antagonista
- argument: inici, desenvolupament i final
- temps i ritme de l'acció
- reacció enfront presències inesperades
- introducció de tensió
- manteniment del focus
- ús apropiat d'accessoris
- ús d'accessoris com a símbols
- ús del contrast
- tancament

- creativitat (novetat de la proposta, fluïdesa d'idees, coherència interna, adaptació a les propostes dels altres)

ESCALA PER A VALORAR LA CREATIVITAT D'UN PARTICIPANT EN UNA REPRESENTACIÓ GRUPAL CENTRADA EN LES HABILITATS DE COMUNICACIÓ

- ús del gest i del moviment amb imaginació
- ús del gest i del moviment amb efectivitat
- ús de les tècniques vocals
- elecció de diferents elements per a representar les idees i il·lustrar el tema
- presentació articulada del tema
- credibilitat de l'acció
- ús d'una imatge central per unificar la representació
- ús de la tensió dramàtica
- manteniment del rol
- ús del contrast

4.2.2. Didàctica de la Dansa

Beneficis de la dansa

El treball corporal permet despertar els cinc sentits (Farreny, 2001), aguditzar les percepcions, tenir una imatge d'un mateix i saber-la projectar, afirmar l'individualitat, recuperar l'iniciativa i la confiança en un mateix.

Si tenim en compte que és el propi cos qui produeix les paraules podem deduir que, quant més treballar es troba el cos amb més domini i soltesa s'utilitzarà la paraula. Carme Aymerich (1985) sempre combinava en les seves sessions l'Expressió corporal amb la verbal i el resultat sempre era una millora de l'ús de tots els llenguatges en qualsevol acte comunicatiu.

L'aprenentatge de l'expressió (Farreny, 2001) afavoreix un augment de la creativitat, de la llibertat i de l'autocontrol personal, ja que suposa el cultiu d'allò afectiu, de l'inconscient i de l'instintiu.

Les tècniques d'Expressió corporal permeten millorar l'ús dels diversos medis de comunicació que s'utilitzen en qualsevol acte comunicatiu entre dues persones (Farreny, 2001) i que són:

1) les expressions facials
2) la veu
3) el comportament cinestèsic o la percepció de moviment
4) el comportament tàctil
5) la olor i la temperatura corporal
6) el comportament territorial o el domini de l'espai
7) la manera de vestir...
8) la mirada

La dansa contemporània

La dansa contemporània és un tipus d'expressió artística que es basa en la tècnica del ballet clàssic i que implica menys rigidesa de moviments (Baril, 1987). El ballarí busca expressar una idea, un sentiment o una emoció, al igual que al ballet clàssic, però barrejant moviments corporals propis del s. XX i XXI.

La característica d'aquesta dansa és que és totalment interpretativa, ja que els seus moviments es sincronitzen amb el cap intentant comunicar un missatge. Una altra característica pròpia és que s'utilitzen recursos multimèdia per acompanyar coreografies, com per exemple vídeo i imatges de fons.

El seu origen data de finals del s. XX i ha anat evolucionant. Als inicis l'objectiu era cercar una alternativa a la rigidesa tècnica del ballet clàssic. Van aparèixer dues escoles, l'Americana i l'Europea. Començaren a aparèixer ballarins dansant descalços realitzant salts menys rígids als tradicionals a l'escenari. Posteriorment van anar apareixent variacions dins les quals no hi havia tècnica clàssica, fins i tot s'introduïren moviments d'altres estils de dansa, com ara moviments aflamencats, moviments tribals, acrobàcies i contacte físic. Avui en dia, les tècniques modernes s'obren a una barreja d'estils, fins al punt de no tenir clar a quin estil s'assembla o quins patrons segueixen. Avui en dia es diu que a la dansa contemporània *tot s'hi val*.

Es distingeixen dos tipus d'escoles: l'americana i l'europea, dins de cadascuna diferents generacions.

Primera escola europea

Françoise Delsarte

(1811-71) va inspirar la Gimnàstica Moderna, primerament coneguda com Gimnàstica Expressiva (Bode) i posteriorment, Gimnàstica Rítmica. Per Delsarte, els estats espirituals s'han de representar a través d'actituds i moviments del cos com a unitat, i no únicament del rostre, sense deixar de banda una preocupació tècnica (Baril, 1987). Divideix el cos en 3 zones variables:

- les parts inferiors expressen força
- el tors i els braços expressen allò espiritual i emocional
- el cap (el coll i el gest) reflecteixen l'estat mental

Les seves idees van ser traslladades als EEUU per un dels seus deixebles, Steele Mackaye, que juntament amb Genevieve Sebbins van introduir aquestes idees per les millors escoles de New York.

A Europa, Hedwig Kallmeyer, alumna de Sebbins, va difondre les seves idees. Al 1930 va fundar a Alemanya l'Institut de Cultura Expressiva i Corporal.

Delsarte desenvolupa les Lleis del Moviment Harmoniós:

1. Llei de la postura harmònica: posició equilibrada i natural com la posició de repòs perfecta de les estàtues gregues
2. Llei del moviment oposat: tot moviment exigeix, per principis d'equilibri, un moviment oposat dels altres segments
3. Llei de la funció muscular harmònica: la força muscular ha d'estar en relació directa amb la mida dels músculs.

Emile Jaques-Dalcroze

Va ser el creador de la gimnàstica rítmica, eurítmica. Era un home polifacètic: músic, coreògraf, actor, compositor i pedagog. Els seus coneixements musicals i corporals el van portar a adonar-se de la necessitat de l'aprenentatge d'aquestes dues activitats per al desenvolupament de la persona, i a partir d¡aquí va començar a investigar les lleis del ritme musical mitjançant el moviment corporal (Baril, 1987).

Va desenvolupar el seu propi mètode de gimnàstica rítmica, basat en les observacions que efectuava en els seus alumnes de solfeig del Conservatori de Ginebra. Va observar que alguns progressaven auditivament d'una manera normal, per contra, els hi faltava la capacitat de mesurar els sons, la sensació de durada i ritmar les successions. També va comprovar que reaccionaven freqüentment amb moviments involuntaris de certes parts del seu cos com a conseqüència de la música (per exemple, colpejant el terra amb els peus), deduint així que podia existir alguna relació entre l'acústica i els centres nerviosos superiors.

Però no tots els nens reaccionaven de la mateixa manera. Molts no aconseguien coordinar els seus moviments, perquè el cos no els hi responia correctament a les ordres nervioses. Basant-se en aquestes observacions va concloure que:

- tot el què a la música és motriu i dinàmic, no només depèn de l'oïda sinó també del tacte. Considerava que la música purament auditiva era incomplerta
- l'arítmia musical és fruit d'una arítmia de caràcter general
- no és possible crear harmonies musicals sense tenir un estat musical harmònic interior

El Mètode Dalcroze és un mètode d'ensenyament musical a través del ritme i del moviment. Utilitza una gran varietat de moviments com analogies fent referència a conceptes musicals per tal de desenvolupar un sentiment integrat i natural per a l'expressió musical. Per al seu mètode, assenyala tres elements centrals: ritme, solfeig i improvisació. La seva finalitat consisteix en harmonitzar les facultats de la percepció, consciència i acció per part de l'alumne. Pretén regular les reaccions nervioses del nen, afinar la seva sensibilitat i reforçar les seves dinàmiques (Baril, 1987).

Per Dalcroze, la rítmica no és un art en sí, sinó un medi o instrument per arribar a les demés arts. La seva aportació va ser revolucionària sent el primer que assenyala la importància de la música en el desenvolupament personal i per marcar els inicis del que més endavant seria la musicoteràpia.

Els continguts del seu treball són:

- Exercicis de recondicionament físic
- Exercicis per l'educació de la ment

- Estudi auditiu i creador del ritme corporal
- Estudi actiu i creador del ritme musical

Rudolf Laban

Va estudiar matemàtiques, física, química, anatomia i fisiologia. Per aquesta raó es va interessar en les ciències essencials per a la comprensió del moviment. Va viatjar per tot el món cercant l'activitat natural i de cultiu.

El ballet va ocupar la seva major atenció. Estava en contra de les "puntes" i creia que el gest expressiu havia de donar origen a una alliberació total de l'ànima i del cos, en la mateixa línia que Isadora Duncan (Baril, 1987).

Laban elabora i interpreta els conceptes sobre moviment i dansa, aportant tres sistemes:

- *Labanotació*: és una manera de recordar els moviments per mitjà dels símbols. Aconsegueix establir una tècnica de llenguatge escrit i fiable dels moviments, del dinamisme, de l'espai i de totes les accions motrius corporals.
- *La tècnica del icosàedre*: als estudiants de dansa els hi permet veure els punts cap a i des dels quals es mouen, millorant la seva precisió en el moviment
- *La dansa expressiva, lliure, creativa o dansa educativa moderna*: estableix un conjunt de principis i conceptes sobre el moviment amb la finalitat de servir com a guia d'investigació i de reflexió sobre la manera d'efectuar i concebre el moviment. D'aquesta manera l'individu, a partir d'uns temes específics, ha d'explorar i familiaritzar-se amb el moviment, arribant a descobrir la seva pròpia tècnica i elaborant n llenguatge corporal propi.

Per a Laban, citat per citat per Beril (1987), la dansa és una forma d'expressió corporal d'un individu o grup, i cadascú té la seva pròpia dansa; per això la seva tècnica ha de facilitar diverses possibilitats d'acció de tal manera que pugui reforçar la seva personalitat.

Una sessió de dansa es composa de:

1. Training corporal: condicionament corporal i físic

2. Estudi del moviment: és el centre de la sessió; s'experimenten i es realitzen tots els moviments personals i grupals

3. Composició: verifica el domini del tema treballat anteriorment

4. Decontracció: observació de les composicions anteriors per afavorir l'esperit crític i relaxació activa o passiva.

Altres aportacions de Laban són:

- Els cors de moviment: es caracteritzen per l'èmfasi que posa en els moviments idèntics de diversos ballarins per expressar emocions
- Una tècnica dels moviments considerant-los des de quatre aspectes:

· Temps: li interessa la rapidesa i la lentitud i els canvis entre les dues (acceleració i desacceleració).

· Pes: considera el moviment fort y lleuger. Els factors temps i pes donen la qualitat dinàmica al moviment.

· Espai: el relaciona tant amb la manera en que ens movem com amb la direcció en que ho fem.

· Fluxe: aquest factor penetra en tot el moviment i confereix la sensació de ésser detingut o subjectat.

Mary Wigman

Alemanya, alumna de R. V. Laban, aporta com a element la "intuïció creadora". Considera que l'ofici de ballarí és una vocació. Va influir en la formació de ballarins, creant la seva pròpia escola. La seva influència sobre la evolució de la gimnàstica moderna es basa en l'expressivitat exagerada dels gestos i en l'alternança entre contradicció i relaxació, mantenint actituds continuades tenses i crispades que varien cap a moviments dinàmics i ritmes alegres (Baril, 1987).

Utilitza diferents etapes en el seu ensenyament i entrenament de la dansa: parteix de la dansa sense cap acompanyament musical, després introdueix instruments de percussió (sobretot tambors) i finalment arriba la música.

Mètode Feldenkrais

Segons l'Institut Feldenkrais espanyol (Feldenkrais España, 2011), és un sistema de re-educació del movimient, que pot ajudar a persones que tenen limitacions físiques i dolors crónicos, o que simplement vulguin millorar tant a novell físic com mental.

Segons el mateix Moshé Feldenkrais, és un subtil mètode per reconectar les estructures de l'ésser humà perquè estigui funcionalment ben integrat, la qual cosa significa ésser capaç de realitzar els dessitjos de les persones.

Segons Beatriz Walterspiel, Dtra. en formació de professionals BCN I,II i III, citada a Feldenkrais España (2011) amb aquest mètode s'obre un espai per observar sobretot la qualitat del moviment. Quan s'uneix un moviment d'alta qualitat i l'observació, el nostre sistema nerviós utilitza aquesta informació per pujar el nivell de la nostra organització i conciencia.

Aquest mètode està dirigit a qualsevol persona, independentment de la seva edat o estat de salut.

El Dr. Ph. Moshé Pinchas Feldenkrais (1904-1984) crea el seu mètode de reeducació somàtica entre "pedagògic-terapèutic" influenciat per La Neurociència, les teories de Piaget-Wallon, G. I. Gurdjieff, H. Jakoby, Michael Merzenich i d'altres (Feldenkrais España, 2011).

Es tracta d'un procés educatiu en el que, a través de moviments fàcils i suaus i una orientació adequada de l'atenció cap als efectes que aquests moviments produeixen en els diferents aspectes de la persona, ofereix la possibilitat de millora en els seus actes quotidians. Compta amb dues tècniques, la Autoconsciència pel Moviment i la Integració Funcional.

En la primera, un grup d'alumnes realitza lliçons estructurades, sota la conducció d'un mestre capacitat per a això, en les quals exploren moviments a partir de diverses configuracions , reconeixent com organitzen la seva acció, procuren eliminar tensions innecessàries i augmentant la qualitat del moviment.

En la segona tècnica i amb l'ajuda del mestre, l'alumne busca prendre consciència dels seus hàbits motors de manera personalitzada, entre d'altres per

preveure augmentar el moviment, evitant dolors associats a posicions inadequades i aprendre noves habilitats o recuperar o recuperar habilitats corporals com a conseqüència d'un accident neurològic.

El mètode es basa en la idea de que tota acció es pot verificar en termes de sentiment, sensació, pensament i moviment, essent aquests els més objectivament observables.

Més precisament es basa en el que el moviment i la consciència entorn a ell és la qualitat que ens permet modificar la nostra acció, millorant la seva qualitat.

El contact

El Contact Improvisació (CI) és una tècnica de dansa en la qual els punts de contacte físic proveeixen un punt de partida per a l'exploració del moviment a través de la improvisació. És una forma de dansa d'improvisació, a més a més una de les més conegudes i característiques formes de dansa postmoderna (Zimmer, 2004).

La primera performance reconeguda com Contact Improvisació es va anomenar *Magnesium*. Es va realitzar al 1972, guiada per Steve Paxton, i interpretada per ell i per ballarins del Oberlin College.

Authentic movement

El Moviment Autèntic és una pràctica d'improvisació de moviment expressiu que permet a un grup de participants un tipus d'associació lliure del cos. Va ser iniciat per Mary Whitehouse Starks en la dècada de 1950fet referència al "moviment en profunditat" (Allen, 2007).

Whitehouse (1911 - 1979) va ser ballarina professional i professora. Abans però, havia estat alumna de Martha Graham i Mary Wigman. A més a més es va formar com a psicoterapeuta i va incorporar la dansa i el moviment en les seves sessions de psiquiatria. Els clients realitzaven moviments expressius i van resultar ser pioners de la dansa teràpia. Aquestes experiències en psicoteràpia van resultar ser un procés de grup en el qual els participants s'involucraven en la exploració del moviment expressiu espontani. Més tard aquest mateix procés es va anomenar Moviment Autèntic (Allen, 2007).

Pràctica

A l'inici d'una sessió, els participants comencen en una posició còmoda, amb els ulls tancats per tal de sentir el seu interior i els processos del seu cos i ment. A continuació, esperen que els estímuls sorgeixin d'ells mateixos i després de cada impuls expressar mitjançant so i moviment en forma de tirons, crits (fer allò que necessiti el participant) o gesticulacions prolongades, els individus es mouen per l'espai totalment lliures de qualsevol direcció o de confiança. Això permet als usuaris explorar els processos psicològic que puguin sorgir en les respostes cinestèsiques del so o moviment (Whitehouse, 1963).

Segons Whitehouse (1963), quan el moviment és simple, inevitable i no canviant, no importen les limitacions, el moviment es converteix en moviment autèntic, perquè pertany a aquella persona. L'individu és capaç de permetre que els seus impulsos intuïtius expressin lliurement sense directiva intel·lectual, a diferència del moviment iniciat per la decisió conscient de fer (una distinció que pot semblar evident, però a la pràctica no és tan fàcil). Les persones simplement presten atenció al que senten a nivell sensorial, ja que el nucli de l'experiència del moviment és la sensació de moviment i es mou.

Els participants en moviment són passivament observats per un testimoni que posseeix l'experiència del seu company com a testimoni dels seus moviments sense jutjar-lo, projectar-lo ni interpretar-lo. El testimoni és també un participant actiu, ja que realitza una observació i és conscient de les sensacions i dels impulsos. Whitehouse va crear moltes experiències individuals, didàctiques i de grup per donar pas a la sensació interna i a la expressió de tot el cos.

El Moviment Autèntic incorpora elements semblants a diverses formes orientals properes a la filosofia budista. L'atenció que es presta a la sensació, que en la majoria de les pràctiques budistes es tenen observant sense jutjar, suggereix que Whitehouse (1963) pot haver estat influenciat. A més a més, el terme *testimoni* ha estat molt utilitzat en el Budisme referint-se a l'aspecte de la persona capaç d'observar altres aspectes de sí mateixa, sense judici o discerniment. El MA també pot interpretar-se com un tipus de meditació en moviment.

El MA presenta diferents maneres de fer i exercicis o pràctiques i es porta a terme no només en sessions terapèutiques, sinó també en grups er a la expressió

personal de la ment inconscient. Per molts, és un tipus de pràctica espiritual (Whitehouse, 1963).

4.2.3. Didàctica de la Música

A mitjans del segle passat es van produir diversos canvis en el camp de la pedagogia musical derivats dels canvis de la pedagogia general. Ensenyar i aprendre va començar a ser, a més a més d'aprendre, vivenciar, jugar i explorar (Hargreaves, 2002).

En aquest sentit van fer una labor considerable nombrosos pedagogs i compositors que als anys seixanta van aplicar a l'ensenyament musical el que ara coneixem com metodologies històriques, en les que es passa de la música llegida a la música viscuda, de l'audició al joc creatiu, etc. ; tot per conduir a una participació activa de l'alumne. Citarem alguns dels autors més representatius i les seves aportacions.

Jacques Dalcroze

Va fer una reflexió profunda sobre les mancances a nivell musical dels alumnes de les escoles professionals de música. Els principis d'improvisació i d'expressió a través del moviment són la base de la seva metodologia: moviments físics i gestos (eurítmics), passant després per les destreses, l'alfabetització musical a través de la lectura, l'escriptura i el cant, i per últim els experiments personals d' improvisació amb l'ajuda del piano. D'aquesta manera els nens comencen els estudis musicals havent rebut ja un ampli entrenament musical (Hargreaves, 2002).

És per aquest motiu que Dalcroze també és nombrat a l'apartat de dansa.

Dalcroze intenta que el nen improvisi música abans d'iniciar-se en l'aprenentatge de repertori per imitació. Per a ell, la improvisació és l'estudi de la relació directa entre les ordres cerebrals i les interpretacions musculars amb la fi d'expressar els propis sentiments musicals. La interpretació s'impulsa mitjançant el desenvolupament de la capacitat de sensació, imaginació i memòria dels estudiants, per tant no es basa en la imitació directa de la interpretació del professor (Hargreaves, 2002).

Dalcroze desenvolupa una sèrie d'activitats que van des de l'expressió corporal del ritme fins a la realització d'exercicis en diversos tons i ritmes representats mitjançant síl·labes de solfeig i per últim a la improvisació. D'aquesta forma el jove músic és entrenat en les primeres destreses d'adquisició de llenguatge abans de l'adquisició de repertori.

Per tant amb Dalcroze el nen aprèn a tocar un instrument només després d'haver demostrat que domina el llenguatge musical mitjançant l'improvisació. Això comporta habilitats que no només engloben conceptes teòrics sobre la música, sinó que permeten també que el nen reconstrueixi i combini aquest coneixement amb noves maneres d'expressar-se musicalment.

Suzuki

Al igual que Dalcroze també es va preocupar per les mancances dels estudiants de música. A nivell personal Suzuki va començar a estudiar música quan ja no era un nen, i d'aquí la seva motivació en idear un mètode instrumental per a nens des de molt petits.

A diferència de l'anterior, en les classes d'instrument grupal de Dalcroze els nens es caracteritzen per la quietud que mantenen. Una altra diferència és que amb Suzuki el nen aprèn notació després que el nen pugui interpretar moltes peces a l'instrument. És per això que en els seus llibres d'assaig es centra en l'adquisició de coneixements musicals exclusivament a través del propi instrument (Hargreaves, 2002).

Parteix de la premissa que qualsevol nen és capaç d'exhibir habilitats superiors només si s'utilitzen els mètodes adequats en el seu entrenament. El talent no el considera herència, sinó com a producte de l'adaptació del nen al medi. En conseqüència, l'aprenentatge es produeix a través del cúmul de noves habilitats.

Tot i que a través d'aquest mètode es pot adquirir un repertori molt ampli, no s'estimulen especialment les interaccions amb la percepció, la representació i la composició si no és deixant de banda l'instrument.

Ni el mètode Dalcroze ni Suzuki es basen en models psicològics evolutius ni en mètodes pràctics d'ensenyament dissenyats després una acurada observació (Hargreaves, 2002). Tot i que es pot dir que els dos mètodes són eficaços, representen dos enfocaments de la instrucció musical molt contrastants: el

model de transmissió cultural, d'aprenentatge associatiu, en el cas de Suzuki i el model progressiu, cognitivo-evolutiu en el cas de Dalcroze.

Carl Orff

L'obra de Carl Orff és coneguda com Orff Schulwerk i treballa a partir de la música, el moviment i el llenguatge amb l'objectiu de desenvolupar les capacitats expressives i perceptives dels alumnes (López Ibor, 2007). La música i la dansa es converteixen en mitjans de comunicació i expressió. Les classes són pràctiques i l'alumne participa emocionalment. Es busca incidir en tots els aspectes musicals per igual: la interpretació, la creació, l'anàlisi i l'audició.

La improvisació i la composició esdevenen un pilar fonamental, reforçant així el pensament creatiu. La improvisació forma part del procés d'aprenentatge i es converteix en un recurs metodològic important per a explorar els paràmetres de la música i de la dansa (López Ibor, 2007)

A més a més, hi ha un especial èmfasi en el plaer de fer música en grup. A nivell de material Orff aporta el conjunt instrumental que porta el mateix nom, amb el qual es pot fer música de manera senzilla.

4.2.3.1. Aportacions de pedagogs musicals contemporanis

Després d'aquesta primera generació metodològica emergent als seixanta, apareix una nova generació de compositors que aporten elements significatius en la didàctica musical més actual, entenent l'aula com un espai per a l'experimentació i la creació. En aquest sentit ens interessen especialment les aportacions de Murray Schafer i de John Paynter. Paral·lelament, una generació d'investigadors en didàctica han fet aportacions metodològiques interessants, dels quals destacarem Liora Bresler.

M. Schafer

La metodologia d'ensenyament de Schafer consisteix en obrir camins de descobriment, revelació, acció, comprensió; a la vegada que genera espais i situacions per a la reflexió i el posterior aprenentatge (Espinosa, 2007). Per a Schafer és de vital importància el diàleg i el feedback amb l'alumne. A més a més, el risc forma part del desafiament de l'educació significativa. En aquest

sentit importa menys arribar al resultat desitjat que haver transitat n camí de reflexió i pensament autònom.

Una altra aportació essencial de Schafer és el treball del silenci, ja que creu que és l'aspecte més potencialitzat de la música i ha de formar part d'ella.

J. Paynter

Les aportacions de Paynter ens interessen perquè dirigeix la mirada a la música en relació a les altres arts, i no només la dansa com ja han fet Dalcroze o Orff en les metodologies històriques sinó també amb el teatre. Paynter aposta per una educació basada en el desenvolupament de la creativitat, en l'estímul de la imaginació i la percepció sensible en conjunció amb l'exercici de raonament i d'activitat mental (Espinosa, 2007). L'autor apunta que en l'àmbit de l'art no buscarem formar artistes plàstics, dramaturgs o compositors sinó que estarem formant a un home integral amb el major desenvolupament possible de les seves capacitats mentals però sobretot espirituals.

En el pensament de Paynter la música hauria d'estar fortament relacionada amb les altres arts i altres disciplines per a potenciar un coneixement des d'allò sensible a allò racional i viceversa. A més a més, la creativitat té un paper fonamental en el seu ideari i sosté el que ell mateix anomena "escola afectiva". Considera que l'educació que desenvolupa la sensibilitat, l'espiritualitat i l'afectivitat afirma el patrimoni cultural de l'alumne i el fa conscient dels canvis que es produeixen al món que l'envolta, capacitant-lo per a comprendre les dificultats que presenta la vida.

L. Bresler.

L. Bresler centra les seves investigacions en l'estudi dels currículums d'educació artística musical, plàstica i visual, dansa i dramatització. Això li ha permès desenvolupar un marc comparatiu entre les diferents disciplines artístiques en quant a les metodologies emprades, els diferents estils d'integració i les funcions de les arts a les escoles (Giráldez, 2007). Com a investigadora qualitativa, Bresler explora i documenta la naturalesa de l'art com a disciplina i com a experiència humana en contextos educatius. El paradigma comparatiu li permet mostrar com són interpretades i practicades les arts en diferents tipus d'escola, destacant l'exclusivitat dels contextos i valors locals.

Sobre la base de tots els seus estudis i projectes, ha desenvolupat nous marcs conceptuals per a l'anàlisi de l'educació musical i artística a les escoles, que inclouen:

- La identificació de diferents estils d'integració de les arts dins les disciplines acadèmiques.

- La categorització en funcions de la música i l'art a les escoles, amb les diferents categories: les arts al servei d'altres aprenentatges, ambiental, cognitiva i social.

- La classificació de contextos educatius i exploracions entorn a com els contextos interactuen per a donar forma a l'ensenyament-aprenentatge de les arts en la música i les arts visuals.

C- FINALITATS EDUCATIVES GENERALS

1. Filosofia educativa

En aquest apartat definirem les principals línies de filosofia educativa que guiaran les nostres intervencions.

- **Principi de transdisciplinarietat artística**

  Dirigirem el treball cap a un marc transdisciplinari en què la integració de les disciplines artístiques de música, teatre i dansa arribaran a formar una sola expressió col·lectiva juntament amb les arts plàstiques. Entenem aquest marc transdisciplinari per anar més enllà de cada disciplina i també de cada alumne i de cada context; afavorint una possible millora de la realitat local i global a partir d'intervencions educatives transdisciplinàries des del fet artístic.

- **Principi de creativitat i improvisació**

  La pràctica artística transdisciplinària serà essencialment creativa, on tots els alumnes aportaran material improvisatori en la seva disciplina i en les altres, en benefici del resultat col·lectiu. El material que aportin els alumnes serà lliure de judicis i de cànons estètics, el criteri de qualitat de les improvisacions es basarà en l'escolta i la complementació d'uns amb els altres. Es tracta que els alumnes puguin fer aflorar lliurement la seva creativitat i trobar un eco en la resta de companys a partir de les seves aportacions.

- **Treball de grup i aprenentatge entre iguals**

  En els diferents contextos en que es pugui dur a terme una intervenció educativa d'Arts Fusió es prioritzarà el treball col·lectiu i es fomentarà un aprenentatge interpersonal. En la mesura que sigui possible l'aprenentatge vindrà donat de l'aportació de coneixement al grup de cada individu, entenent l'aprenentatge com un fet que abasta qualsevol de les intel·ligències de Gardner, però principalment la musical, la corporal, la lingüística, la intrapersonal i la interpersonal.

- **Valoració de la diversitat.**

La diversitat dins del grup, ja sigui diversitat disciplinària, diversitat de procedència, diversitat de grup social, diversitat d'edats... serà valorada com un element enriquidor per a qualsevol intervenció educativa d'Arts Fusió. La heterogeneïtat dins d'un grup multiplica les possibilitats d'aprenentatge.

- **Importància del procés per sobre dels resultats.**

No pretendrem buscar un producte final; tot i que pot sorgir per part dels alumnes i a partir de les activitats plantejades. La importància raurà en l'evolució de l'ensenyament – aprenentatge al llarg de la temporalització que es dugui a terme en cada cas. No obstant, si hi ha una representació final, també serà benvinguda com a una activitat més.

- **Principi d'incertesa.**

L'aleatorietat i l'atzar seran elements presents en la pràctica d'acord amb el paradigma de la complexitat i el manifest de la transdisciplinarietat; de manera que no es buscarà un control de totes les variables que influeixen durant el procés d'aprenentatge sinó que es deixarà que el procés flueixi i sorgeixi. Això no evita que el docent es prepari acuradament cadascuna de les sessions ni el posterior anàlisi exhaustiu del procés, simplement s'assumeix la possibilitat d'imprevistos que es deixarà que flueixin en cas necessari.

2. Objectius generals d'Arts Fusió

A través de la pràctica creativa transdisciplinària es pretenen treballar, en qualsevol context formatiu adreçat a adolescents, joves i/o adults:

- Habilitats comunicatives: l'escolta, la comunicació i la presència
- Habilitats expressives: motrius corporals, expressives teatrals i musicals
- Habilitats socials: tolerància/acceptació, col·laboració/cooperació, empatia/sentiment grupal
- Habilitats cognitives: coordinació, memòria, concentració
- Habilitats d'autorealització: autoestima, seguretat en un

mateix/confiança amb els altres, autonomia

- La presa de consciència i reflexió sobre el procés realitzat.

Hem triat aquests objectius perquè creiem que a partir d'ells es pot arribar a una millora educativa holística atenent a diversos àmbits de la persona, potenciant les intel·ligències múltiples i formar ciutadans, en definitiva, amb sensibilitat artística, autonomia i criteri.

Depenent del context potser alguns blocs prendran més o menys importància, però es contemplaran els cinc blocs d'habilitats en qualsevol context; ja que, com hem comentat prèviament, afecten diferents aspectes essencials en totes les persones.

D- MARC METODOLÒGIC

1. El Paradigma de la complexitat

El pensament complex (Morín, 2002) indica la integració dels paradigmes en un principi relacional i rotatiu continu.

El pensament tradicional divideix el camp dels coneixements en disciplines de manera segregada. El pensament complex busca la globalitat dels objectes de coneixement relacionant-los amb el context al que pertanyen.

Vivim en una època de sabers múltiples. Cada disciplina té el seu mètode, hipòtesis, aplicacions i experts propis. En aquesta parcel·lació del coneixement, cada disciplina té la seva activitat reflexiva i no promou el diàleg científic i filosòfic entre elles. Aquest sistema fa que cada disciplina tingui cada cop més autonomia.

El principi de separació continua dominant, provinent del paradigma formulat per Descartes on es dóna la disjunció entre l'esperit i la matèria, la filosofia i la ciència i l'ànima i el cos.

Ameijde i Murga (2000) aposten per la substitució d'aquest principi pel paradigma de la complexitat que es fonamenta en l'enllaç, bé d'implicació mútua o inseparabilitat.

Una de les característiques epistemològiques per arribar al paradigma complex ha estat la crisi de la raó o la crisi del subjecte.

L'atzar té un paper destacat en el coneixement des del punt de vista de la complexitat, ja que implica incertesa, indeterminació i fenòmens aleatoris. El segle XX (Morín, 2002) ha anul·lat la predictivitat del futur com una perpetuació del present i ha introduït la incertesa sobre el nostre futur. L'educació ha d'integrar el principi d'incertesa; totalment necessari per a l'evolució social.

La idea recursiva que caracteritza la complexitat, trenca amb la idea lineal de causa efecte; ja que els productes i efectes són, al mateix temps, causa d'allò que els produeix.

Un altre principi d'aquest paradigma és el principi hologramàtic; en el qual, les parts estan en el tot i el tot està en les parts. Aquest principi es dóna en la biologia i la sociologia.

El desordre que pot ocasionar en un principi la integració de diferents disciplines, alhora produirà un nou ordre, segons l'aplicació a les ciències pedagògiques que fa M. Souto (Souto, 1998) de la perspectiva de la complexitat de E. Morin (1990).

La complexitat, segons M. Souto pretén un coneixement multidimensional que articuli diferents disciplines, sense separar ni reduir, tot i sabent que el coneixement complet és impossible.

L'ensenyament-aprenentatge (Ameijde i Murga, 2000) són activitats interpersonals i processos socials. D'aquesta manera es generen situacions d'elaboració de coneixement. El treball cooperatiu entre iguals implica el repartiment de rols i responsabilitats en la construcció de coneixements. La visió de l'aprenentatge com un procés compartit comporta un model comunicatiu que supera els estils dogmàtics del coneixement.

Tradicionalment, la idea de progrés ha vingut donat pel desenvolupament material. El paradigma complex sosté que el canvi social és el resultat de l'acció lliure i creativa de les persones guiades per certs valors.

La perspectiva interdisciplinària (Orellana i Romero Fernández, 1997) s'articula des de tres paràmetres guia:

- complexitat: entesa com a una promoció intensa de la creativitat teòrica i pràctica, evitant simplismes reduccionistes de qualsevol signe i obrint cap a la riquesa de matisos.
- Interacció: només a partir d'una interconnexió dialogant entre les diferents disciplines, podrem arribar a un coneixement ampli.

2. Justificació i elecció metodològica

Identifiquem la nostra recerca amb el paradigma complex. Tradicionalment s'ha donat una pugna dual entre els dos paradigmes dominants: qualitatiu i

quantitatiu. La complexitat de la realitat actual fa que s'hagi anat més enllà i les recerques s'hagin hagut de construir sobre nous punts de vista paradigmàtics, de manera que es parla de convergència paradigmàtica. Dins d'aquesta hi ha dues perspectives: la de complementarietat i la de complexitat, sobre la qual es basa el nostre treball.

Hi ha tres raons principals (Imbernon, 2002) per les quals utilitzar conjuntament els paradigmes qualitatiu i quantitatiu:

-Les investigacions tenen diferents necessitats que requereixen diversitat de mètodes.

-La utilització conjunta ofereix tipus de coneixement que un mètode per sí sol no podria aportar.

-Mitjançant tècniques múltiples es poden triangular els resultats.

La integració d'aquests mètodes des de la pràctica educativa (Casanova, 1995) permet abordar-la tenint en compte la individualitat de la persona a qui es forma i amb qui es treballa i la globalitat de l'acció docent. La persona és una i l'educació és un tot.

Les característiques de la nostra recerca s'avenen amb les característiques de la convergència de paradigmes següents:

-Fonts múltiples i varietat de mètodes i tècniques de recollida de la informació: obtenim la informació de fonts bibliogràfiques, entrevistes, observacions, gravacions, etc; comparades també amb casos empírics similars.

-Diversitat d'investigadors: es tracta de la participació cooperativa en el mateix procés d'investigació de diversos investigadors.

-Llocs o espais variats: la informació es contrasta quan la variable contextual canvia. En aquest cas es pretén aplicar uns mateixos principis metodològics a dos contextos educatius diferents.

-Situació o condicions. Per a uns objectius similars generals, les situacions de cada context influenciaran el coneixement obtingut en la pràctica.

El mètode en educació i particularment en la didàctica (Casanova, 1995) ha de ser flexible, obert i d'actitud dialèctica. L'objectiu d'aquest procés és doble: aconseguir un coneixement vàlid i aprofundir en camps sense investigar.

Qualsevol mètode en didàctica ha de ser dialèctic, entès com una convergència per a l'evolució.

3. Principis didàctics d'Art Fusió.

La concreció dels dos apartats anteriors, juntament amb les finalitats generals educatives d'aquest treball, donen una sèrie de bases per a la intervenció que abasten totes les dimensions de l'ensenyament – aprenentatge, de manera que podem dibuixar el següent marc de principis educatius propis del nostre projecte d'Arts Fusió:

3.1. Procés d'ensenyament/aprenentatge i activitats

- **Procés d'ensenyament/aprenentatge des de l'exploració disciplinària a la creació transdisciplinària**. En un primer moment explorar moviment, música i expressió teatral separadament amb l'objectiu de donar eines als alumnes perquè puguin arribar a expressar-se fent ús dels diferents llenguatges artístics. A partir d'aquí i a través del treball col·lectiu es crearan relacions entre les diferents disciplines, realitzant així un treball interdisciplinari, fins arribar a desenvolupar activitats de creació transdisciplinària, la qual cosa implica la pràctica de les tres arts en simultani.

- **Procés d'ensenyament/aprenentatge de la percepció a l'acció i de l'acció a la reflexió.** Les activitats s'iniciaran a través de la percepció sensorial d'estímuls, que portaran a la realització d'unes determinades accions. Després de l'acció es passarà a la reflexió i la presa de consciència individual i grupal.

- **Paper essencial de la creativitat.** El material artístic serà creat pels propis alumnes a partir de motius d'improvisació. Es buscarà una dinàmica creativa contrària a reproductiva. Es tracta d'aprofitar les potencialitats de cadascú i el llenguatge de la seva vida quotidiana.

- **Prioritat del treball col·lectiu.** Es faran activitats d'exploració individual -entenent-se com a individual en simultani a les accions individuals de la resta-, activitats en petits grups i activitats en gran grup. No obstant, tota la tipologia d'activitats estarà al servei del treball col·lectiu.

- **Llibertat de rol artístic**. Qualsevol alumne pot realitzar qualsevol rol artístic, entenent-se com a artista músic, ballarí o actor. A la pràctica aquest rol pot estar prefixat, o bé anar canviant de manera espontània i simultània, segons les indicacions del professor i les creacions dels propis alumnes.

- **Analogia entre el llenguatge i les arts**. A l'hora de realitzar activitats d'improvisació i composició, partir d'idees referents al llenguatge com per exemple: inici, final, motiu, pausa, frases exclamatives, interrogatives, suspensives... tot això aplicant-ho a l'expressió artística.

- **Procés d'ensenyament/aprenentatge de més a menys directivitat.** En les primeres sessions es donaran més premisses d'actuació en funció de les necessitats dels grups d'alumnes. A mesura que el curs avanci i els alumnes adquireixin més seguretat i recursos hi haurà més grau de llibertat i menys directivitat en la seva pràctica.

- **Tendència a l'experiència òptima**. Es tracta de guiar un procés durant el qual els alumnes assumeixen un repte alt i alhora adequat a les seves habilitats, de manera que gaudeixin de l'activitat arribant a l'anomenat estat de fluxe. A la pràctica, l'estat de fluxe no es pot mantenir durant un gran període de temps, sinó que és un punt culminant al que s'intentarà aspirar i que pot aparèixer en un moment determinat.

- **Activitats autotèliques**. Les activitats tenen sentit propi i finalitat en sí mateixes.

- **Activitats amb final obert**. Això dona capacitat de decisió als alumnes i implica l'ús de la creativitat i l'escolta col·lectiva per part dels alumnes.

- **Possibilitat de representació final**. Si hi ha representació final, aquesta no ha d'estar premeditada, sinó que ha de sorgir de la participació i propostes

dels mateixos alumnes durant el procés d'aprenentatge.

- **Avaluació amb eines múltiples.** El professor facilitarà un procés d'avaluació comunicatiu mitjançant diverses eines com per exemple murals i llibre de grup on es podran escriure les pròpies reflexions, fer dibuixos...

- **Prioritat de la pràctica per sobre de l'explicació racional.** El professor ha de minimitzar les explicacions verbals a l'hora de plantejar les activitats al mateix temps que els alumnes han de minimitzar-la entre ells durant l'execució de les activitats.

- ***Continuum* en les sessions.** Es procurarà que no hi hagin trencaments entre una activitat i una altra; es tindrà compte especial amb les transicions de manera que tot allò que es desenvolupi durant una sessió segueixi un fil continu.

- **No abandó de la qualitat artística**. En qualsevol dels contextos és imprescindible que els alumnes valorin estèticament les seves aportacions artístiques.

- **No fixació d'un cànon estètic ni estil en concret.** És imprescindible que el professor estigui lliure de prejudicis estètics i que valori les aportacions artístiques dels alumnes, independentment dels estils que puguin sorgir.

3.2. Perfil docent

- Perfil d'artista-pedagog. En aquest punt ens basem en el model de Laferrière que ens proposa un perfil docent d'educació artística amb un bon bagatge tant artístic com pedagògic.

- P**rofessor com a facilitador.** En aquesta proposta el professor no és un transmissor de coneixement sinó el facilitador d'un procés d'aprenentatge on les aportacions de tothom són importants.

- Competència vicària. El professor ha de saber quan s'ha d'implicar formant part activa de les activitats i quan no, a més de saber transmetre la vivència del què s'està fent.

- Possibilitat de més d'un docent. La proposta està oberta a la col·laboració professional de terceres persones

E. PROGRAMES D'INTERVENCIÓ

a) Programa d'intervenció Arts Fusió a l'educació superior artística (ESA)

1. Context

La investigació – acció d'Arts Fusió a l'educació artística superior connecta les dues institucions públiques de Catalunya que imparteixen estudis superiors en arts escèniques i en música, l'ESMuC i l'Institut del Teatre.

Es durà a terme un taller amb un grup d'alumnes format per estudiants de música, estudiants de dansa i estudiants de teatre.

L'INSTITUT DEL TEATRE

L'Institut del Teatre és una institució de formació artística que integra quatre escoles: l'Escola Superior d'Art Dramàtic (ESAD), el Conservatori Superior de Dansa (CSD), l'Escola Superior de Tècniques de l'Espectacle (ESTE) i l'Escola d'Ensenyament Secundari Artístic. Aquesta darrera és una escola integrada de secundària i dansa.

L'Institut del teatre es funda l'any 1913 per Adrià Gual com a Escola Catalana d'Art Dramàtic. Naix com a secció del Conservatori del Liceu per més tard independitzar-se'n.

ESAD

L'Escola Superior d'Art Dramàtic (ESAD) és l'escola de l'IT on s'estudien especialitzacions relacionades amb el teatre: direcció, dramatúrgia, escenografia i interpretació. En aquesta escola es durà a terme físicament la proposta didàctica, ja que enllaça amb el pràcticum I d'observació centrat en el teatre musical realitzat el curs passat.

CSD

El Conservatori Superior de Dansa és l'escola de l'IT on s'hi fan els estudis superiors de dansa amb les especialitats de pedagogia de la dansa i coreografia.

L'ESMUC

L'Escola Superior de Música de Catalunya és la institució de formació artística superior que imparteix els estudis relacionats amb la música: interpretació, composició, direcció, pedagogia, musicologia, sonologia i promoció i gestió.

L'ESMUC es crea l'any 2001.

Ambdues institucions esmentades anteriorment són centres públics, l'un depenent de la Diputació de Barcelona (IT) i l'altre de la Generalitat de Catalunya (ESMuC).

Per accedir a qualsevol de les escoles de l'IT o a l'ESMuC es requereix superar unes provés d'accés i tenir una edat mínima de 18 anys. Per tant, es seleccionen estudiants amb una formació prèvia o competències bàsiques en la disciplina.

En l'actual curs acadèmic 2010/2011 ambdues institucions han començat l'aplicació del Pla Bolonya i l'adequació del pla d'estudis al nou espai europeu d'educació superior. Així, ens trobem en aquests moments amb la convivència dels dos plans d'estudis: l'anterior (LOGSE) als cursos de 2n, 3r i 4t; i el nou pla (LOE) a primer curs. Això suposa alguns canvis significatius com per exemple el fet que els estudiants de primer del nou pla encara no hagin escollit especialitat d'interpretació a ESAD, sinó que ho faran a tercer curs.

2. Disseny del programa

El programa consta dels objectius i disseny de les sessions amb la seva respectiva temporalització i les activitats, objectius i criteris d'avaluació propis de cadascuna de les sessions.

2.1. Objectius generals del programa

1. Aportar a l'educació artística superior un espai de **comunicació** i d'aprenentatge conjunt entre els estudiants de les diferents institucions i disciplines artístiques apuntant cap a la necessitat de didàctiques socials per construir coneixement.

2. Aportar a l'educació artística superior la possibilitat d'experiències formatives més enllà de la formació disciplinària, arribant a la **transdisciplinarietat** artística.

3. Potenciar habilitats **motrius-corporals, expressives-teatrals i musicals** en els estudiants de totes les disciplines artístiques, pensant en un perfil d'artista global, polivalent i flexible.

4. Fomentar l'aprenentatge artístic des de la **pràctica creativa i la improvisació** de cara a anar més enllà de la pràctica reproductiva d'obres musicals, obres teatrals o coreografies.

5. Explorar, descobrir o crear un **llenguatge artístic fruit de la fusió** de la sintaxi de cada disciplina satisfent la necessitat de recerca en l'àmbit artístic dels mateixos estudiants.

6. Perfeccionar habilitats comunicatives essencials en la pràctica artística com **l'escolta i la presència** de cara a millorar una intel·ligència intra i interpersonal en el fet artístic.

7. Afavorir, a través del treball col·lectiu, **habilitats socials** com l'empatia i el sentiment de grup, la cooperació i l'acceptació dels altres i de les aportacions dels altres; dirigides a la millora del fet creatiu en grup i de la experiència personal que se'n deriva.

8. Posar atenció a habilitats cognitives com la **coordinació, la memòria i la concentració** que ens ajuden a una millor expressió artística.

9. Afavorir l'**autorealització** de l'estudiant potenciant la seva seguretat, confiança i autoestima i que això l'ajudi a actuar amb **autonomia** i prendre

decisions en la incertesa apuntant cap a la formació d'artistes i ciutadans amb criteri i adaptabilitat a diferents situacions.

10. Prendre **consciència** i reflexionar sobre el procés d'aprenentatge propi i grupal per poder conèixer els punts forts i punts dèbils i saber orientar el propi camí de millora.

2.2. Les sessions: fases i temporalització

El taller constarà de 10 sessions de dues hores –de 16.30 a 18.30h- en format intensiu durant dues setmanes del mes de gener. El procés tindrà tres fases que es detallen a continuació, amb les corresponents sessions.

FASE I

S1. Exploracions disciplinàries I (espai, veu i gest) Dilluns 17

S2. Exploracions disciplinàries II (teatre i dansa) Dimarts 18

S3. Exploracions disciplinàries III (música i pintura) Dimecres 19

FASE II

S4. De la interdisciplinarietat a la transdisciplinarietat I (treball amb llums i objectes) Dijous 20

S5. De la interdisciplinarietat a la transdisciplinarietat II (treball amb instruments i creació de motius) Divendres 21

FASE III

S6. Creacions transdisciplinàries I (combinació transdisciplinària de motius) Dilluns 24

S7. Creacions transdisciplinàries II (composició instantània) Dimarts 25

S8. Creacions transdisciplinàries III (cadena multiartística) Dimecres 26

S9. Jam transdisciplinària I Dijous 27

S10. Jam transdisciplinària II Divendres 28

2.3. Disseny de les sessions: activitats, objectius i criteris d'avaluació.

SESSIÓ 1: EXPLORACIONS DISCIPLINÀRIES I (ESPAI, VEU, GEST) I CONEIXENÇA DEL GRUP

Objectius didàctics de la sessió	**Ref. Obj. Gral.**[3]	**Criteris d'avaluació**
1. Aprendre els noms dels membres del grup	7	-Participar activament en la roda de presentacions i jocs posteriors.
2. Crear un primer contacte entre els membres del grup i l'espai de treball	7, 1	-Despertar la percepció i sensacions en relació a l'espai, jo i els altres. -Participar activament en la roda de presentacions i jocs posteriors.
3. Trencar bloquejos i inhibicions	7	-Mostrar-se desimbolt en la roda de presentacions i jocs.
4. Adquirir recursos expressius en diferents disciplines artístiques	3	-Ser capaç d'improvisar amb la veu a partir de loops que s'afegeixen a un entramat col·lectiu. -Ser capaç d'expressar una situació amb una postura o gest corporal que s'afegeix a un entramat col·lectiu.
5. Perfeccionar la coordinació mental-visual	8, 5	-Ser capaç de moure's constantment fixant-se amb més d'un punt en moviment en l'espai.
6. Conèixer les característiques i objectius del workshop	10	-Mostrar una escolta activa durant la xerrada sobre el taller.
Materials	**Activitat**	
Mural continu a la paret	Transversal a tot el taller	

[3] Referència als Objectius Generals

1. Escalfament: exploració de la sala (espai) i exercicis de camp visual.

(10 minuts)

Objectius operatius de l'activitat (relacionats principalment amb els objectius de sessió 2 i 5):

-concentrar-se en la percepció del camp visual

-entrar en confiança amb l'espai

-aguditzar la coordinació mental-visual

-treballar la concentració i l'atenció

a) Relació jo-espai (4 minuts)

Comencem a caminar per l'espai, l'espai on estarem treballant aquests dies…potser per alguns ja és conegut, per a d'altres no… però ens permetem, cadascú amb la seva manera particular de fer-ho, explorar les seves dimensions, possibilitats, tactes, colors, si hi ha alguna cosa que no ens agrada… si hi ha un lloc especial d'aquest espai on ens sentim més còmodes… si puc canviar de velocitat… de nivell… em concentro en la relació jo i l'espai, quin joc em dóna aquesta relació…

b) Relació jo-espai-els altres (6 minuts)

Poc a poc comencem a fixar-nos amb la resta de persones que es mouen per l'espai. Ens anem mirant les cares, potser alguns ja els havíem vist abans, d'altres els veiem per primer cop...

1) Sense deixar de caminar per l'espai i ens fixem amb un company que hem d'estar veient sempre i que hem d'evitar que se n'adoni.

2) Continuem caminant per l'espai i ens fixem amb un company més, hem d'estar veient els dos alhora sense que se n'adonin i mentre tothom se mou.

3) Sense deixar de caminar per l'espai i de veure els dos companys, hem de pensar que el company 1 ens fa por i ens n'intentem allunyar, i el company 2 ens protegeix i ens n'intentem apropar.

Durant el joc es poden fer variacions de velocitat si cal afegir energia o repte al joc, segons l'actuació del grup.

Poc a poc, deixem els nostres companys i tornem a la relació jo-espai. Anem disminuint el ritme de la marxa fins a aturar-nos en un lloc on ens sentim còmodes. Des d'aquest lloc anem a formar un cercle amb la resta de companys.

2.Roda de presentacions

(20 minuts)

Objectius operatius de l'activitat (relacionats amb els objectius de sessió 1, 2 i 3):

-memoritzar els noms

-desinhibir-se en la pràctica de diferents expressions artístiques

a) *Ens situem en cercle. Cadascú diu el seu nom acompanyat d'un gest característic de la seua disciplina artística:* (20 minuts)

-Els músics cantant o amb percussió corporal

-Els ballarins amb un moviment més o menys coreogràfic

-Els actors amb l'expressió d'un estat d'ànim marcat o la caracterització d'un personatge conegut, amb mímica...

No cal que anem en ordre, cadascú quan senti que és el seu moment que ho faci. La resta li retornem el nom i el gest imitant-lo en la mesura que ens sigui possible.

3. Exploració amb la veu

(20 minuts)

Objectius operatius de l'activitat (relacionats amb els objectius de sessió 3 i 4):

-Perfeccionar l'escolta interna i externa

-Desinhibir-se en l'expressió amb la veu

-Treballar la concentració

-Fomentar la improvisació musical col·lectiva

Ara tornem a la relació jo-espai. Poc a poc anem disminuint el ritme i busquem caminar amb un cercle amb la resta de companys. Un cop tenim el cercle cadascú es pren el seu temps per canviar de nivell, asseure's i tancar els ulls.

a) Sonorització de l'expiració (10 minuts)

Prestem atenció a la nostra respiració. La inspiració, la expiració… Poc a poc ens anem fixant més amb la nostra expiració, com traem l'aire a l'exterior… i comencem a sonoritzar-la. Cada cop la nostra expiració treu més energia, més so… Escoltem també les sonoritzacions de la resta… i pensem en fer una "composició" conjunta amb els sons de les nostres expiracions. Poc a poc anem convertint les nostres expiracions en cant col·lectiu.

Busquem un final, el sentim uns moments en silenci, fem una respiració profunda i el deixem anar.

b) Improvisació col·lectiva amb la veu (10 minuts)

A partir d'aquí, sense obrir els ulls, demano a una persona que cante un motiu curt que pugui repetir durant una estona. Demano a una altra persona que doble aquesta veu. Una tercera persona, que cante un segon motiu a sobre. Així successivament, anem fent una composició col·lectiva, qui vulgui pot doblar veus i qui vulgui pot afegir nous motius.

Busquem un final, el sentim uns moments en silenci, fem una respiració profunda i el deixem anar.

4. Composició d'un quadre plàstic col·lectiu

(20 minuts)

<u>Objectius operatius de l'activitat (relacionats amb els objectius de sessió 3 i 4):</u>

-Perfeccionar la presència i l'escolta

-Posar en pràctica la improvisació d'una escena col·lectiva.

A continuació crearem un espai corresponent a l'escenari i un espai corresponent al públic. Començant tots des de l'espai de públic, crearem a l'escenari un quadre plàstic col·lectiu, amb la incorporació d'un amb un. Cadascú surt a escena i completa el quadre amb una postura o gest que congela i manté.

Quan tothom és a escena, sentim i observem la composició.

Sense deixar anar encara, demano a una persona que canviï substancialment la seva postura o gest de manera que faci canviar a la resta, també d'un amb un, com un efecte dominó.

En l'últim quadre plàstic, hem d'estar tots amb contacte físic amb algú amb qualsevol part del cos. Quan tinguem el final, intentem unificar la respiració del grup, respirem profundament i amb l'expiració, confiant, ens deixem caure a terra.

Respirem i poc a poc anem a fer un cercle per xerrar una estona.

5. Xerrada presentació del projecte

(30 minuts)

Objectius operatius de l'activitat (relacionats amb els objectius de sessió 6):

-Conèixer les característiques i objectius del workshop

-Concretar aspectes organitzatius del curs

-Expressar i prendre consciència de les sensacions viscudes.

Idees a comentar per part de la **professora**:

-El projecte busca la pràctica simultània de totes les arts escèniques d'una manera creativa.

-El projecte és experimental

-Les aportacions de tothom són valuoses i importants i el feedback també.

-Rol de la professora com a una guia del procés que es construirà col·lectivament.

-En qualsevol pràctica que fem no existeix l'error sinó un procés constructiu.

Els **participants** poden comentar les expectatives que tenen del curs i experiències prèvies en els diferents camps artístics. També comentar les sensacions, observacions que tinguin sobre la sessió d'avui.

Es parlarà també dels horaris.

Es comentarà als alumnes que a partir de la següent sessió hi haurà una petita part de la classe (15 minuts) per a que ells puguin ensenyar a la resta alguna cosa del que fan: beatbox, mim, claqué. Es tracta d'ensenyar alguns motius que els altres puguin imitar per a que després cadascú pugui explorar.

A més a més, hi haurà un paper de mural continu a la paret durant la duració de tot el taller per a que cadascú quan li vingui de gust, pugui escriure o dibuixar les seves sensacions. Serà com un manifest gràfic de l'experiència.

6. Jocs roda de presentacions

(20 minuts)

Combinació dels objectius de l'activitat 1 i 2, però amb un component més lúdic

-treballar la coordinació mental-visual

-aprendre els noms dels membres del grup

Cridem a algú a qui mirem pel seu nom i amb un gest de la seua disciplina artística. (20 minuts)

*Variants amb més dificultat:

1.cridem a algú pel seu nom i amb un gest de la seua disciplina però mirem a una altra persona.

2. cridem a algú pel seu nom i amb un gest de la disciplina artística de la persona que mirem (una altra).

Fem la variant 2 anterior desfent el cercle i caminant per l'espai –així no tenim tanta pressió, cadascú ha de dir algú pel seu nom amb un gest de la seva disciplina mirant a una altra persona. La persona que ho fa es para en l'espai i els altres van caminant. Després continua caminant.

SESSIÓ 2: EXPLORACIONS DISCIPLINÀRIES II (TEATRE I DANSA)

Objectius	**Ref. obj. gral.**	**Criteris d'avaluació**
1. Potenciar habilitats expressives teatrals	3	-ser capaç de representar una historieta utilitzant només sons vocàlics -ser capaç d'inventar-se i de posar-se la "màscara" d'un personatge
2. Potenciar habilitats expressives corporals	3	-escoltar les necessitats de moviment corporal i convertir-les en expressió

3. Perfeccionar la presència i l'escolta	6	-fer les pròpies aportacions en consonància amb les que fan els altres i amb el que sentim interiorment
4. Aguditzar el sentit del tacte	5	-prendre consciència del sentit del tacte en el fet d'abraçar un company.
Materials	**Activitat**	
Fulls amb frases per a completar	7	

1. Quantes as hi ha en una a? (20 minuts)[4]

Objectius operatius de l'activitat (relacionats amb els objectius de sessió 1 i 2 i amb els propis d'una activitat d'escalfament):

-Treure tensions i desinhibir-se

-Escalfar

Comencem caminant per l'espai i posant atenció també a la nostra respiració. (…) A poc a poc passem a sonoritzar-la. Traiem so amb la veu per traure enfora les nostres tensions. Ens fixem en on ens posem el límit o si realment no ens posem límit. D'aquí anem a fer un cercle i anem a fer un exercici que tracta de trobar diferents maneres de dir quelcom o d'expressar amb una vocal, en aquest cas la a.

Fem una ronda i cadascú ha d'expressar dir una a de manera diferent. Mirem de posar tota la nostra energia en com diem aquesta a.

Aprofitem el cercle també per fer una ronda de gestos en forma de frase maleïda.

2. Improvisació per parelles amb vocals (20 minuts)

Objectius operatius de l'activitat (relacionats amb els objectius de sessió 1 i 3):

-Practicar tècniques expressives teatrals

[4] Inspirada en Boal (2002)

-Perfeccionar l'escolta i la presència

Amb la base del material que acabem de treballar, us proposo, que per parelles, sortiu a fer una historieta improvisada només amb gestos i vocals. Una persona surt i marca un inici i qui vulgui s'incorpora a escena. Busquem un final precís.

3. Caracterització i intercanvi de màscares
(30 minuts)

Objectius operatius de l'activitat (relacionats amb els objectius de sessió 1 i 3):

-Treballar la imaginació

-Posar-se a la pell d'un personatge

-Treballar l'empatia

Ens posem a un lloc de l'espai que ens agradi per pensar, per imaginar. Quan arribem a aquest lloc, ens escoltem i tanquem els ulls. Ens comencem a imaginar un personatge. Imaginem quina edat té, quina estatura i característiques físiques té, com té la cara, a què es dedica, d'on ve, on va… i tot el que li vulguem afegir. A poc a poc comencem a sentir que les nostres mans es converteixen en les mans del nostre personatge, imaginem com són i com es mouen, que els nostres peus i les nostres cames es converteixen en les cames del personatge, com són i com caminen. Que el nostre rostre es converteix en el rostre del nostre personatge, què expressa. Obrim els ulls, i amb tota aquesta informació, comencem a moure'ns per l'espai amb la màscara del nostre personatge.

Quan ja tenim al cos la màscara del nostre personatge i la podem expressar sense dificultat, comencem a mirar al nostre voltant; ens fixem amb les màscares dels companys.

A partir d'aquí hi ha dues maneres de continuar l'exercici, depenent de les habilitats en general del grup per a fer aquest tipus d'activitat:

-Més senzill:

En el camí que fem amb la màscara del nostre personatge a poc a poc ens anem fixant amb les màscares dels altres, sense deixar de reproduir la nostra. Si ens topem amb algun altre personatge o grup de personatge, podem interaccionar breument, conèixer-nos i deixar-ho per trobar una altra interacció.

-Més complex:

Ens fixem amb un d'ells amb tots els detalls mentre no deixem de reproduir el nostre. A poc a poc estudiem com fer la transició de la nostra màscara a la màscara que porta el company escollit i continuem movent-nos per l'espai amb la nova màscara.

Quan ja la tinguem assumida, tornem a obrir la mirada al nostre voltant i intentem reconèixer la nostra primera màscara en algú dels nostres companys, si es dóna el cas i fem la transició a la nostra primera màscara.

D'aquí fem la transició a tornar a la nostra pròpia màscara, les nostres pròpies mecanitzacions –la nostra pròpia manera de caminar, de mirar…- Des de la nostra pròpia màscara, ens traslladem per l'espai essent nosaltres mateixos, sense voler fer res d'especial. Obrim la mirada i observem les diferències entre les primeres màscares de personatges i les d'ara. Ens trobem amb una de les màscares, formant parelles.

4. Moviment autèntic

(30 minuts)

<u>Objectius operatius de l'activitat (relacionats amb els objectius de sessió 2 i 3):</u>

-Treballar l'escolta corporal

-Perfeccionar la presència

-Treballar tècniques de moviment

Un de la parella observa i l'altre se mou amb els ulls tancats durant 15 minuts, seguint el propi fluir del moviment.. Després es canvien els rols.

5. Abraçada de cecs [5]

(5 minuts)

Objectius operatius de l'activitat (relacionats amb l'objectiu de sessió 4)

-Treballar la confiança i l'empatia

-Aguditzar el sentit del tacte i de la percepció de l'espai

Els observadors van a buscar les seves parelles i es situen al centre de la classe, en fila.

Des del centre la parella es dóna una abraçada. Tanquen els ulls i a poc a poc es deixen anar i comencen a caminar cap enrere, fins trobar un obstacle que podrà ser la paret. En trobar un obstacle han de tornar a caminar cap endavant buscant retrobar la parella i abraçar-se de nou.

6. Reflexió
(20 minuts)

Es passa un full doblegat tants cops com alumnes hi hagin amb una frase al primer doblec que han de completar cadascú a un doblec diferent sense mirar que posa la resta. Exemples:

-Durant la sessió d'avui m'he sentit...

-El que més m'ha agradat ha estat...

-Si hagués de canviar alguna cosa canviaria...

-Els companys m'han aportat...

Si hi ha temps es poden fer també comentaris.

[5] Inspirat en Boal (2002)

SESSIÓ 3: EXPLORACIONS DISCIPLINÀRIES III (MÚSICA I PINTURA)

Objectius	**Ref. Obj. Gral.**	**Criteris d'avaluació**
1. Potenciar la comunicació i trobar punts en comú a la pràctica de les tres disciplines	1, 7	-Identificar semblances i diferències entre la manera d'escalfar de cadascú -Empatitzar amb companys que escalfen de manera diferent.
2. Crear relacions entre l'estímul auditiu i la pintura	5	-Interpretar el so que sentim amb un traç de pintura
3. Treballar simultàniament l'expressió corporal i plàstica	2, 4	-Ser capaç de pintar amb el moviment corporal amb i sense l'estímul auditiu.
4. Experimentar una pràctica estimulant que faci créixer l'autoestima.	9	-mostrar símptomes de gaudi durant les activitats.
Materials	**Activitat**	
Plàstic per cobrir el terra i cinta aïllant.	Tota la sessió	
Papers de mural per al terra i per a la paret.	2, 3	
Pots de pintura de diferents colors	2, 3	

Abans de començar la sessió mitja classe s'ha de cobrir de plàstic per a no tacar amb la pintura, posar un paper on pintaran els grups a terra i un a la paret.

1. **Escalfament que cadascú fa habitualment i imitació dels altres (15 minuts)**

   Objectius operatius de l'activitat (relacionats amb l'objectiu de sessió 1):

   -potenciar la comunicació i trobar punts en comú a la pràctica de les tres disciplines

   -afavorir un aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu

   -escalfar

a) ho fa cadascú lliurement
Comencem la sessió d'avui fent un escalfament corporal en què cadascú fa el que acostuma a fer per escalfar el cos quan té una audició, una actuació o simplement una classe de la seva pràctica disciplinaria en què se li demana escalfar lliurement.

b) ens fixem amb algú d'una altra disciplina i l'imitem
Poc a poc anem obrint la nostra mirada a l'espai, sense deixar de fer el que estem fent, i observem els companys. Observem similituds, diferències...

Ens fixem en un dels companys, l'observem uns moments, si pot ser en algú d'una disciplina artística diferent de la nostra... i imitem i desenvolupem la seva manera d'escalfar corporalment.

Formem grups de cinc i acabem d'escalfar de manera similar.

2. Música i pintura

(20 minuts)

Objectius operatius de l'activitat (relacionats amb els objectius de sessió 2 i 4):

-crear relacions entre la música i la pintura

-afavorir habilitats socials com la cooperació i l'acceptació dels altres i les seves aportacions

Amb els mateixos grups. Un grup adoptarà el rol de músics –veu i cos-, un grup adoptarà el rol de pintors i un altre grup adoptarà el grup de públic. Es faran rotacions fins que tothom hagi passat per tots els rols.

Els pintors faran una pintura col·lectiva en un paper comú, al terra, després d'haver escollit cadascú un color, mentre els músics fan música amb la veu i el cos i el públic observa la situació escollint el lloc d'observació, la mobilitat o no mobilitat…

3. Body painting

(60 minuts)

Objectius operatius de l'activitat (relacionats amb els objectius de sessió 3 I 4)

-treballar simultàniament l'expressió corporal i plàstica

-experimentar una pràctica estimulant que faci créixer l'autoestima.

Amb els mateixos grups de quatre ens pintem les extremitats, peus i mans de diferents colors. Si volem, també el cos. A l'espai de l'escenari hi haurà paper al terra i a la paret.

El grup es distribuirà en:

-4 ballarins-pintors

-4 músics vocals/rítmics

-8 públic

Els músics pensaran en el que vam fer ahir de la improvisació amb la veu amb motius, i començaran una improvisació vocal. Amb l'estímul de la música els ballarins-pintors hauran de ballar per l'espai de l'escenari tot deixant rastre per la paret i pel terra. El públic pensarà com distribuir-se i observar la performance.

Es canviarà de rols fins que tothom hagi passat per tot i després s'observaran els quatre murals diferents dels quatre grups.

Després es farà el mateix sense grup de músics, els músics passaran a ser ballarins-pintors-músics, tot movent-se, pintant i produint so si els hi ve de gust. Per tant, en aquesta segona volta hi haurà:

-8 ballarins/pintors/músics

-8 públic

4. Reflexió (20 minuts)

Ens posem en cercle i com avui és el dia de la pintura farem la tècnica d'avaluació talk-and-draw, que consisteix a expressar la nostra opinió verbalment alhora que dibuixem en un paper quelcom abstracte.

SESSIÓ 4: DE LA INTERDISCIPLINARIETAT A LA TRANSDISCIPLINARIETAT I (TREBALL AMB OBJECTES I LLUMS)

Objectius	**Ref. Obj. Gral.**	**Criteris d'avaluació**
1. Treballar la improvisació en les tres disciplines a partir de la relació jo-objecte.	4	-Interpretar un breu monòleg, solo corporal i/o exploració sonora amb un objecte.
2. Dur a la pràctica una presentació transdisciplinària amb un sol objecte.	2	-Fer una presentació en forma de solo entorn a un objecte que combini les diferents disciplines.
3. Treballar l'expressió corporal a partir de la percepció de la llum i el color.	3, 5	-Deixar-se influenciar per la llum de diferents colors en l'expressió corporal.
4. Treballar l'expressió teatral i la memòria a partir del text.	3, 8	-Interpretar individualment un text creat col·lectivament
5. Perfeccionar l'escolta i la presència	6	-Fer les pròpies aportacions en coherència amb el que fa la resta i essent conscients de la força de la comunicació del jo cap als altres.
6. Aguditzar el sentit de l'olfacte	5	-Deixar-se influenciar corporalment per diferents olors.
Materials	**Activitat**	
Distints materials que desprenguin una determinada olor que els alumnes hauran portat.	1	
Focus	2	
Gelatines de diferents colors	2	

1. **Moure's amb l'olor**
   (20 minuts)

   Objectius operatius de l'activitat (relacionats amb els objectius de sessió 6):

   -aguditzar el sentit de l'olfacte

   -pujar el volum a les sensacions per anar d'aquí a l'expressió.

Tots els alumnes buscaran un lloc en l'espai, es posaran en una postura còmoda i tancaran els ulls. El professor i dos ajudants trauran el primer tipus d'olors i els passejaran entre els alumnes, deixant i donant-los temps a olorar. L'activitat es durà a terme en silenci.

Els qui estan amb els ulls tancats, quan sentin una olor, han de traduir-la a un moviment, sentint què canvia en la nostra expressió facial, què se'ns mou a dins... Quan l'olor se'n vagi, ens continuem movent... recordant la mateixa sensació, fins que escoltem una nova olor que s'apropa a nosaltres, aturem el moviment si és necessari per sentir-la i comencem de nou amb la nova sensació.

Hi haurà quatre grups d'olors[6]:

-flors i plantes

-herbes i espècies

-fruites i aliments

-essències aromàtiques: lavanda, etc.

Es repeteix l'exercici amb els quatre tipus d'olors.

2. Escalfament amb canvis de llum (color)
(20 minuts)

Objectius operatius de l'activitat (relacionats amb l'objectiu de sessió 3):

-treballar l'expressió corporal a través de la percepció de la llum.

-escalfar

Tenim dos focus mòbils i gelatines de diferents colors: groc, blau, blanc, roig, verd... que algun ajudant, tècnic o la mateixa professora haurà de manipular.

[6] El dia anterior, durant els comentaris el cercle, es repartirà un paperet a cadascú on digui quin tipus d'aroma ha de portar al dia següent, sense comentar-ho als companys.

Ens movem per l'espai i percebem com ens afecta la percepció de cada color. Si hi ha llum groga, ens movem intentant expressar el que la llum groga ens transmet. En un moment determinat es tancarà la llum i ens haurem de "congelar" amb una postura que sintetitzi el que ens transmet aquest color.

Al cap d'uns segons el tècnic tornarà a pujar la llum i es veurà com un quadre plàstic. Observem la composició des de dintre fins que es canvïi de llum.

Canviarà la llum i tornarem a fer el mateix procediment.

3. **Poema surrealista (20 minuts)**[7]
   Objectius operatius de l'activitat (relacionats amb els objectius de sessió 4 i 5):

   -treballar la composició i la interpretació de textos d'una manera creativa

   -perfeccionar l'escolta

   -treballar la memòria

Des de la posició on ens hem quedat, deixem anar i ens posem com estiguem més còmodes.

a) Composició del poema

La professora donarà a un dels alumnes un paper doblegat diversos cops i l'alumne haurà d'escriure una frase, allò que vulgui, orientat a crear una poesia col·lectiva mitjançant un procediment típic de la poesia surrealista. Després li haurà de passar a un dels companys i tornar al lloc. Així fins que tothom hagi escrit.

Després es llegirà la composició final. Es demanaran tres o quatre tipus de lectura/interpretació: tranquil·la, estressant, freda, emocional... Cadascú la llegirà d'una manera diferent i ordenant les frases aleatòriament, podent utilitzar repeticions... A la última lectura es demana atenció per memoritzar algunes frases.

[7] Variant d'una activitat proposada per Boal (2002)

b) Interpretació col·lectiva del poema amb referències a colors i olors.

Tot seguit cadascú escollirà i memoritzarà una frase que no sigui la seva i es posarà un color com a referència marc. D'un amb un tots els alumnes hauran de sortir a escena i dir la seva frase quan els hi sembli –no cal que estigui ordenat- amb l'expressió del color; intentarem que no hi hagi grans buits de ritme. Després es farà el mateix amb la presència d'una olor. Aquest procediment es pot repetir amb un color i una olor més, depenent de com vagi l'activitat. Finalment es combinaran color i olor per a la interpretació del text.

Es poden repetir frases també, però s'ha de buscar un final.

5. Treball amb objectes

(60 minuts)

Objectius operatius de l'activitat (relacionats amb els objectius de sessió 1 i 2):

-Treballar la improvisació en les tres disciplines a partir de la relació jo-objecte.

-Dur a la pràctica una presentació transdisciplinària amb un sol objecte.

D'aquí anem a traure els nostres objectes i fer un cercle.

El dia anterior es dirà als alumnes que portin a la següent sessió un objecte especial per a ells o que els hi vingui de gust portar. Hauran de fer:

a) un monòleg amb relació a aquell objecte
b) una comunicació espacial-corporal en relació a l'objecte i l'entorn
c) una exploració de les possibilitats sonores d'aquest objecte
d) una presentació amb la combinació de les anteriors

Tindran 5 minuts per explorar les possibilitats de l'objecte. Després es farà una roda de monòlegs, roda d'expressió corporal i roda de sonorització; cada exercici entre mig i un minut. Després cadascú tindrà entre un i dos minuts per a l'exercici d; que es presentarà en ordre aleatori.

4. Reflexió (5 minuts)

Es tracta de que cadascú expressi amb una postura corporal, moviment o gest el què ha sentit o li ha aportat la classe d'avui.

SESSIÓ 5: DE LA INTERDISCIPLINARIETAT A LA TRANSDISCIPLINARIETAT II (INSTRUMENTS, CREACIÓ DE MOTIUS)

Objectius	**Ref. Obj. Gral.**	**Criteris d'avaluació**
1. Aguditzar la percepció auditiva	5	Identificar i seguir un o més sons d'entre una multitud de sons
2. Experimentar processos de creació col·lectiva des de les tres disciplines artístiques	3, 4	Participar en composicions col·lectives a partir de motius individuals en cada disciplina.
Materials	**Activitat**	
Instruments i objectes sonors que cada estudiant haurà portat.	1,2	

1. Seguir el so

(15 minuts)

Objectius operatius de l'activitat (relacionat amb l'objectiu de sessió 1):

-aguditzar la percepció auditiva

La meitat de la classe agafen els seus instruments. Comencem a caminar tots per l'espai, tant els qui tenen instrument com els que no. Poc a poc els qui no porten instrument s'aturen i tanquen els ulls. Els instrumentistes s'agrupen per parelles i caminen i sonen plegats. Els qui porten instruments els comencen a fer sonar, deixant que sonin també els dels altres. Els qui no porten instrument, escullen un dels sons, i sense obrir els ulls, el segueixen caminant. Els qui toquen instruments es fixen amb la gent que va amb els ulls tancats i vigilen que no es trobin amb cap obstacle a la vegada que van tocant l'instrument. Els qui van amb els ulls tancats es fixen també amb el so més proper que hi ha al que perseguien i intenten escoltar-los i seguir-los els dos alhora. Quan un dels instruments deixa de sonar i s'atura la resta d'instruments també ho hauran de fer. S'escoltarà el silenci uns instants i qui vulgui dels instrumentistes tornarà a començar el seu so i els seguidors tornaran a moure's per l'espai seguint el so.

A poc a poc ens aturem i obrim els ulls, comprovem que estiguem a prop de l'instrument que feia el so que perseguíem.

Canviem els papers i fem el mateix.

2. Creació de motius musicals (30 minuts)[8]

Objectius operatius de l'activitat (relacionats amb l'objectiu de sessió 2):

-crear composicions musicals col·lectives a partir d'aportacions individuals.

-treballar la cooperació, l'empatia i l'acceptació de les aportacions dels altres.

Desfem el cercle i, sense deixar els instruments/objectes sonors tornem a l'escolta d'un mateix. Triem si volem continuar utilitzant l'instrument o preferim utilitzar la veu i el cos per a crear un motiu musical que puguem repetir.

Un cop presa la decisió, explorem un motiu, provem… fins que el definim i ens quedem amb ell.

Fem grups de quatre. Cadascú presenta el seu motiu musical als companys. Entre els membres del grup creen una breu presentació conjunta on apareguin els quatre motius, ja superposats, un després de l'altre, amb cànon, repeticions, etc.

3. Creació de motius corporals (30 minuts)

Objectius operatius de l'activitat (relacionats amb l'objectiu de sessió 2):

-crear composicions corporals col·lectives a partir de les aportacions individuals.

-treballar l'empatia, la cooperació i l'acceptació de les aportacions dels altres.

El mateix procediment però amb motius corporals, de dansa.

4. Creació de motius teatrals (30 minuts)

Objectius operatius de l'activitat (relacionats amb l'objectiu de sessió 2):

[8] Aquesta activitat i les que segueixen en aquesta sessió s'inspiren en les sessions de la professora Vika Kleiman a les seves classes de Formació Corporal II a l'ESMuC (curs 2008-2009).

-crear composicions corporals col·lectives a partir de les aportacions individuals.

-treballar l'empatia, la cooperació i l'acceptació de les aportacions dels altres.

El mateix procediment però amb motius teatrals, ja siguin de gest i/o text.

5. Reflexió (15 minuts)

Comentaris en cercle.

SESSIÓ 6: CREACIONS TRANSDISCIPLINÀRIES I (COMBINACIÓ TRANSDISCIPLINÀRIA DE MOTIUS)

Objectius	**Ref. Obj.Gral.**	**Criteris d'avaluació**
1. Treballar la comunicació i l'escolta a través de l'expressió rítmica	6, 3	-afegir una aportació personal a un entramat rítmic comú
2. Dur a la pràctica una creació transdisciplinària a partir de motius	2, 4	Participar en composicions col·lectives a partir de motius personals transdisciplinaris

1. Escalfament: el moment de… (15-30 minuts)

Un o dos alumnes tindran 15 minuts per ensenyar el què vulguin de les seves especialitats als companys: beatbox, claqué, mim… prèviament pactat amb la professora.

2. Percussió corporal col·lectiva (30 minuts)

Objectius operatius de l'activitat (relacionats amb l'objectiu de sessió 1):

-Utilitzar el cos i l'espai per fer una composició rítmica col·lectiva

-Traslladar el ritme al moviment corporal

D'aquí busquem un lloc en l'espai i ens estirem al terra. Tanquem els ulls, ens anem deixant anar i sentim el pes de cada part del nostre cos com si tingués arrels al centre de la Terra. Escoltem la nostra respiració, com recorre tot el nostre cos, com flueix… Escoltem també l'espai que ocupa la nostra respiració a la sala, fins on arriba… I també escoltem les respiracions dels altres a la sala… quin lloc ocupen… com són d'amples, de llargues i de profundes. Percebem l'espai a través de la nostra respiració…

Ara demano a una persona, que utilitzant el seu cos o bé el seu cos amb el terra; comenci un ritme que pugui repetir tota l'estona.

Demano a una altra persona que afegeixi un altre element rítmic o que toqui el mateix ritme de la manera que vulgui amb el seu cos. A poc a poc tothom es va incorporant al ritme.

Un cop tothom participa del ritme, ens podem començar a traslladar per l'espai, canviant de nivell, i podem modificar les parts del cos utilitzades per fer el ritme.

En un moment donat, la professora indica mantenir el ritme corporal però eliminant l'emissió de so. A una altra senyal es recupera l'emissió de so.

Finalment el professor proposa una pausa i tothom hi va arribant trobant el seu propi final.

3. Creacions de motius transdisciplinaris (10 minuts)

Objectius operatius de l'activitat (relacionats amb l'objectiu de sessió 2):

-Explorar com podem expressar-nos artísticament sense fronteres disciplinàries.

D'aquí cadascú explorarà per crear el seu propi motiu, al igual que vam fer ahir en música, teatre i moviment; però ara seran motius transdisciplinaris, en què podran haver en simultani o combinades totes les disciplines.

4. Presentacions transdisciplinàries a partir dels motius en grups (30 min)

Objectius operatius de l'activitat (relacionats amb l'objectiu de sessió 2):

-crear una composició col·lectiva transdisciplinària a partir de les aportacions individuals.

-treballar l'empatia, la cooperació i l'acceptació de les aportacions dels altres.

Una vegada cadascú té el seu propi motiu formem grups de quatre. Cadascú presentarà el seu motiu al grup i entre tots crearan una composició col·lectiva amb la presentació dels quatre motius. Teniu 15 minuts per fer-ho i després ho presentem al gran grup.

5. Reflexions

(20 minuts)

Comentaris en cercle.

SESSIÓ 7: CREACIONS TRANSDISCIPLINÀRIES II (COMPOSICIÓ INSTANTÀNIA TRANSDISCIPLINÀRIA)

Objectius	**Ref. Obj. Gral.**	**Criteris d'avaluació**
1. treballar la consciència de la presència	6	-ser conscients de la comunicació del jo cap enfora i del pas del "carrer" a l'escenari.
2. dur a la pràctica una creació transdisciplinària a partir de la composició instantània.	2, 4	-participar en composicions col·lectives instantànies partint d'un inici i trobant un final comú
Material	**Activitat**	
-possibles instruments	3	

1. Escalfament: el moment de…

Un o dos alumnes tindran 15 minuts per ensenyar el que vulguin de les seves especialitats als companys: beatbox, claqué, mim… prèviament pactat amb la professora.

2. Treball explícit de la presència (30 minuts)[9]

Objectius operatius de l'activitat (relacionats amb l'objectiu de sessió 1):

-prendre consciència de quines sensacions tenim amb la presència a l'escenari.

-prendre consciència de com ens ajuda la presència en l'expressió i comunicació artística

D'aquí anem a caminar per l'espai. Ens comencem a fixar en la manera com caminem. No fem res d'especial. No cal, cadascú de nosaltres és únic sense fer res d'extraordinari. Simplement caminem amb presència. Mirem al nostre voltant i mirem amb presència. Fem cada gest i moviment amb presència.

Sense oblidar la presència, anem a un lloc de la paret i recolzem l'esquena a la paret. Donem tots alhora un pas endavant, que simbolitza el pas a l'escenari, el pas de persona a artista. Reflexionem sobre quines sensacions tenim al fer aquest pas.

Després, d'un en un, anirem sortint a l'escenari, caminarem i tornarem a un lloc de la paret, amb presència.

3. Composicions instantànies (50 minuts)[10]

Objectius operatius de l'activitat (relacionats amb l'objectiu de sessió 2):

- dur a la pràctica una creació transdisciplinària col·lectiva amb rols definits

Creem un espai de públic i un espai d'escenari. A l'escenari farem una composició instantània, en la que demanarem una persona com a músic, dues persones com a ballarins i una persona com a actor. Els voluntaris surten a l'escenari i busquen un inici, desenvolupen una composició instantània i busquen un final.

Es fan unes quantes composicions instantànies amb diferents combinacions:

3 músics, 1 ballarí i 1 actor

---

[9] Aquesta activitat s'inspira en un taller de la professora Ester Momblant durant un curs de dansa improvisació a Le Poët Laval el desembre de 2010.

[10] La composició instantània és com la professora Rosa Ballarín defineix la creació col·lectiva d'improvisacions amb músics i ballarins. (Taller d'improvisació en música i dansa a Le Poet Laval, 2010)

2 músics, 5 ballarins i 3 actors

4 músics, 4 ballarins i 4 actors

5 actors, 2 ballarins i 1 músic

Tots

4. Reflexions (10 minuts)

Comentaris en cercle

SESSIÓ 8: CREACIONS TRANSDISCIPLINÀRIES III I DEBAT (CADENA MULTIARTÍSTICA)

Objectius	**Ref. Obj. Gral.**	**Criteris d'avaluació**
1. dur a la pràctica una creació transdisciplinària a partir dels diferents estímuls de les diferents disciplines artístiques	2, 4	-interpretar l'estímul d'una disciplina per a l'expressió amb una altra.
2. discutir sobre els trets en comú entre les disciplines artístiques treballades.	10	-participar activament en el debat
Materials	**Activitat**	
Pintura i mural o projector, textos, instruments.	2	

1. Escalfament: el moment de… (15-30 minuts)

2. Cadena multiartística (60 minuts)

<u>Objectius operatius de l'activitat (relacionats amb l'objectiu de sessió 1):</u>

-partir de l'estímul de cada disciplina artística per influenciar-ne a una altra.

-perfeccionar l'escolta

a) poesia-pintura-dansa-música

A partir de la lectura o invenció d'un text, aquest estimula una altra persona o grup de persones a dura terme una pintura, aquesta a una altra persona o grup a improvisar una dansa, aquesta a improvisar una música.

b) música-dansa-pintura-poesia

c) pintura-música-poesia-dansa

d) dansa-poesia-música-pintura

3. Debat: quins trets de sintaxi comú podem trobar a la pràctica de les tres disciplines artístiques treballades principalment? (30-45 minuts)

(Objectiu de sessió 2)

SESSIÓ 9: JAM I DEBAT

Objectius	**Ref. Obj. Gral.**	**Criteris d'avaluació**
1. Propiciar un espai de llibertat d'expressió artística on es puguin combinar tots els materials treballats durant el curs.	2, 4, 9	-ser capaç d'expressar-se sintetitzant i combinant diferents materials treballats.
2. Discutir sobre la influència i/o necessitat de formació pedagògica en la docència de les disciplines artístiques.	10	-participar activament en el debat.
Materials	**Activitat**	
Tot el material que els alumnes vulguin aportar	1	

1. Jam (80 minuts) (Objectiu de sessió 1)

La jam és un espai on hi caben totes les expressions artístiques, tot el que hem anat treballant aquests dies així com també poden sorgir coses noves. El que és necessari és quan s'està a l'espai d'escenari de la jam està expressant-se amb presència. No cal estar tota l'estona a l'escenari, es pot anar entrant i sortint. Es poden portar tots els materials que es vulguin i tothom pot fer música, teatre,

dansa, pintura, individualment, en grup, en gran grup, també s'hi valen silencis, pauses…

2. Parlar sobre la performance del mes de maig (10 minuts)

S'explicarà als alumnes que s'ha de fer una mostra del treball fet el 26 de maig en forma de performance a la sala 4 de l'Auditori. Es poden aportar idees.

3. Debat: com influencia la formació pedagògica en la docència de les arts escèniques i musicals? (20 minuts) (Objectiu de sessió 2)

SESSIÓ 10: JAM I VALORACIONS/REFLEXIONS FINALS.

Objectius	**Ref. Obj. Gral.**	**Criteris d'avaluació**
1. Propiciar un espai de llibertat d'expressió artística on es puguin combinar tots els materials treballats durant el curs.	2, 4, 9	-poder expressar-se en qualsevol de les disciplines artístiques i combinar-les
2. Valorar l'experiència del taller d'*Arts fusió*:	10	Participar en els comentaris en cercle i altres eines d'avaluació com graffitis, reflexions per escrit…
Materials	**Activitat**	
Tots els materials que els alumnes vulguin aportar	1	
Llibre de reflexions finals	2	

1. Jam (80 minuts)

Objectiu de sessió 1

2. Valoracions/reflexions finals (30 minuts)

A part de fer-se els comentaris finals en cercle, es deixarà un llibre anònim on deixar-hi reflexions, es podran fer grafittis al mural… Objectiu de sessió

3. Metodologia i eines d'investigació

3.1. Metodologia d'investigació

El paradigma de partida és el complex en base als postulats de E. Morin (2002). Les raons d'aquesta elecció estan desenvolupades a l'apartat de Marc Metodològic.

La metodologia principal utilitzada està basada en la investigació qualitativa exploratòria, i en concret en la perspectiva d'investigació Avaluativa. Amb ella pretenem comprendre el procés educatiu que s'ha dut a terme d'una manera holística, atenent al procés didàctic, als alumnes com a individus i com a grup de treball i al context en funció dels objectius generals plantejats i en relació a un marc teòric complex que té per eixos fonamentals la transdisciplinarietat artística i la creativitat treballada col·lectivament.

Després del recull de dades, farem un primer anàlisi de les mateixes buscant, a partir de les unitats bàsiques de significat, les relacions i estructures de continguts que possibilitin, en un segon moment, la interpretació de les dades i de les xarxes de major complexitat de significats. Finalment, en les conclusions mirarem d'entrellaçar les interpretacions prèvies entre sí i amb els eixos principals del marc teòric i objectius generals de l'aplicació.

3.2. Eines d'investigació - avaluació

3.2.1. Inventari d'eines

Les eines d'investigació seran algunes habitualment utilitzades en els processos d'avaluació qualitativa: observació participant, entrevistes semiestructurades, diari reflexiu, vídeo; encara que tampoc desestimem, des del paradigma complex en què ens emmarquem altres eines que ens aporten dades més de caire quantitatiu com algunes que trobarem en els qüestionaris que utilitzo.

	ACTIVITAT	QUAN	QUI	PRODUCTE
1.	Qüestionari d'avaluació diagnòstica	Abans del taller	Alumnes	Qüestionaris
2.	a) Fotos del mural b) Escriure/dibuixar al mural	Després de cada sessió	a) Docent b) Alumnes	Fotografies del mural
3.	Qüestionaris de seguiment relacionats amb la teoria del fluxe-.	Després de cada fase	Alumnes	Qüestionaris
4.	Comentaris en cercle	Última part de cada sessió	Tots	Diari Vídeo
5.	Reflexió escrita del docent	Després de cada sessió	Docent	Diari
6.	Observació	Cada sessió	Docent	Vídeo Diari
7.	Qüestionari final	Després del taller	Alumnes	Qüestionaris
8.	Entrevistes	Uns mesos després	Alguns alumnes	Entrevistes

Fig. 1 – Quadre resum de les eines d'investigació - avaluació

3.2.2. Descripció i limitacions de les diferents eines d'avaluació

Avaluació inicial

1. Qüestionari d'avaluació inicial

Com a avaluació diagnòstica hem passat als alumnes que en un principi s'havien inscrit un qüestionari d'avaluació inicial (*Veg. annex 3*). Aquest qüestionari té per objectiu conèixer l'especialitat de cada alumne, el punt on es troba del currículum acadèmic i en quin grau s'han treballat la improvisació, la creativitat i la interdisciplinarietat; a més de conèixer l'edat dels estudiants.

Aquest qüestionari s'ha enviat per correu electrònic el 28 de desembre de 2010.

2. Qüestionaris de seguiment per fases

Els alumnes van realitzar un qüestionari de seguiment al final de cadascuna de les tres fases (*Veg. annex 4)*. És una eina d'avaluació de seguiment des del punt de vista dels alumnes. Aquests qüestionaris pretenien:

a) relacionar l'experiència viscuda dels alumnes amb la teoria del fluxe, ja que forma part del marc teòric

b) copsar l'assoliment dels objectius de les sessions corresponents a cada fase

Pel que fa a la part a), es demana als alumnes si, en cada activitat, tenien habilitats altes, moderades o baixes per fer-ho; si el repte que se'ls demanava era alt, moderat o baix; i finalment se'ls donava a escollir, d'entre els vuit canals experiencials que ofereix la teoria del fluxe, quin canal definia millor l'experiència viscuda en aquella activitat: activació, ansietat, preocupació, apatia, relaxació, avorriment, control o fluxe.

Podem copsar tant el canal experiencial que predomina en cada activitat i en cada fase, com l'evolució del procés i l'evolució de cada alumne.

La part b) consta de preguntes curtes on els alumnes han d'assenyalar un punt en un recorregut que va del SÍ al NO.

Com a dificultats que presenta aquesta eina tenim el fet que la teoria de l'experiència òptima de Czishenmilhaly és complexa i abstracta i per tant el qüestionari requereix molta concentració per contestar-lo amb coherència.

D'altra banda, l'escala de la part b) és imprecisa quan la senyal feta per l'alumne no es troba ni al SÍ ni al NO sinó que està en un punt entre mig.

3. Mural

El mural *(Veg. fotografies a l'annex A del DVD)* consisteix en un paper d'embalar que va ocupar una paret de l'aula durant la realització del taller, on els alumnes podien escriure o pintar el que volguessin durant aquells dies. És una eina d'avaluació de seguiment.

Una possible limitació d'aquesta eina és que no hi havia un temps específic dedicat a pintar el mural, sinó que s'havia de fer en acabar la classe, quan molts alumnes havien de marxar a corre-cuita. No obstant, dedicar un temps exclusivament a la pintura del mural em sembla forçar la voluntat de fer una aportació al mural.

4. Enregistrament de vídeo

La majoria de sessions van ser enregistrades amb una gravadora de vídeo portàtil prestada per l'ESMuC *(Veg. vídeos a l'annex B del DVD)*.

Tot i aquesta és molt rica, té moltes limitacions. En primer lloc, la càmera està situada en un lloc fix durant tota la sessió on ofereix un quadre general que dificulta mostrar les emocions i els processos interns. Es pot donar el cas que en alguns moments l'acció estigui fora de l'enfocament o els alumnes parlen o participin d'esquena a la gravadora per la naturalesa de la sessió. La qualitat de l'àudio tampoc és gaire bona.

Per totes aquestes raons, utilitzarem només l'eina del vídeo per fer un extracte dels comentaris en cercle i per complementar l'estudi de les dinàmiques i construcció del grup com a tal.

5. Diari del docent

El diari del docent consisteix en una reflexió per escrit que fa el docent sobre què ha passat durant la sessió que ha tingut lloc el mateix dia. Representa una eina de seguiment des de la perspectiva del docent.

6. Comentaris en cercle

Els comentaris en cercle *(Veg. transcripcions a l'annex 5)* són unes reflexions orals comunes que tenen lloc al final de cada sessió. També entren aquí els dos debats

plantejats i algunes discussions i reflexions espontànies que susciten algunes activitats.

Els comentaris queden enregistrats al vídeo i de vegades també reflectits al diari del docent. Pel que fa al vídeo, però, no sempre la qualitat de l'àudio és prou bona com per a apreciar bé les aportacions de tothom.

Hem fet unes transcripcions dels comentaris en cercle on hem categoritzat les intervencions dels alumnes. Trobareu la taula per interpretar les sigles de categorització a la pàgina 132.

7. Qüestionaris de valoració final

Aquest qüestionari és una eina d'avaluació final i pretén relacionar l'experiència del curs amb els objectius generals i principis metodològics. *(Vegeu annex 6)*

8. Entrevistes semiestructurades

Aquestes entrevistes *(Veg. annex 7)* són una eina d'avaluació post-programa i s'utilitzen per endinsar-se en la vivència personal d'alguns dels alumnes. Tenen preguntes guia però deixen que el discurs de l'entrevistat flueixi més o menys lliurement guiant-lo cap als temes que a l'entrevistador l'interessen.

S'han passat a dos dels alumnes, l'un amb valoracions molt positives i l'altre amb valoracions més escèptiques sobre el curs.

4. Desenvolupament del programa

4.1. Difusió de la proposta

Des del setembre de 2010 van tenir lloc reunions amb Anna Solanilla, sotsdirectora d'ESAD i supervisora del meu pràcticum I a l'Institut del Teatre sobre teatre musical, per concretar la realització del pràcticum II que alhora era l'aplicació del projecte. La proposta era molt autònoma com per fer-se dins de qualsevol assignatura de l'ESAD i l'Anna em va proposar oferir una mena de taller als alumnes que per motivació pròpia es volguessin inscriure. Amb això va concretar-se la idea d'adreçar-ho a alumnes de les tres escoles (ESAD, CSD i ESMuC). Un cop vaig tenir el vist-i-plau d'ESAD per a l'aplicació i la concessió d'una aula adequada per al període de temps que m'interessava, també em vaig reunir amb el director del CSD Jordi Fàbrega i amb la meva directora de pràcticum a l'ESMuC Ester Bonal, per engegar la difusió des de les tres escoles a l'alumnat. La direcció d'ESAD va fer un *mailing* adreçat a l'alumnat d'interpretació, la direcció del CSD va fer un *mailing* a tot l'alumnat i des de l'ESMuC es va fer un mailing també a tot l'alumnat des de l'àrea de relacions externes. Tots els correus adjuntaven un document de presentació del taller *(Veg. annex 1)* amb objectius generals i un índex provisional de les sessions.

També vaig presentar la proposta al qui seria el meu supervisor de Pràcticum II, Lluís Graells, cap de departament d'interpretació d'ESAD, el qual també em va ajudar a fer difusió entre els seus alumnes.

3.2. Realització

L'aplicació didàctica es va dur a terme del 17 al 28 de gener en una aula de tallers d'ESAD (Aula S4.6).

Destinataris: la conformació del grup d'alumnes

Inicialment, el taller va tenir molt bona acollida tant a l'ESAD com a l'ESMUC, no tant al CSD; penso que potser perquè és un centre en el qual no hi he tingut cap vinculació fins ara.

En un principi es va confirmar un grup de 21 alumnes conformat per 11 de l'IT, 7 de l'ESMuC i 3 del CSD que ha passat a ser de 16, que era el màxim que m'havia proposat en un principi.

Unes setmanes abans van començar a haver algunes baixes, la majoria al·legant que treballaven o que eren fora per *bolos*. Uns dies abans del començament del taller tenia:

- 6 alumnes de teatre: 3 de teatre musical (3r i 4t), 2 de text i 1 de nou pla d'estudis (sense especialització encara però que s'inclinen un per gest i un per text).
- 6 alumnes de música: 4 d'interpretació (cant, guitarra, piano i bateria), 1 de composició (cant) i 1 de pedagogia (cant).
- 2 alumnes de dansa: especialitat de coreografia.

En arribar el primer dia del taller, hi havia 10 alumnes, d'aquests, una alumna va abandonar després de la primera fase i dos més van abandonar durant la segona fase. El grup d'alumnes finalment ha oscil·lat entre els 5 i els 10 membres depenent de les sessions.

La distribució en cursos del grup d'alumnes final ha estat equitativa en alumnes de 2n curs, 3r curs i 4t curs i hi ha hagut solament una alumna de 1r.

La disponibilitat horària que es demanava era molt alta ja que eren totes les tardes durant dues setmanes, en persones que estan estudiant – a més per als alumnes d'ESAD i CSD era final de quadrimestre-, sovint també treballant o fent espectacles i assajos diversos.

Canvis durant el desenvolupament

<u>Canvis estructurals</u>

En general no vaig percebre que les necessitats del grup fossin molt diferents de les que havia previst al programa, de manera que a trets generals el programa no va sofrir grans modificacions. Sí que va produir-se una alteració estructural en quan a la temporització de les fases II i III, ja que la fase II va durar una sessió més i la fase III una sessió menys, de manera que va quedar més equilibrat de com ho tenia previst inicialment. Així, la fase II va comprendre les sessions 4, 5 i 6; i la fase III les sessions 7, 8, 9 i 10.

Això va succeir per què a les sessions 5 i 6 els alumnes van necessitar més temps del previst per dur a terme les activitats. La sessió 5 es van fer només les presentacions amb objectes, i a la sessió 6 la percussió corporal i les

composicions amb motius per disciplines. A la sessió 7 es van fer les composicions amb motius transdisciplinaris –previst a la sessió anterior- , el treball de la presència i les composicions instantànies.

Es va traure del guió els escalfaments fets pels alumnes ja que els qui havien dit saber *subdisciplines* específiques com beatbox o claqué no havien assistit finalment al curs. No obstant, es va consultar aquesta opció amb els alumnes i no es van mostrar gaire encoratjats a fer-ho.

També va haver algunes tècniques d'avaluació / reflexió que al final no es van realitzar per inadequades en aquell moment – els alumnes necessitaven, sobretot, parlar- o per repetitives. Així, no van tenir lloc els flashos ni el talk and draw. Tampoc van escriure al llibre de reflexions finals, ja que ja hi havia el mural, el qüestionari de valoració final i les valoracions finals orals amb una finalitat prou similar.

Petits canvis sobre la marxa en cada sessió

En cada sessió hi havia reflexió en l'acció per part del docent de manera que sobre la marxa sempre introduïa premisses que no havia previst segons les necessitats dels alumnes i el resultat de les activitats, reorganització del grup diferent a la prevista, una ampliació d'algun exercici, etc.

Els canvis més significatius en aquest sentit estan recollits al diari del docent *(Veg. annex 2)*, degudament analitzat a l'apartat 6.

Canvis en les activitats d'avaluació

En general totes les eines d'avaluació s'han aplicat com estava previst. Algunes dificultats sobre la marxa han estat, pel que fa als enregistraments, l'esgotament de la bateria o l'emplenament de la memòria en algun cas que ha fet que no s'hagi pogut gravar alguna sessió sencera.

5. Anàlisi de les dades

6.1. Avaluació inicial

Han contestat 13 qüestionaris d'avaluació inicial, tres dels quals finalment no han pogut assistir al taller. Per tant, considerem representativa del grup de treball las respostes obtingudes.

Especialitats:

6 alumnes de teatre (3 de musical i 3 de text)

5 alumnes de música

2 alumnes de dansa

Edat: des de 19 fins 33 anys, amb una mitjana de 23 anys i una moda de 7 casos en l'interval 20 a 23 anys.

-Mitjana:

(22+20+33+19+22+20+26+20+27+21+20+25+29) / 13 = **23**

Curs acadèmic:

1r curs = 2 2n curs = 5 3r curs = 3 4t/5è curs = 3

Respostes a les qüestions referents a la formació de l'estudiant i a l'interès de l'estudiant.

L'annex 3.2. mostra els resultats a aquestes qüestions amb unes taules de freqüències per disciplines i amb l'anàlisi estadístic del x2 amb el qual comprovem si els resultats són representatius de tota la població d'artistes.

Pel que fa a la pràctica disciplinària, trobem heterogeneïtat d'opinions en teatre i en música i homogeneïtat en dansa, tot i que en dansa la mostra és més petita. Així com en dansa es percep que tenen un pes alt la improvisació i la creativitat en la pràctica disciplinària, en teatre es debat entre alt i regular mentre que en música la improvisació es debat entre regular i baix.

En general la creativitat té més pes que la improvisació, també entenent que és un concepte més ampli. Podem dir que malgrat ser ítems de valoració aplicats a la formació artística superior, la creativitat i sobretot la improvisació són aspectes que els estudiants perceben en general que deixen prou que desitjar en la seva formació. Tampoc han participat en experiències semblants a Arts fusió.

Més d'un 90% dels alumnes tenen formació en alguna altra disciplina artística diferent a la pròpia –tots excepte un músic- i la majoria han participat en experiències interdisciplinàries, sovint a nivell professional i amb diferents nivells de creativitat i d'improvisació.

Altres dades a tenir en compte per a la realització de l'aplicació didàctica és que tenim varietat en quant a curs acadèmic així com també hi ha varietat d'edats, amb un recorregut des dels 19 als 33 anys.

Pel que fa a l'anàlisi segons el χ^2, en la pregunta sobre la creativitat en la formació disciplinària podem confirmar la hipòtesi de que es dóna una distribució uniforme de les freqüències, és a dir, les respostes són més heterogènies. En canvi, pel que fa a la pregunta sobre la improvisació les respostes es concentren entre alt i regular, per tant la distribució no és uniforme.

En la pregunta sobre formació en altres disciplines artístiques, la hipòtesi de que 2/3 dirien que tenen aquesta formació queda rebutjada i afirmem que les persones amb formació artística de qualsevol disciplina es preocupen per complementar la seva formació artística amb altres disciplines.

En referència a l'última pregunta sobre la participació en experiències semblants a Arts Fusió podem confirmar que les persones amb formació artística de qualsevol disciplina no han participat en experiències semblants a Arts Fusió.

6.2. Avaluació de seguiment

A. Diari del docent

A continuació us mostrem una taula on podem veure com es concreten les cinc categories en què es classifiquen les informacions del contingut del diari del docent *(Veg. annex 2)*: imprevistos, acció docent, alumnes, aspectes a millorar/desenvolupar i experiència/ producte artístic al llarg de les deu sessions. Un cop tinguem aquestes categories farem una visió sincrònica del diari, consistent en analitzar cada categoria d'informació al llarg de les diferents sessions, i una visió diacrònica on analitzarem la informació transcorreguda en una sessió passant per totes les categories d'informació.

<u>Breu definició de les categories</u>

Imprevistos: comentaris al diari del docent sobre aspectes que no estaven previstos en quant a grup d'alumnes, activitats, incidents, etc; i que d'alguna manera feien modificar alguna cosa en la sessió.

Acció docent: comentaris al diari sobre estratègies didàctiques del docent, valoracions de l'acció del docent, canvis i orientació *in situ*…

Alumnes: comentaris al diari del docent sobre les sensacions dels alumnes, el clima, les respostes, els problemes…

Aspectes a millorar / desenvolupar: comentaris al diari del docent que fan referència a la detecció d'espais de millora o bé a la projecció del desenvolupament d'una determinada activitat o procés d'aprenentatge.

	Imprevistos	Acció docent	Alumnes	Aspectes a millorar/desenvolupar	Experiència /producte artístic
S.1	-Numero d'alumnes (inferior al previst) -Alumnes que arriben tard -Incident del tall al peu -Absència de la companya per fer la xerrada -Sobra temps!	-Control dels nervis inicials -Cura amb les transicions (leitmotivs de transició) -Incorporació de propostes espontànies dels alumnes -Xerrada massa curta -Improvisació: desenvolupament de les activitats anteriors i variació dels leitmotivs de transició	-diversió, plaer, energia -resposta lenta a l'hora de fer un motiu amb la veu, molta escolta i concentració -confiança -comicitat -diversitat d'obertura segons cadascú	-Activitat dels quadres plàstics: començar-ne un de nou cada vegada enlloc d'anar introduint canvis des del mateix quadre. -Preparar millor la xerrada -Desenvolupament de l'activitat d'impro col·lectiva amb la veu: si afegim moviment, que el moviment també sigui una composició col·lectiva i no una història / necessitat individual.	
S.2	-Alumna nova	-Millor control del temps -Improvisació per introduir la nova alumna (massa ràpid)	-més empatia -desinhibició, diversió -tothom ha gaudit per igual de	-Portar la frase maleïda amb gestos més cap al gest teatral que cap al gest coreogràfic. -Més orientació, potser algun exemple, per als músics i ballarins en l'exercici de les	

		-Més formació/preparació per a la frase maleïda amb gestos -Bon escalfament per a les activitats posteriors (*anclatge*) -Bon exemple – competència vicària en la impro amb vocals -Cura amb les transicions -Sessió amb molt bona direcció	l'activitat d'impro amb vocals -bona escolta -indecisió, preocupació en l'exercici de màscares amb els no actors. -Interaccions espontànies i molta energia i fluïdesa al moviment autèntic -confiança, felicitat, empatia	màscares. -Fer comentaris amb la parella després de l'experiència de moviment autèntic.	
S.3	Numero d'alumnes més reduït	-He adequat dos cops els grups al numero d'alumnes -He arrodonit l'escalfament amb l'exercici de lideratge	-Alumnes més atrevits i altres més mandrosos -gaudi, novetat -interès,	-Canviar el paper de mural quan canviem de grup (problema logístic) -Amb més gent l'experiència hagués estat més potent.	-Pel que fa a les maneres d'escalfar, hi ha semblances a nivell corporal i diferències a nivell vocal. -Al body painting, quan les tres disciplines són en simultani per tothom,

		-He suprimit el grup de públic per fer els grups de pintors i músics consistents. -He pautat l'inicia la segona volta de body-painting	escolta		l'experiència cobra un sentit més col·lectiu i més escolta que quan hi ha grups diferenciats per a cada disciplina.
S.4	- "Semidebats" espontanis -Finalment no tinc ajudants que havien dit que vindrien aquest dia (E.Bonal, Ll.Graells)	-Necessitat de concentració → improviso un escalfament al terra -Solució d'un problema (lectura emotiva), buscar el pol oposat.	-sensacions individuals -interès i activació -associació a vivències i referents personals.		-Resultat col·lectiu a la poesia surrealista amb color i olor per l'escolta verbal activa més que per significats conjunts dels estímuls.
S.5	Numero reduït d'alumnes per fer grups	-Deixem la segona part de la classe per dilluns (grups) i si convé farem un dia més. -Redefinit l'exercici	-Ritmes diferents a l'hora de realitzar l'exploració d'un objecte -Exercicis	-Definir més clarament els exercicis de disciplines per separat, potser amb un exemple. -Crec que estaria bé portar aquest treball dels objectes al treball col·lectiu, amb petits grups.	

		d'historieta teatral amb objecte -Introduït la dinàmica de seguir l'instrument al mig de la classe per trencar amb els exercicis individuals.	excel·lents en les presentacions transdisciplinàries -empatia, bon ambient -bona energia com a públic dels companys		
S.6	Gestió del temps	-Repetit i millorat l'exercici de seguir l'instrument (més alumnes i millor guia) -Cura amb les transicions -Participació activa en les activitats		-Treball a partir de motius: treballar com desenvolupar-los -Crec que potser seria millor com a docent no participar i observar des de fora. -Millorar com reorientar algun exercici sense donar a entendre que hi ha hagut "errors" -Preparar-me millor els exemples	
S.7		-Afegit una presentació col·lectiva de gran grup -Cura de les transicions	-energia, activació -empatia, escolta, presència -molta escolta	-Gestionar millor el grau de llibertat, n'hi ha hagut molta de cop i ha estat complicat.	-la música i la dansa com a arts més abstractes funcionen amb molta gent i tanta llibertat -en el teatre si hi ha molta referència lògica totes les

		-Insistit als inicis	a les composicions instantànies amb rols definits -manca d'escolta a la composició. instantània amb rols lliures i variables		idees s'han d'adaptar a la millor o dita més fort, o bé el material ha de ser més poètic, il·lògic i absurd.
S.8	-el debat s'ha desviat una mica del tema inicial	-reorientació de l'últim exercici de la sessió anterior, graduant la llibertat progressivament -Cura amb les transicions -Acceptació de les accions que no són les esperades	-Percussió corporal, dificultats per tornar a la pulsació -cadena multiartística: gaudi, escolta, presència	Exercici de percussió corporal, més a poc a poc.	En la cadena multiartística es difícil evadir-se de la influència de totes les disciplines.
S.9	-grup de quatre alumnes per	-escalfament previ per activar la concentració i	Concentració, escolta -Bon ritme		

	a fer una jam	l'escolta -participació activa -tancament de la jam amb quadres plàstics	escènic -Excés de material i iniciativa en algun moment		
S.10		-introducció de material escenogràfic: porta i sofà -no escalfament	-Alguns han tingut més dificultats per entrar en la dinàmica -Activació	És necessari un escalfament	

Fig. 2 – Anàlisi de dades del diari del docent

Anàlisi diacrònica del diari del docent

Tot seguit fem una lectura en vertical de cada categoria, veient així com evoluciona al llarg de les sessions.

-Imprevistos

Fan referència sobretot al número de persones i a la gestió del temps.

Podem veure com van disminuint al llarg de les fases i quan més n'hi ha és el primer dia.

Imprevistos 1a fase: 4+1+1 (s1+s2+s3)

Imprevistos 2a fase: 2+1+1 (s4+s5+s6)

Imprevistos 3a fase: 0+1+0+1 (s7+s8+s9+s10)

-Acció docent

En la següent anterior veiem com apareixen els diferents ítems referents a la categoria de l'acció docent al llarg de les sessions, segons el propi diari del docent.

Temes/Sessions	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
Cura de les transicions	X	x				X		x	x	x
Incorporació de propostes dels alumnes	X									
Improvisació/reflexió en la pràctica	X	x	X	x	X	X	x	x	x	x
Necessitat de més preparació		x								
Bons exemples		x								
Reflexió/millora en l'acció	X	x	X	x	X	X	x	x	x	x
Solució d'un problema				x						
Participació activa del docent		x				X	x		x	x
Reorientació d'un exercici de la sessió anterior								x		

Acceptació i integració dels resultats que no són els esperats								x	x	

Fig. 3 – Taula d'aparició dels aspectes d'acció docent al llarg de les sessions

Els temes més recurrents són:

-La **cura de les transicions** (bona seqüenciació pràctica) té molta presència al principi (s.1 i 2) i a partir de la s.6 fins al final del taller

-La **reflexió/millora en l'acció** o competència heurística té lloc durant totes les sessions, que dóna lloc a improvisacions segons les necessitats del moment per part de l'acció docent.

-La **reflexió/millora sobre l'acció** té lloc també durant totes les sessions.

-La **participació activa** per part del docent (competència vicària) en activitats té lloc a la s.2 (una activitat), a la s.6 i 7 i s.9 i 10. De vegades no és per competència vicària sinó per falta de número d'alumnes (s.6 i s.9).

<u>-Alumnes</u>

Temes/sessions	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
Diversió	x	x								
Plaer, felicitat	x	x	x					X	x	x
Energia	x	x			x		X	X	x	
Resposta lenta	x									
Escolta i concentració	x	x	x				X	X	x	
Confiança	x	x								
Comicitat	x	x								
Diversitat d'obertura/respostes/sensacions	x	x	x	x	x					
Empatia		x			x		X			
Desinhibició		x								

Igualtat de gaudi		x			x			X	x	
Preocupació				x						x
Novetat			x	x			X	X	x	
Interès i activació			x	x			X	X	x	x
Presència							X	X	x	x
Excés d'iniciativa en el material escènic									x	

Fig. 4 – Taula d'aparició dels aspectes referents als alumnes al llarg de les sessions

A continuació comentem els aspectes més rellevants de cada fase o moments del taller pel que fa a la categoria alumnes:

-Aspectes que trobem a la primera fase: diversió, confiança, comicitat, desinhibició, empatia.

-Aspectes que trobem a la primera fase i part de la segona fase: diversitat d'obertura i/o de sensacions i/o de respostes.

-Aspectes que trobem anotats a la primera i tercera fase: plaer, felicitat, escolta, concentració, energia.

-Aspectes que trobem en punts aïllats: empatia (2,5,7), igualtat de gaudi-vivència col·lectiva amb significats compartits (2,5 a l'exercici transdisciplinari, 8 i 9), preocupació (4 i 10), novetat (s.3, 4 i 3afase), interès i activació (3,4 i tercera fase)

-Aspectes que trobem només a la tercera fase: presència, iniciativa

<u>-Aspectes a millorar/desenvolupar (autoavaluació de la tasca docent)</u>

Els aspectes a millorar i a desenvolupar van disminuint per fases, i sobretot cap a la segona i tercera fase s'orienten més a com desenvolupar certes activitats.

-Primera fase: 3+3+2 (cada numero representa els aspectes a millorar en una sessió)

-Segona fase: 0+2+4

-Tercera fase: 1+1+0+1

Anàlisi sincrònica del diari

En l'anàlisi sincrònica que segueix farem una lectura en horitzontal de cada sessió passant per les cinc categories que apareixen a l'anàlisi del diari.

S1[11]: Hi ha molta densitat d'informació, molts comentaris. Sobretot imprevistos, acció docent, reaccions dels alumnes i espais de millora. No hi ha comentari sobre producte artístic.

S2: Hi ha menys imprevistos, hi ha informació sobre l'acció docent i els alumnes i també espais de millora. No hi ha comentari sobre producte artístic.

S3: Apareixen comentaris sobre el producte artístic, menys comentaris sobre els alumnes i menys espais de millora.

S4: No trobem espai de millora i hi ha equilibri amb les altres categories.

S5: Hi ha informació sobre l'acció docent i els alumnes, també alguns espais de millora

S6: No tenim informació sobre els alumnes i hi ha força espais de millora.

S7: Torna a aparèixer la informació sobre el producte artístic. No hi ha imprevistos.

S8: També tenim informació sobre el producte artístic i una mica de tot en les altres categories.

S9: No hi ha comentaris sobre espai de millora ni sobre el producte artístic.

S10: No hi ha imprevistos i tampoc comentari sobre producte artístic.

Si intentem trobar analogies en la visió sincrònica, trobem que on agafa més rellevància el producte artístic és al final de la primera fase i a la primera part de la tercera fase. Trobem que no hi ha comentaris sobre l'espai de millora a la s.4 i la s.9 i que no hi ha comentaris sobre els alumnes a la s.6. En general podem veure com els comentaris variats abunden a la primera fase, en tots els

[11] S1 es refereix a Sessió 1, i així successivament amb S2, S3, S4, etc.

aspectes, a la segona fase hi ha més heterogeneïtat i divergència de comentaris segons les sessions i a la tercera fase ja hi ha menys imprevistos, més producte artístic i equilibri entre l'acció docent i els alumnes però en menor quantitat de comentaris que al principi.

També es pot deduir de la visió sincrònica que habitualment amb més nombre d'alumnes hi ha més anotacions de sensacions, vivències i respostes dels alumnes al diari.

B. Qüestionaris de seguiment

<u>Part a) Canals experiencials segons la teoria del fluxe</u>

Majoritàriament la combinació de habilitats i repte no coincideix amb el canal experiencial predeterminat per la teoria del fluxe (recordem la descripció de l'eina a l'apartat 3.2.2. i l'apartat 3.1. del Marc Teòric).

En un principi, pensem que això es podia deure a diferents factors:

-que no hagués explicat bé l'eina o que els alumnes no l'haguessin entès bé.

-que els alumnes no s'hagin pres els qüestionaris seriosament

-que en el canal experiencial influïssin altres factors a més a més de les habilitats i el repte

Finalment ens hem decantat per la tercera opció, ja que s'adiu amb el paradigma complex i la transdisciplinarietat. Les altres dos possibilitats queden descartades gràcies a l'observació que he fet dels mateixos alumnes, de manera que no es pot tractar d'una tendència general sinó en tot cas que seria algun cas aïllat.

Per analitzar millor el fet de l'experiència, hem classificat els Canals experiencials de Csikszentmihalyi *(Veg. marc teòric 3.1.)* en 6 zones, les tres primeres pertanyents a l'experiència positiva i les tres últimes pertanyents a una experiència negativa.

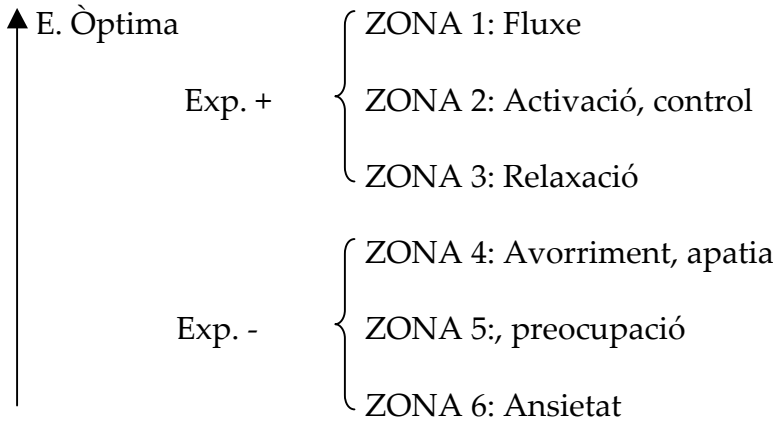


Fig. 5. Distribució en zones dels canals experiencials

En les taules de l'annex 4.2. veurem, a la primera columna, la resposta que han donat els alumnes respecte a:

-les habilitats altes, moderades o baixes (HA, HM o HB)

-el repte alt, moderat o baix (RA, RM o RB)

-canal experiencial escollit

En la segona columna apareix el canal experiencial que seria coherent amb la combinació d'habilitats i repte que els alumnes han respost, que sovint no coincideix.

En la tercera columna marquem si el canal experiencial que han escollit els alumnes es troba en zona d'experiència positiva (+) o en zona d'experiència negativa (-).

En la quarta columna relacionem la resposta dels alumnes sobre el canal experiencial (columna 1) amb el canal experiencial coherent amb la teoria segons la combinació d'habilitats i repte (columna 2) i assenyalem si el canal experiencial ha avançat zones (→), ha retrocedit zones (←) o s'ha quedat en la mateixa zona experiencial (=).

La combinació d'habilitats i repte HM-RM ens presenta una dificultat ja que Csikszentmihalyi no li assigna cap canal existencial. Es tracta d'una combinació on les habilitats i el repte estan equilibrats en una zona moderada de manera que per completar l'anàlisi li assignem el canal neutre. Si des del canal neutre passem a zona positiva avançarem, i si del canal neutre passem a zona negativa retrocedirem.

L'última fila de cada taula mostra el canal experiencial predominant en l'activitat segons els alumnes, la tendència a la experiència positiva o a l'experiència negativa i la tendència a avançar o retrocedir en les zones experiencials. Cada fila –excepte l'última com acabem de comentar- representa les respostes d'un alumne.

El que farem en aquest anàlisi serà comentar les diferents zones experiencials que apareixen en cada fase i la tendència general de fase. Després comentarem l'evolució experiencial dels alumnes al llarg de les fases.

TOTAL ZONES EXPERIENCIALS FASE 1

(Si en una activitat predominen per igual dos canals experiencials s'han comptat els dos)

Zona 1: 3 activitats

Zona 2: 7 activitats

Zona 3: 1 activitat

Zona 5: 1 activitat

En la primera fase, per tant, predomina la zona 2, d'activació i control, encara que el fluxe també té un paper destacat.

TOTAL CANALS EXPERIENCIALS SEGONA FASE

Zona 1: 4 activitats

Zona 2: 5 activitats

Zona 5: 1 activitat

Aquí les zones 1 i 2 tendeixen a equiparar-se, tot i que continua tenint més pes la zona 2.

TOTAL CANALS EXPERIENCIALS TERCERA FASE

Zona 1: 5 activitats

Zona 2: 5 activitats

Varietat entre zones 1, 2 i 3: 1 activitat

En la tercera fase s'igualen les zones 1 i 2 (fluxe i activació) i un fet important és que ja no tenim cap activitat amb tendència experiencial en zona negativa.

EVOLUCIÓ INDIVIDUAL DELS ALUMNES

A continuació mostrem els canals experiencials predominants en cada alumne al llarg de les diferents fases.[12] També comentem si la resta de canals que han marcat fora del predominant es troben concentrats en un canal secundari o dispersos.

Úrsula:

F1[13]) activació i fluxe (1 i 2[14]). En la resta dispersió equilibrada en zones positives i zones negatives.

F2) relaxació (3). Dispersió en la resta

F3) fluxe (1) secundari relaxació (3) i terciari activació (2)

Rafel:

F1) activació i control (2). Secundari relaxació (3)

F2) activació (2)

F3) activació (2)

Aida:

F1) relaxació (3). Dispersió en la resta, majoria en tendència negativa

F2) activació (2). Resta concentrades en la zona 2 i 1 (control i fluxe)

F3) fluxe (1)

Sara:

F1) preocupació (5) Dispersió en la resta

F2 i F3) no ha realitzat qüestionari

---

[12] Els noms dels alumnes són pseudònims basats en un sistema aleatori consistent en assignar a cada alumne una inicial de ARTS FUSIÓ i amb cada inicial posar el primer nom que m'apareix a l'agenda del telèfon mòbil.

[13] F1 es refereix a Fase 1, així com F2 a fase 2 i F3 a fase 3.

[14] Aquests números es refereixen al numero de zona experiencial.

Terio:

F1) equilibri en la franja positiva, activació fluxe i relaxació.

F2) activació (2). Resta en preocupació i fluxe (1 i 4)

F3) activació (2). Resta en preocupació i fluxe (1 i 4)

Fernando:

F1) equilibri en la franja positiva, activació fluxe i relaxació.

F2) activació (2). Dispersió en la resta

F3) fluxe (1) Secundari activació (2)

Oscar

F1) activació (2) i dispersió en la resta

F2) fluxe (1)

F3) fluxe (1), secundari control (2)

Imma

F1) Fluxe (1) Dispersió en la resta

F2) Realitzat mínimament (només una sessió: fluxe)

F3) Realitzat mínimament (només una sessió: activació)

<u>Evolució de les zones experiencials segons les fases</u>

En la primera fase, tenim una activitat en ZONA 1 (fluxe), però la majoria està en ZONA 2, en sis activitats. Tenim una activitat d'experiència negativa, que està a la ZONA 5 (preocupació). L'activitat única de zona 1 és la d'improvisacions col·lectives amb la veu i la de zona 5 és la de màscares. En la de màscares els dos actors van experimentar control mentre que per a la resta va ser més desconcertant. En general els alumnes s'han vist amb habilitats moderades i enfrontats a reptes moderats. Pel que fa a la tendència general dels alumnes en aquesta fase, en la majoria hi ha un canal que predomina però tenen dispersió en la resta de canals, també hi ha un altre perfil en què es dona equilibri entre les tres zones positives.

En la segona fase, tenim dos activitats en ZONA 1 (fluxe), i la majoria continua estant a la ZONA 2, també en sis activitats. Tenim també una activitat d'experiència negativa a la ZONA 4 (apatia). Les activitats de fluxe són composició col·lectiva a partir de motius musicals individuals i moure's segons l'estímul de diferents olors.

També hi ha un cas en aquesta fase en que no es pot dir un canal predominant, ja que no se'n repeteix cap, cadascú ho ha viscut d'una manera diferent.

Pel que fa als alumnes, la majoria tenen un canal predominant principal i un o dos de secundaris o simplement un canal àmpliament predominant.

En la tercera fase tenim cinc activitats en ZONA 1 (fluxe) i cinc activitats en ZONA 2 (activació, control). Aquí ja no tenim cap activitat amb tendència negativa, tot i que sí que tenim una activitat amb varietat ja que hi ha poca mostra. Les de fluxe corresponen a totes les variants de la cadena multiartística excepte com a pintor i a una part de la jam transdisciplinària II. En general s'ha viscut com a més positiva la jam transdisciplinària I –tendència absoluta positiva- en què predomina l'activació, en la jam II hi ha hagut dos maneres de viure-la, els qui l'han viscut amb fluxe i els qui l'han viscut amb relaxació per la manca d'escalfament i concentració prèvia. Els alumnes es continuen sentint amb habilitats moderades però el repte ha passat a ser alt. Pel que fa als alumnes, també tenen només un canal o un canal principal i un secundari.

Evolució general dels alumnes

Hi ha un perfil d'alumne que parteix de la zona 3 (fase 1) i dispersió, que a la fase 2 passa a la zona 2 i a la fase transdisciplinària passa a la zona 1 d'experiència òptima. Són dos alumnes, Fernando –músic- i Aida –ballarina-. És a dir, tenen una evolució des de l'experiència positiva una mica dispersa fins l'experiència òptima.

Hi ha un altre perfil d'alumne que avança de la fase 1 a la fase 2, però a la fase 3 es queda amb la mateixa experiència, que en alguns casos ja és la òptima. És el cas de Rafel que es manté a la fase 2 i Oscar que es manté a la fase 1. En aquests dos casos ho entenc com un avançament de fase, és a dir, a la fase 2 ja estan vivint l'experiència com a la fase 3. Hi ha un altre cas que el veig més com un estancament, ja que arriba a la zona 2, partint d'una dispersió a la fase 1, però tant a la fase 2 com a la 3 té experiències de fluxe com experiències de

preocupació. S'ha quedat estancat en alguns aspectes que el preocupen, tal com també ha manifestat verbalment.

Finalment hi ha una altra alumna que parteix de la zona 1 i 2, retrocedeix a la 3 i amb dispersió a la fase 2 i té un equilibri en la franja positiva a la fase 3. És a dir, parteix d'una experiència dispersa i va cap a una experiència positiva equilibrada en els seus diferents nivells.

Part b) Objectius de les sessions

Com podem veure en les taules de l'annex 4.3., en la primera fase, la majoria d'alumnes estan convençuts que hi ha cooperació i empatia amb el grup, mentre que un d'ells creu que és regular. La majoria d'alumnes es senten totalment desinhibits i altres prou desinhibits. La meitat d'alumnes tenen el convenciment que han desenvolupat recursos expressius en diferents disciplines artístiques, mentre l'altra meitat pensa que han desenvolupat aquests recursos però de manera més parcial. Pel que fa a l'escolta, les opinions es reparteixen entre alumnes que pensen que l'han desenvolupat de manera regular, alumnes que pensen que l'han desenvolupat prou i alumnes que estan convençuts d'haver-la desenvolupat.

En la segona fase, la majoria creu bastant que ha aguditzat la percepció dels sentits, una altra part creu completament que l'ha aguditzat i un alumne pensa que l'ha aguditzat de manera regular. La meitat dels alumnes creuen completament que han realitzat les seves aportacions al servei de la creació col·lectiva i l'altra meitat ho creu bastant. La meitat d'alumnes creu totalment que ha desenvolupat habilitats creatives i d'improvisació en disciplines diferents a la pròpia i, de l'altra meitat, una part creu bastant que les ha desenvolupat mentre que un alumne no n'està convençut. Pel que fa a l'agudització de l'escolta, ja no hi ha ningú que cregui que l'està aguditzant de manera regular, encara que la majoria pensen que l'estan aguditzant prou i una altra part pensa que molt.

Pel que fa a la tercera fase, la majoria creu totalment que la presència l'ajuda en l'expressió artística mentre que un alumne ho creu força i un altre no n'està convençut. La majoria d'alumnes creu totalment que a la pràctica sap crear relacions entre les diferents disciplines en base a la influència que poden exercir l'una sobre l'altra, una minoria ho creu bastant. La meitat dels alumnes creuen

totalment que són capaços d'expressar-se de manera transdisciplinària, altres ho creuen força i una alumna ho dubta. Es dóna el cas que aquesta darrera ha faltat a algunes sessions de la fase 2 i la fase 3. Una àmplia majoria creu totalment, ara sí, que durant el taller han millorat la pròpia escolta i la del grup. La majoria dels alumnes estan totalment d'acord en que accepten les aportacions dels altres i cooperen per al resultat col·lectiu.

C. Mural

Al següent quadre podem veure les diferents intervencions al mural fetes pels alumnes (eix vertical), analitzades segons les categories d'informació de l'eix horitzontal.

S.1. – i.1 indica Sessió 1, intervenció 1.

Intervencions/ ítems d'anàlisi	Tipus de llenguatge	Colors	Tipus de lletra	Inclinació	Ubicació al mural	Espai que ocupa	Alumne	Descripció
S.1.- i.1	Verbal	Blau (boli)	Combinació majúscules i minúscules	Recta	Extrem superior esquerra	Petit	Rafel	Llenguatge poètic referent a l'incident ocorregut a classe
S.1. – i.2	Icònic	Roig		Recta	Superior centre-esquerra	Petit-mitjà	Terio	Globus – representa la seva sensació al fer les activitats
S.2. – i.1	Simbòlic	Verd	Lletres grans i subratllades	Recta	Inferior esquerra	Petit-mitjà	Sandra	Aa- fa referència a una activitat
S.2. – i.2	Simbòlic	Roig	Codi numèric	Cap a la dreta.	Central-esquerra	Petit-mitjà	Descone gut	8 inclinat. Significat desconegut
S.2. – i.3	Icònic – funcional (mapa)	Blau	Petita majúscula	Recta	Superior centre	Petit	Terio	Mapa per com arribar des del metro a l'IT
S.2. – i.4	Icònic	Blau (boli)		Recta	Extrem superior esquerra	Petit	Rafel	Arrels al trèvol inicial enganxat
S.3. – i.1	Icònic	Groc		Recta	Central	Mitjà	Sara	Mans pintades des de les seves pròpies mans
S.3. – i.2	Icònic	Boli blau		Recta	Central-dret	Mitjà	Descone gut	Silueta d'una mà dibuixada
S.3. – i.3	Icònic	Boli		Cap amunt	Central-	Mitjà	Descone	Dibuix d'unes

		blau			esquerre		gut	pestanyes
S.3. – i.4	Verbal	Blau	Lletra lligada, gran	Ondulat amb final avall	Inferior esquerra	Gran	Úrsula	"La ciutat de Lleida", títol d'una cançó que ha sorgit durant la sessió
S.4. – i.1	Verbal	Tres colors (blau, verd, roig)	Lletra lligada, gran.	Cap amunt	Inferior esquerra	Gran	Rafel	"Para que hacer placer sea un pis" Frase que ha sorgit a la interpretació d'un poema surrealista.
S.4. – i.2	Collage +verbal	Blau	Majúscules, separades	Molt cap amunt	Superior esquerra	Petit	Rafel	Pells de mandarina enganxades que formen una cara i frase "Oler mi cara a mandarina"
S.5. – i.1	Verbal	Negre	Majúscules	Recte	Superior dret	Gran	Rafel	"Los árboles no estan truncados, estan troncados". Broma referent a un monòleg de la sessió
S.5. – i.2	Icònic	Marró		Inclinat cap a la dreta	Inferior esquerra	Petit	Sara	Dibuix de la creu que ha portat com a objecte personal
S.6. – i.1	Icònic i verbal	Verd	Majúscules grans	Cap amunt	Superior dret	Mitjà-gran	Fernando	"Verd Esperança" i icona de cara content

S.6. – i.2	Collage			Cap avall	Superior esquerra	Petit	Rafel	Entrada estripada d'un taller al que no ha pogut anar
S.6. – i.3	Verbal	Verd i roig	Majúscules	Recta	Superior esquerra i inferior dret	Mitjà	Rafel	"Xesk.o.", broma amb el nom del company absent
S.7. – i.1	Verbal	Blau	Minúscules, Combinació de diferents mides	Cap amunt	Superior dret	Mitjà-Gran	Sara	Missatge d'agraïment i contacte
S.7. – i.2	Verbal	Lila	Majúscules	Recte	Centre	Mitjà-gran	Oscar	"La locura lo cura"
S.8. – i.1	Verbal i simbòlic	Blau	Majúscules	Cap amunt	Inferior dret	Gran	Fernando	Gràfic amb text: "momento, lugar, relación/ espacio, tiempo, vibración. La santa trinidad."
S.10. – i.1	Verbal	Roig	Minúscules, petites	Cap amunt	Superior dret	Petit	Descongut	"Respirem i poca-soltem"
S.10. – i.2	Verbal	Verd	Lligada gran	Forma de somriure	Central	Mitjà	Úrsula	"La sopa d'all"
S.10. – i.3	Verbal	Blau	Minúscula separada	Cap amunt	Central	Petit	Descongut	"All you need is love"
S.10. – i.4	Icònic	Verd		Recte	Central	Mitjà	Aida	Mà amb una

								harmònica
S.10. – i.5	Verbal	Lila	Majúscules grans	Cap amunt	Superior Centre	Mitjà	Rafel	"Pos molt bé"
S.10. – i.6	Verbal	Lila	Combinació minúscules amb última frase majúscules	Molt cap amunt	Central	Mitjà	Descone gut	"Es pot criticar però a les jams falla la negació. És ella qui mata."

Fig. 6 – Taula de categories del mural

D'alguns dels ítems més significatius en fem un buidatge en unes taules per veure com han anat apareixen al llarg de les sessions *(Veg. annex 5):*

Llenguatge: verbal –text escrit-, icònic – dibuix-, simbòlic – números, símbols abstractes-, collage –enganxar materials- o complex – combinació de més d'un dels anteriors.

Colors: els alumnes tenien a la seva disposició un conjunt de rotuladors de diferents colors.

Tipus de lletra: lligada o separada, majúscules o minúscules.

Inclinació: direcció general de la intervenció al mural; cap amunt, cap avall o recta.

Ubicació: lloc del mural que ocupa la intervenció en qüestió en els eixos superior-inferior, esquerra-dreta i centre.

Alumne: autor de la intervenció, en cas que el docent ho recordi o identifiqui.

Descripció: citació del text escrit, identificació del dibuix o identificació-resum del missatge.

Pel que fa als colors, veiem com el blau és el color predominant, seguit del verd i el roig. A partir de la sessió 5 comencen a aparèixer colors diferents, com el marró o el lila.

Pel que fa al llenguatge, veiem com podem distingir quatre tipus de llenguatge: verbal, icònic, simbòlic i complex. Entenem per llenguatge complex la combinació de dos llenguatges en una intervenció. Habitualment és verbal i collage o verbal i simbòlic. Observem que predominen els llenguatges verbal, sobretot, i icònic. El simbòlic tan sols apareix puntualment a la sessió 2 i és a partir de la s4 quan apareixen nous tipus de llenguatge més elaborats (collage, complex).

Pel que fa a la mida de les intervencions al mural, comencen essent petites. A partir de la s.3 hi ha intervencions mitjanes i comencen també a agafar força les grans que van apareixen constantment fins al final. No obstant, no deixen d'haver-ne de petites. La qüestió de la mida seria interessant relacionar-la amb cada alumne perquè pren més significació o menys si un alumne que no ha escrit mai al mural de cop fa una intervenció gran.

Fent referència a la ubicació de les intervencions, comencen ocupant l'espai esquerra del mural, després envaeixen l'espai dret; tot anant de l'espai superior a l'espai inferior, i l'espai central gairebé no s'ocupa fins al final.

D. Comentaris en cercle

A la següent taula hi trobarem les categories d'informació que apareixen als comentaris en cercle del final de cada sessió *(Veg. transcripcions annex 6 amb les categories corresponents al costat de cada intervenció verbal transcrita).*

A la taula hi ha les sigles, el significat, el numero d'aparicions, el moment d'aparició per fases i una classificació T o R referent a si és una intervenció amb orientació a la tasca (T) o amb orientació relacional (R)*.

Categoria	Num.	Fases	T/R*	Significat
A	6	F1	T	Comenten una cosa que els ha agradat
SI	16	F1 F2	T	Comentaris referents a sensacions individuals o experiències individuals.
PA	55	F2 F3	T	Comentaris sobre el producte artístic i les relacions entre les arts. PAt (23) significa producte artístic des d'una vessant teòrica mentre que PAp (32) significa producte artístic des d'una vessant pràctica.
DeC	5	F2 F3	R	Diàleg entre companys, es donen diversos torns de preguntes i respostes curtes entre ells.
OD	19	F2 F3	T	Opinió o orientació per part del docent.
CsC	8	F2 F3	R	Comentaris sobre els companys
VaC	3	F2 F3	R	Valoracions als companys
PaC	5	F2 F3	R	Preguntes als companys
RaC	5	F2 F3	R	Respostes als companys
RED	6	S4 S10	T	Reflexió sobre l'estudi de la pròpia disciplina
PaD	2	S4 S10	T	Pregunta al docent
GD	8	F1 F2 F3	T	Comentari que guia o orienta la discussió o el debat
TdC	6	F2 F3	T	Transferències de coneixement
MC	10	F2 F3	R	Moment còmic
N	3	S4 S10	T	Negació, a l'hora de fer una activitat o negació dels propis arguments
SIC	2	S4 S10	R	Comentari síntesi d'idees dels companys
EPr	1	S7	T	Referències a experiències prèvies
DCC	1	S10	R	Desacord amb la crítica del company
Ex	3	F3	T	Posa un exemple

V+/ V-/Ve	8/2/1	F3	T	Valoració positiva / valoració negativa / valoració escèptica (valoracions generals)
J	1	S10	R	Justificació dels propis arguments
OaC	1	S4	R	Orientació a un company
E	3	S4 S7	T	Escepticisme en les activitats o premisses del docent

Fig. 7 – Taula de categories d'informació dels comentaris en cercle

En la taula de l'annex 6.2. podem veure les diferents categories d'informació relacionades amb els alumnes i docent al llarg del desenvolupament de les sessions.

També tenim el minutatge de cada activitat de comentaris en cercle, així com la puntualització de si es troba al final de la sessió com és habitual o bé si és un cas excepcional com un debat espontani. Quan hi ha un 0 significa que l'alumne era absent.

Anàlisi dels comentaris

Durant les primeres sessions els alumnes comenten quines coses els han agradat més i algú comença a expressar alguna sensació individual. Les sensacions individuals comencen a agafar força a la segona fase. Les intervencions curtes i diàlegs dinàmics entre els companys tenen força presència a les fases 2 i 3.

Els comentaris sobre el producte artístic o les relacions entre les arts que podien extraure de les diferents activitats comencen a la fase 2 i són essencials a la fase 3. Si mirem la taula dels comentaris en relació als alumnes veiem com hi ha alumnes amb tendència a parlar del producte artístic des de la teoria i l'abstracció –Fernando, Oscar- i alumnes que tenen tendència a parlar-ne des de la pràctica, des dels exemples, des de les mateixes activitats –Rafel, Úrsula i Imma-. Terio aporta tant arguments teòrics com pràctics i Aida i Sara no fan aportacions directes sobre el producte artístic.

Les intervencions més relacionals tenen presència a la fase 2 i 3 i les trobem més concentrades en determinats alumnes, sobretot Sandra, Sara i Aida. Hi ha alumnes que contribueixen sovint a la comicitat i la distensió del grup amb les seves intervencions, són Rafel i Aida.

A la S4 i a la S10 apareixen reflexions sobre l'estudi de la pròpia disciplina. Durant les fases 2 i 3 també es fan algunes transferències de coneixement i només un cop es connecta explícitament una activitat feta en experiències prèvies. També només un cop es manifesta directament un desacord amb una crítica del company, a la S10 quan un dels alumnes fa unes critiques en l'absència de la professora que mai havia fet. Tenim tres intervencions d'escepticisme sobre les activitats o premisses del docent, al començament de la fase 2 i al començament de la fase 3. En general hi ha més intervencions orientades a la tasca que amb orientació relacional.

Les valoracions generals que es donen al final del procés són positives majoritàriament excepte un dels alumnes, Terio, que comença amb una valoració escèptica que quan la professora no hi és es converteix en dues intervencions de valoracions negatives.

Pel que fa al docent, tenim 8 comentaris que guien la discussió o el debat al llarg de les tres fases i 19 comentaris que constitueixen una orientació a l'alumnat o

una opinió del docent sobre el tema que s'estigui parlant. Els alumnes només fan dos preguntes al docent durant tot el taller en els comentaris en cercle.

6.3. Avaluació final

A. Qüestionaris de valoració final

A continuació fem l'anàlisi de les respostes a les preguntes del qüestionari de valoració final passat als 7 alumnes que ho van respondre.

A) Necessitat d'un espai de comunicació i formació conjunta entre diferents disciplines artístiques

En una escala de l'1 al 5 la moda és 5 i la mitjana 4,57, de manera que trobem les respostes molt concentrades cap a les puntuacions més altes.

B) Significat individual de transdisciplinarietat artística:

De les quatre opcions de resposta tothom ha respost la d) –definició de transdisciplinarietat- excepte una persona que ha respost la c) – definició d'interdisciplinarietat.

C) Obertura cap a un perfil més global, polivalent i flexible

Aquesta és la primera pregunta on les respostes no estan tan concentrades (Veg. gràfica a l'annex 7.2), de l'escala de l'1 al 5 la moda és 4 i la mitjana és 3.43.

D i E) ***Vegeu taules que segueixen***

Habilitats més posades en joc individualment:

Concentració	**Coordinació**	**Empatia**	**Memòria**	**Cooperació**	**Escolta**	**Presència**	**Acceptació dels altres**	**Iniciativa**
		X		X		X	x	x
		X		X	X	X		
X	X				X			x
	X				X			x
	X				X			x
x	X				X		x	x
					X	X		x

Fig. 8 – Taula de les habilitats més posades en joc individualment

Habilitats que més han millorat grupalment:

Concentració	**Coordinació**	**Empatia**	**Memòria**	**Cooperació**	**Escolta**	**Presència**	**Acceptació dels altres**	**Iniciativa**
X	X	X						
					X		x	
		X				X		x
X				X	X			
				X		X		X
					X		x	X
	X			X	X			

Fig. 9 – Taula de les habilitats que més han millorat individualment

Habilitats que més necessitaven millorar grupalment:

Concentració	**Coordinació**	**Empatia**	**Memòria**	**Cooperació**	**Escolta**	**Presència**	**Acceptació dels altres**	**Iniciativa**
			x		X			X
	X			X	X			
	X			X	X			
	X	X					x	
X					X		x	
X	X					x		
X								

Fig. 10 – *Taula d'habilitats que més necessitaven millorar grupalment*

En aquestes taules cada fila representa un alumne. S'observa com hi ha dos o tres habilitats que destaquen en cada apartat i com n'hi ha que tenen una presència més aviat anecdòtica. Veiem també com els alumnes tenen percepcions diferents sobre les habilitats a destacar en cada cas després de les més freqüents en què coincideixen més.

Les habilitats no es poden comparar de manera transversal a les tres taules ja que una es refereix a l'àmbit individual i les altres dos a nivell grupal en diferents moments del procés. Els significats més destacables d'aquestes taules estan comentats a la interpretació de les dades i al paràgraf de conclusions dedicat a les habilitats.

F.a) Potenciació de la pròpia seguretat, confiança i autoestima

De l'escala de l'1 al 5, les respostes es concentren en les puntuacions 3 i 4, excepte en un cas que contesta 1. La mitjana és 3.29 i la moda és 4 (*Veg. gràfica a l'annex 7.2).*

F.b) Transferència al fet de prendre decisions a la vida real

En aquesta pregunta és on les respostes estan més distribuïdes, totes les opcions de resposta tenen representació tot i que hi ha una concentració en el 4 (moda). La mitjana és 3.29 *(Veg. gràfica a l'annex 7.2)*

G) Continuïtat entre les activitats dins de les sessions:

Com podem veure a la gràfica de l'annex 7.2. les respostes es situen entre el 3 i el 5, amb una moda al 3 en aquest cas, i una mitjana de 3.57.

H) Eficàcia de les activitats d'escalfament

A l'igual que a la pregunta anterior, les respostes es situen entre el 3 i el 5 en aquest cas amb una moda al 4 i una mitjana de 3.86 *(Veg. gràfica a l'annex 7.2).*

I) Interès de les reflexions grupals

Les respostes a la pregunta I tenen exactament la mateixa distribució de respostes que l'anterior.

J) Bona orientació de la professora segons la tipologia d'activitats:

Quasi tots els alumnes responen que han tingut una bona orientació de la professora en totes les tipologies d'activitats (exploració corporal, exploració teatral, exploració musical i activitats transdisciplinàries), excepte una alumna que contesta en l'exploració corporal i l'exploració teatral i un alumne que no contesta.

K) Allò més important de l'experiència és:

Quasi tots els alumnes responen que és el procés d'aprenentatge viscut, un dels alumnes respon el procés d'aprenentatge i el producte artístic per igual i una alumna no respon.

Anàlisi de les respostes

La pregunta A fa referència a la necessitat formativa i podem veure palesa aquesta necessitat en la formació artística superior dels alumnes de manera rotunda, la majoria pensen que és molt important.

La pregunta B fa referència al nivell d'interdisciplinarietat assolit segons la consciència conceptual que n'han adquirit els alumnes. Veiem com per a tothom coincideix amb la definició de transdisciplinarietat excepte en un cas que coincideix amb el de interdiscipinarietat. És molt significatiu que aquesta persona sigui la única que no ha completat la tercera fase, que era la pròpiament transdisciplinària.

La pregunta C fa referència a beneficis formatius i les dades mostren un bon assoliment d'aquest objectiu en quant a una obertura de perfil. Les preguntes D i E fan referència a les habilitats treballades durant el taller. La primera, parla de les habilitats posades en joc a nivell individual, on hem de destacar, segons les respostes dels alumnes, l'escolta, la iniciativa i la coordinació. Pel que fa a la valoració de les habilitats en el procés grupal, trobem que han millorat l'escolta, la iniciativa i la cooperació. De les habilitats que segons els alumnes necessitaven millorar a nivell grupal destaquen la coordinació, concentració i l'escolta.

La pregunta F.a es refereix a beneficis més personals i també podem ser bastant optimistes en la valoració. La pregunta F.b. fa referència a la transferència d'aquests beneficis personals a situacions de la vida real i tot i que hi ha una mica més de divergència, la majoria pensa que aquesta transferència és real i possible.

Les preguntes G,H,I i J fan referència a la didàctica i valoració de l'acció docent. La majoria ha considerat bastant eficaces les activitats d'escalfament, molt interessants les reflexions grupals i que ha estat ben orientat per la professora en totes les tipologies d'activitats.

Finalment, la pregunta K posa en qüestió on és l'accent d'allò que s'ha fet al taller, si en el producte artístic, en el procés d'aprenentatge o en tots dos per igual. Una àmplia majoria ha contestat que en el procés d'aprenentatge, un en tots dos per igual i una persona no ha contestat perquè no entén l'aprenentatge des d'una perspectiva vivencial sinó d'una manera molt tradicional, tal com es desprèn del seu comentari al seu qüestionari.

B. Entrevistes

L'anàlisi de les dues entrevistes s'ha fet amb l'anotació de les idees clau que es desprenen de cada entrevista. Les paraules no són textuals i de vegades són idees que representen el conjunt de significats d'un grup de frases de l'entrevista.

Idees clau entrevista Oscar

Connexions entre les disciplines

-Els exercicis de disciplines no musicals estaven adaptats a la disciplina musical.

-Tenia moltes ganes de provar altres opcions però després acabava desfogant-me amb la música.

-No havia pensat mai en les connexions de traduir un missatge d'un art a un altre i em va sorprendre. Això va ser un aprenentatge.

-En les activitats transdisciplinàries em sentia més lliure perquè les activitats eren de per sí més lliures, però tinc la mateixa llibertat d'expressió en la música.

Autoavaluació

-On em sentia més còmode és amb la meva disciplina, en les altres em faltava pràctica.

-També vaig trobar molt l'aprenentatge o la meva pròpia solució a partir de solucions dels altres, de la imitació.

-Em veig en un rol d'observador dintre el grup, tal com també em veig a la vida.

Avaluació grupal

-Vam acabar sent un grup, encara que al principi no ho érem.

Sensacions personals

-A les jams em sentia molt lliure i no em sentia lligat a cap disciplina en concret.

-No vaig sentir desconfiança en cap moment.

-Em sentia lliure com a persona, em sentia que era realment jo, i em sentia lliure com a comunicador artístic, també em sentia lliure per opinar i reflexionar sobre molts temes al final de les classes.

Aprenentatge

-No havia pensat mai en les connexions de traduir un missatge d'un art a un altre i em va sorprendre. Això va ser un aprenentatge.

-He après una mica de cada disciplina i he après molt dels companys.

-Ara tinc una concepció de la fusió de les arts que abans era inexistent.

Transferències d'aprenentatge

-Relaciono les jams amb la vida real.

-Veig clara la influència del treball d'actor en la meva vida musical, i ho tinc en compte.

-Crec que les activitats proposades són vàlides també per gaudir i experimentar amb un grup d'amics.

Idees clau entrevista Terio

Sensacions personals

-Estava còmode en el llenguatge de les tres disciplines.

-Em sentia amb llibertat d'expressió artística.

Aprenentatge

-Els actors ja havíem fet alguns exercicis dels primers però era interessant veure com gent que no ho havia fet mai s'hi podia desenvolupar.

-Vaig viure les activitats transdisciplinàries com un taller d'experimentació on buscar com contribuir a crear alguna cosa en comú.

-M'emporto que és una idea molt bona a nivell català institucional.

Judicis de valor

-Em van agradar especialment els exercicis de música

-La manera de treballar els exercicis d'interpretació no coincidia amb la manera que jo tinc com la més adequada.

-Penso que en les improvisacions és millor donar un punt de sortida i un punt d'arribada des de fora, passant per uns quants punts de referència.

Avaluació grupal

-He trobat una dinàmica de poc compromís que ha entorpit el procés de treball, la concentració i la serietat.

-Em preocupava que no teníem prou temps per crear quelcom consistent i amb les dificultats que cada cop érem menys gent.

-Vam acabar sent un grupet on hi havia gent interessant.

-El grup com a unitat de treball era poc madur, necessitava més concentració i més espai temporal per madurar.

Autoavaluació

-Personalment em va millor així –improvisar amb punts de referència- perquè mai he tingut grans idees a l'hora d'improvisar.

-Si tens eines de diferents disciplines ets més lliure per expressar, però les eines encara no me les sentia com a pròpies.

-Em vaig veure com el rebel del grup, el que solia anar a la contra, però no crec que això fos negatiu.

Concepció del taller i de l'educació artística

-Si m'hagués plantejat aquest taller sense una finalitat de públic, m'ho hagués pres més com un curs. Però no era un curs perquè era quelcom creatiu on jo havia d'aportar un coneixement al grup, enlloc de que una persona ens transmetés el seu coneixement.

-No puc ser alumne i actor-performer a la vegada. En classes sóc alumne, i en tallers de creació – experimentació sóc actor-performer. I no puc ser alumne si no hi ha un professor que domini la matèria a un nivell superior als alumnes.

C. Rols al grup

Basant-me en les categories de Bales per a l'anàlisi del procés d'interacció (Veg. Marc Teòric 4.1), assignaré a cada alumne les dos o tres categories que més li escauen, segons els comentaris en cercle i el suport dels vídeos.

Aida:	solidaritat, distensió
Rafel:	distensió, respostes d'avaluació-opinió
Terio:	tensió, respostes d'influència-orientació, preguntes d'influència-orientació
Sara:	acord, solidaritat
Fernando:	solidaritat, respostes d'avaluació-opinió
Úrsula:	distensió, respostes d'avaluació-opinió
Sandra:	solidaritat, respostes d'avaluació-opinió
Imma:	respostes d'influència-orientació, acord
Oscar:	acord, solidaritat, respostes d'avaluació-opinió

Segons els vídeos, comentaris en cercle i la percepció del docent, citarem amb qui interacciona més cada alumne i amb qui té més afinitat.

Aida (2[15]):	Rafel, Úrsula
Rafel (5):	Aida, Oscar
Terio (4):	Fernando, Sara
Sara (2) :	Terio, Úrsula
Fernando (2):	Terio, Sara
Úrsula (2):	Aida, Rafel
Oscar (2):	Rafel, Terio
Sandra[16]:	Rafel, Fernando

[15] Entre parèntesis indiquem el número de vegades que un alumne és "preferit" per altres

Imma: Rafel, Terio

Amb les dades anteriors, situarem als alumnes en el següent gràfic relacional amb els eixos dominància-dependència i poca afiliació-molta afiliació.

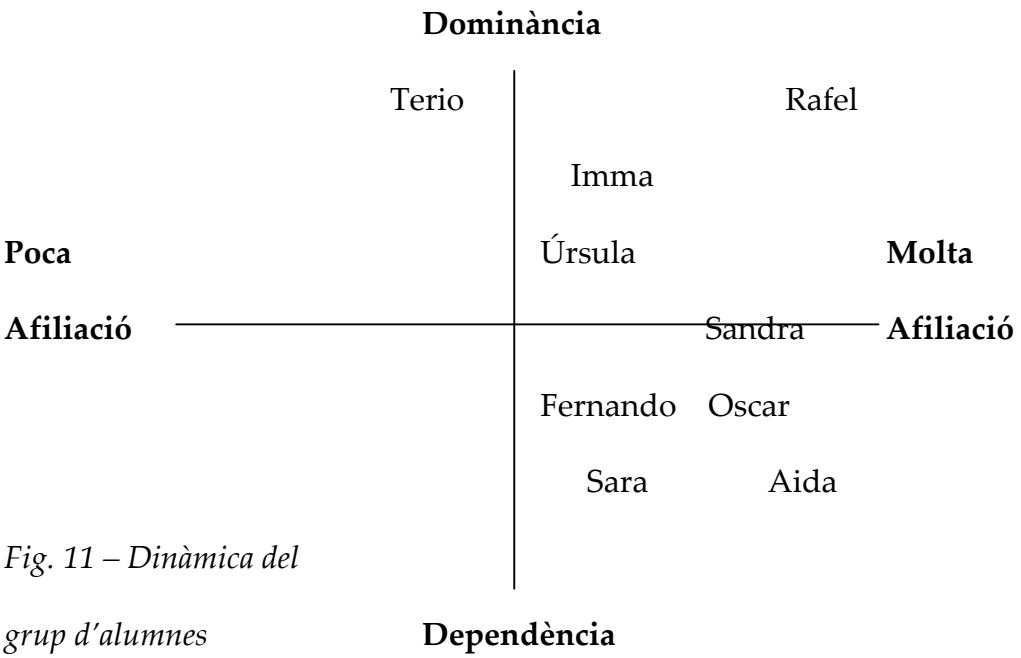


Fig. 11 – Dinàmica del grup d'alumnes

[16] Sandra i Imma no han realitzat tot el taller i per tant no es dóna la possibilitat que puguin ser una de les persones amb qui algú altre ha interaccionat més.

7. Interpretació de les dades

7.1. Avaluació inicial

Amb el qüestionari d'avaluació inicial veiem que el tema de la interdisciplinarietat és un tema que preocupa al llarg de tota la vida professional i formativa i que no que no hi ha gaires espais interdisciplinaris en la formació dels alumnes que han respost.

Veiem també que en la formació disciplinària dels diferents àmbits la creativitat no és un tema que es treballi amb gran satisfacció per a l'alumnat i encara menys la improvisació. Aquesta manca de satisfacció és més acusada en els estudiants de música.

Les dades demostren que l'interès d'aquestes persones pel tema de la interdisciplinarietat és elevat, donada la seva formació prèvia en altres disciplines.

També és important tenir en compte la gran diferència d'edat entre els alumnes, perquè els punts de vista d'uns i altres sobre el treball a realitzar poden ser diferents.

7.2. Avaluació de seguiment

Diari

En la visió sincrònica del diari observem que els imprevistos vagin disminuint és un fet lògic dintre d'una planificació. Veiem, també, com mai deixen d'haver-n'hi, fet lògic dins de l'acció didàctica i que forma part del nostre marc teòric pel que fa al principi d'incertesa.

També observem com, en general, els imprevistos augmenten al principi de cada fase, la qual cosa indica que les fases han estat reals.

Anem a parlar de l'acció didàctica. La cura de les transicions indica una bona planificació de base i amb la millora en l'acció trobem un bon equilibri entre planificació i acció. Les categories que apareixen més esporàdicament són bon indicador de que no hi ha hagut massa problemes de funcionament.

Les propostes per part dels alumnes només van tenir lloc durant la primera sessió, aquesta dada és significativa ja que, tenint en compte que es tracta d'alumnes amb molta formació i criteri, és sorprenent com disminueix la seva ansietat per proposar coses i dir la seva, no tenen necessitat de mostrar el seu

criteri perquè les activitats i dinàmiques estaven funcionen i estan vivint una experiència nova.

La presència que tenen els dos ítems íntimament relacionats de reflexió sobre l'acció i reflexió en l'acció, afegeixen un valor de prevalença a més del simple valor d'aparició a la idea de la millora en l'acció en general.

Pel que fa als alumnes, els aspectes que trobem a la primera fase són reaccions lògiques i buscades en aquesta fase, enfocada a tenir un primer contacte amb el grup i crear unes bones dinàmiques relacionals.

El fet que aparegui durant la primera part del procés la diferència d'obertura i significats ens indica com els alumnes estan en aquesta primera part en fase de recerca del significat d'allò que estan fent.

En els aspectes de plaer, felicitat, energia, escolta i concentració trobem un buit a la segona fase, la qual cosa s'adiu amb les dinàmiques lògiques de construcció d'un grup, en que es dóna una primera fase de contacte inicial amb alegria, plaer; una segona fase de reelaboració, inquietud, conflicte i una tercera fase de retrobament del significat del grup i de la seva activitat.

Els aspectes que trobem a la tercera fase com la presència i la iniciativa, són propis d'un aprenentatge consolidat.

El fet que la detecció d'espais de millora vagi disminuint significa una consistència cada cop més gran de l'acció docent. En una sessió complexa de la segona fase es disparen, però veiem a la tercera fase, malgrat la complexitat pròpia de la transdisciplinarietat, com l'acció docent flueix sense deixar gaires espais explícits de millora segons el diari del propi docent.

La dinàmica de grup com a forma i el producte artístic com a contingut van lligats, ja que al diari també apareixen referències del producte artístic sobretot a la primera fase –primeres recerques- i a la última –trobada del significat-, mentre que a la segona fase es perd una mica, hi ha un conflicte o incertesa.

A la sessió 4, la permissió de que passin coses fora del guió connecta amb el fet que no hi hagi detecció d'espais de millora en aquesta sessió, la qual cosa ens porta a pensar en un clar exemple d'una vertadera i efectiva reflexió en l'acció.

La densitat de comentaris va de més a menys i de més heterogenis a més homogenis, la qual cosa fonamenta un equilibri i una focalització dels significats al final del procés per part del docent.

Si el nombre d'alumnes és major a la classe, l'apartat d'alumnes té més impacte al diari, amb el qual podem relacionar més nombre d'alumnes (fins a 10 alumnes) amb una vivència més potent i, en principi, més heterogènia.

Quan el docent fa una estratègia didàctica a consciència com la cura en les transicions, són palesos els efectes en els alumnes, que aconsegueixen més escolta i més concentració, tal com mostren les coincidències temporals d'aquests dos aspectes al diari.

Qüestionaris de seguiment

Una observació interessant és que majoritàriament l'experiència avança posicions en les zones citades anteriorment. És a dir, en un cas, per exemple, en que, segons les habilitats i el repte hauríem de tenir preocupació, ens podem trobar que tenim activació; és a dir, passem de la zona 5 a la zona 2.

Penso que el fet de posar en una coctelera la transdisciplinarietat artística, la pràctica creativa i la pràctica col·lectiva fa que l'experiència avanci cap a l'experiència òptima. És a dir, podria ser que aquesta combinació afavorís l'experiència positiva més enllà de les habilitats i el repte amb que cada alumne ho pugui afrontar.

Cal observar que en la primera i segona fase la música s'associa més fàcilment al fluxe que les altres disciplines cosa que és lògica que es doni si hi ha més numero de músics que d'actors i ballarins. A més, l'autor de la teoria, M. Csikszentmihalyi, destaca la música és la de les activitats més propenses al fluxe, així com també la dansa, però hem de tenir en compte que en la majoria de sessions només teníem una ballarina al grup de les dues que anaven assistint.

Una dada a observar és que a la segona fase l'experiència no té tanta tendència a avançar en zones com ho té a la fase 1 o a la fase 3. Això pot ser degut a que els tres elements de la coctelera se separen en alguns casos, les quatre presentacions d'objectes es fan de manera individual –ens falta l'element de pràctica col·lectiva- i la composició a partir de motius es fa disciplinàriament,

primer, per separat –ens falta l'element transdisciplinari-; a més a més del fet de trobar-nos en la segona fase de construcció d'un grup, com hem apuntat a la interpretació de dades del diari del docent.

Experiencialment hem de destacar les activitats de improvisacions col·lectives amb la veu (S1), composició col·lectiva a partir de motius musicals individuals (S6), moure's segons l'estímul de diferents olors (S4), la cadena multiartística (S8) i les jams transdisciplinàries (S9 i 10). Per tant, activitats que estimulen els sentits de l'oïda i de l'olfacte i les activitats transdisciplinàries. Afirmem així que els sentits que no "escoltem o mimem" tant sovint com la vista tenen un paper molt important en l'experiència òptima. En canvi, en les activitats on hi ha hagut una tendència experiencial negativa, les màscares i el moviment segons el focus de llum, són activitats on la vista hi tenia un paper important. Dit d'una altra manera, les activitats en les què s'havien de tenir els ulls tancats han estat més propenses a l'estat de fluxe, d'alguna manera, l'escolta d'un mateix i del grup és més potent. Veiem, però, com en la tercera fase hi ha la desaparició de la tendència experiencial negativa, que no es dóna en cap de les activitats, cosa que ens ve a confirmar la importància de la transdisciplinarietat cap a la consolidació d'una experiència d'aprenentatge positiva.

Destaquem també la vivència personal de certes activitats, com en la que no hem pogut establir un canal experiencial predominant donada la varietat experiencial, també ocasionada per la poca mostra –quatre alumnes- que tenim en aquella activitat.

Constatem també una dispersió experiencial dels alumnes durant la primera fase, tot i que hi havia moments de fluxe com a denominador comú al grup gràcies a les dinàmiques relacionals. No obstant, podem observar la focalització de l'experiència dels alumnes en un canal experiencial concret, o dos, a mesura que avança el procés; cosa que ens indica una concreció de l'experiència, que es consolida i pren un significat.

Al llarg del procés en general, els alumnes es perceben amb habilitats moderades i perceben com el repte passa de ser moderat durant la primera i segona fase a ser alt a la tercera fase. No obstant no haver incrementat les seves habilitats afronten aquest repte més alt amb una tendència a l'experiència òptima més gran que en les fases anteriors. Per tant, podríem dir que per als alumnes la transdisciplinarietat viscuda suposa un repte per al qual necessiten

continuar treballant habilitats i que, tot i així, frueixen àmpliament al compartir aquesta experiència creativa.

Preguntes referents als objectius de les sessions (qüestionaris de seguiment)

Segons les respostes dels alumnes referents als objectius de les sessions, aquests s'han assolit tots molt satisfactòriament.

Si afinem una mica podem veure com primerament s'han assolit de manera consolidada els objectius més relacionals –ens referim a la cooperació, l'empatia i la desinhibició de la primera fase-, i com els objectius de tasca s'assoleixen més parcialment al principi i es consoliden cap a la tercera fase.

L'escolta, que és un contingut transversal del taller, va guanyant posicions a mesura que avancen les fases en la seva consolidació d'agudització i millora.

Mural

Al principi hi ha homogeneïtat dels colors utilitzats i cap a la meitat – final del procés els alumnes utilitzen colors diferents, la qual cosa ens pot indicar la voluntat de deixar una empremta més personal o el fet que l'experiència sigui més significativa a nivell personal.

Pel que fa a la tipologia del llenguatge, el llenguatge collage i complex des de la meitat del taller fins al final és un reflex de la mateixa transdisciplinarietat artística que es manifesta en la fusió de diferents llenguatges i un indicador d'augment de la creativitat dels alumnes. El llenguatge verbal sovint utilitzat com a joc i com a broma és també un indicador del component lúdic i còmic-teatral del procés, així com en alguns casos és un manifest de la voluntat de conservació i perennitat de les activitats realitzades, de voler deixar rastre amb allò que s'ha fet i que és efímer.

La tendència a l'augment de la mida de les intervencions al mural a mesura que avança el procés és un indicador de l'increment de l'autoestima dels alumnes i de la seva expansió i obertura com a subjectes al grup.

La forma com van apareixent les participacions al mural denota una actitud de respecte a les normes i als companys al principi, el poc atreviment inicial acaba

amb una participació de tots els alumnes al final del procés amb intervencions que es complementen unes a les altres. El fet que al final acabin apareixen més intervencions a l'espai dret del mural ens indica una voluntat explícita de contacte social entre els membres del grup i la voluntat de projeccions de futur sobre la tasca que s'ha estat realitzant.

La direcció cap amunt de la majoria d'intervencions, sobretot al final del procés, ens indica un optimisme i una satisfacció generalitzada en l'alumnat.

7.3. Avaluació final

Qüestionaris de valoració final

Els qüestionaris de valoració final ens afirmen una necessitat formativa a l'educació artística superior d'un espai d'aprenentatge conjunt entre músics, ballarins i actors.

Els alumnes han adquirit una conceptualització encertada de la transdisciplinarietat gràcies al procés realitzat al llarg de tres fases, donat que l'alumna que ha conceptualitzat la transdisciplinarietat com a interdisciplinarietat no va poder dur a terme la tercera fase del procés.

Es confirma l'escolta com l'habilitat més important del procés i del desenvolupament del producte artístic, tant a nivell grupal com individual. Les dades ens mostren que l'escolta s'ha treballat i millorat però que encara té molt camí per recórrer, ja que coincideix com a habilitat més millorada i com a habilitat que més necessita millorar. Això ens porta a pensar en un procés de més durada per arribar a millorar habilitats de manera més significativa.

En general els alumnes fan una bona valoració de la didàctica realitzada per la professora i han entès l'experiència com un taller en donar més importància al procés d'aprenentatge que al producte artístic.

En els qüestionaris de valoració final també hi ha l'opció de redactar un comentari final. En el cas d'un alumne, els seus comentaris no encaixen gaire amb la valoració del procés d'aprenentatge viscut i no entén una pregunta que fa una referència directa a les orientacions de la professora. La interpretació de les dades dels comentaris en cercle i, sobretot, l'entrevista, ens ajudaran a concretar la vivència d'aquest alumne que sembla que en alguns aspectes es desmarca de les tendències de satisfacció general.

Comentaris en cercle

Les intervencions dels alumnes van des de les intervencions d'experiències individuals més superficials que manifesten l'agrat o no agrat fins a les intervencions encarades a la recerca sobre el producte artístic col·lectiu i transdisciplinari. A les primeres fases els comentaris en cercle tenen poca consistència perquè encara estan en fase de coneixença del grup, però a partir de la segona fase els alumnes comencen a construir significats sobre allò que estan fent i estan contínuament reestructurant els seus esquemes cognitius, cosa que ens indica que el que s'està fent a classe els està movent a diferents nivells i els desperta molt interès.

De fet, a la sessió 8 que es planteja un debat sobre la sintaxi comuna de les diferents disciplines artístiques treballades, el debat es desvia cap a molts temes entorn el fet artístic malgrat els esforços amb poc èxit del docent per reconduir cap al focus temàtic inicial, la qual cosa revela una forta necessitat discutir amb els companys sobre molts aspectes relacionats amb la pràctica i la teoria artística.

Pel que fa al docent, deixa les discussions força obertes ja que hi ha pocs comentaris de guia de les discussions. No obstant, sovint participa com un alumne més en posar sobre la taula els seus arguments sobre la recerca i orienta als alumnes quan cal. Distingim així un doble rol d'aportador de coneixement com un alumne més del grup i a la vegada orientador del grup en cas que sigui necessari.

El treball realitzat també porta als alumnes a plantejar-se coses sobre què els estan ensenyant i què no des de la seva disciplina i com se'ls està ensenyant. Aquest punt de recerca emergeix tot i que no s'arriba a consolidar del tot.

El fet que només hi hagi una referència a experiències prèvies indica la manca de formació interdisciplinària i d'activitats semblants en la seva vida formativa i professional.

El fet que les intervencions escèptiques sorgeixin als principis de fase ens confirma també la realitat i consistència de les fases.

El funcionament relacional del grup no presenta gaire complexitat, cosa que explica que no siguin necessàries moltes intervencions d'orientació relacional.

El clima de respecte i d'una tendència general a l'afiliació dels membres del grup són presents al llarg de tot el procés.

Entrevistes i interpretació dels rols individuals i de grup

La vivència de cada alumne ha estat força personal. Tot i que es tractava d'alumnes d'educació artística superior en tots els casos, els punts de partida eren diferents. D'una banda, pel curs acadèmic, on influencia sobretot si l'alumne està fent un dels quatre cursos mínims que estableix el currículum o si ja està més amunt de quart completant crèdits i amb una orientació ja més professional que formativa. Aquest últim cas és el cas de Terio, que ha tingut dificultats per acceptar el taller com un curs que li aportava aprenentatge, Imma, que ha assistit irregularment i d'una alumna que ho va deixar a la primera fase.

La disciplina de provinença també influencia el punt de partida ja que, malgrat al curs estigués ben equilibrat el treball de les diferents disciplines, per als qui venien de música era molt més nou tot allò referent a dansa i a teatre que no a l'inrevés. Això ens indica que el fet que l'Institut del Teatre agrupi una escola de dansa i una escola de teatre no és un simple paraigües institucional.

Així com l'entrevista a Oscar serveix per confirmar, per tenir més arguments, per consolidar idees positives sobre el procés recolzades al llarg de la investigació; l'entrevista a Terio ens ha servit per entendre una actitud que podia semblar una mica contradictòria: un alumne que assisteix i participa a classe amb molt interès fins al final –ningú està obligat a assistir-hi- però que finalment no reconeix l'aprenentatge i manifesta crítiques negatives sobre el procés de treball.

Rols individuals i rols al grup

Rols individuals

Terio

Alumne amb una formació teatral acadèmica, a sisè curs, amb algunes nocions de dansa i de guitarra. Ha interioritzat la vivència formal de l'experiència artística i la vivència de l'aprenentatge des dels rols tradicionals de professor – alumne, on el professor sap i l'alumne no sap.

Està en fase de recerca de trobar el seu lloc com a actor i artista, per això té curiositat i interès per fer tallers com aquest, buscant respostes. Reconeix les seues limitacions com a actor sobretot a l'hora d'improvisar. Dóna respecte a la formalitat i al compromís. És curós amb les paraules que utilitza.

Rafel

Alumne amb una formació teatral acadèmica a tercer curs, amb estudis musicals. Destaquen les seues habilitats a l'hora d'improvisar com a actor i a l'hora de desenvolupar-se en qualsevol de les disciplines, sempre fa riure als companys i és alabat per la majoria d'ells.

És una persona amb molta estabilitat, amb una participació i activació constant. Es pren seriosament allò que fa encara que en faci broma.

Aida

Alumna amb una formació en dansa acadèmica. En les activitats del taller sovint fa el que se li demana sense preguntar ni argumentar posteriorment. Destaca més per la seva actitud alegre i festiva i pels comentaris que fa sobre els companys.

La seva absència en algunes classes han estat motivades per malaltia però ha tingut l'interès de tornar al final després d'haver-se perdut algunes classes. Li agrada participar i interaccionar però sense destacar i no acostuma a verbalitzar l'experiència individual.

Úrsula

Alumna amb una formació musical acadèmica, a primer segon de composició, cantant. Té algunes experiències prèvies en teatre però no en dansa.

Li agrada ser protagonista i aporta molt de material en totes les activitats, li costa escoltar però ha anat millorant al llarg del procés. Sempre participa també en els comentaris, sempre té alguna cosa a dir. En els exercicis individuals té idees molt bones i li sap desenvolupar-se molt bé, en els exercicis en grup a poc a poc ha anat veient que ha d'escoltar una mica més i aportar menys.

Es veu una persona força independent i despreocupada.

Fernando

És un alumne amb una formació musical acadèmica, a segon curs de piano. És una persona amb molta sensibilitat artística, observadora i que escolta molt als companys. Té molt d'interès en les altres disciplines artístiques i molta motivació per participar en experiències artístiques estimulants i plaents. Tot i que les seves habilitats corporals i teatrals són molt bàsiques ha posat tot l'interès i l'esforç de la seva part per fer el que es demanava en cada activitat.

En un principi és una persona tímida i una mica insegura.

Sara

És una alumna amb una formació musical acadèmica, a primer curs de pedagogia del cant. Ja té altres titulacions superiors i ha arribat recentment de Veneçuela.

Al principi també és força reservada i en moltes activitats comença tímida però arriba un moment en què es deixa portar, frueix i està molt activa fins al punt de sorprendre. Sobretot verbalitza les sensacions individuals i acostuma a estar d'acord en tot el que es fa o s'ha de fer, de vegades també acostuma a preguntar si té algun dubte.

Ha mostrat molt interès però ha hagut de faltar les últimes sessions per motiu de viatge al seu país.

Oscar

És un alumne amb una formació musical acadèmica, a tercer curs de guitarra. Era l'únic que no havia tingut experiències prèvies en cap altra disciplina. On se sent més còmode és amb la música però es permetia provar en altres disciplines o amb expressió transdisciplinària, no té por a experimentar, se sent molt lliure.

Escolta i observa molt als companys a la vegada que aporta els seus arguments i participació activa, sobretot a partir de la segona meitat del procés.

Sandra

És una alumna de teatre musical i a més a més també s'està formant en dansa contemporània. És l'alumna amb la formació interdisciplinària més potent del curs i mostra molt interès. És equilibrada en actituds relacionals amb els

companys i la professora i amb actituds orientades a la realització de la tasca, que es pren amb motivació.

És una persona amb molta activitat, està molt enfeinada i ocupada però intenta gaudir de totes les experiències que se li presenten. No obstant, a la meitat del curs ho deixa, pressumptament perquè no pot arribar a tot.

Imma

És una alumna de formació acadèmica en dansa, a quart curs de coreografia. Va avisar amb antelació de que hauria de faltar a algunes sessions per assajos i presentació de la coreografia de final de quadrimestre, amb la qual cosa va preguntar si era bo assistir al curs amb aquestes condicions o no. La professora li va contestar que sí, ja que anàvem curts d'alumnes de dansa.

És de Polònia i és de les alumnes amb més edat del grup, amb experiència en jams de dansa. Sap ser influent, mostrar la seva experiència i aportar arguments sòlids. Les activitats de la primera fase li semblen massa bàsiques. Col·labora al màxim de les seves possibilitats perquè valora el compromís però finalment no pot acabar el curs per les presentacions de la coreografia, que coincideixen amb els horaris de classe com ella mateixa ja havia anticipat.

Interpretació dels rols al grup

Terio

Dintre el grup ha actuat amb respecte. Tot i que la manera de treballar la creativitat artística no coincidia amb la seva interiorització formal, ha aguantat fins al final de curs perquè realment li aporta quelcom interessant i perquè es troba dintre un grup d'alumnes de cursos inferiors on d'alguna manera pot mostrar el que sap i satisfer certa vanitat, cosa que veiem amb les categories referents a la tasca que són de respostes i preguntes d'influència. Sovint aporta una tensió (suau), un conflicte, un problema, al grup causat pels seus prejudicis acadèmics. També afecta la pretensió d'excel·lència en la qualitat del producte artístic que esperava assolir en aquesta experiència, que des d'un principi ja no anava encarada a això. Aconseguia dir les coses amb molta solvència i guanyar-se l'atenció i valoració dels companys en les seves intervencions. Exercia la seva influència dominància sobretot en els comentaris més que en els exercicis-activitats. Com ell mateix reconeix, ha assumit cert rol de rebel.

Rafel

Exercia la seva influència - dominància en els exercicis i activitats proposades, sabia com interaccionar amb les aportacions dels altres i com cohesionar-les. Té un clar rol de distensió en el grup, és el còmic, el bromista, també el que interacciona gairebé amb tothom per igual i un dels més compromesos.

Imma

Si la seva presència al grup hagués estat continuada la seva influència-dominància hagués estat important, expressava la seva experiència amb els seus comentaris amb solvència i també exercia influència en els exercicis-activitats de les diferents disciplines. En certs moments també aportava distensió al grup.

Úrsula

Tot i fer moltes aportacions, la seva influència no ha estat decisiva al grup, ha desenvolupat un rol una mica independent, mostrant molta satisfacció, motivació i compromís però escoltant-se més a sí mateixa que als altres.

Sandra

Si la Sandra hagués assistit més regularment al curs hagués desenvolupat un paper relacional important i bones aportacions a la tasca. Feia moltes valoracions als companys i era molt activa a més de també solvent en tots els exercicis.

Oscar

Oscar era molt observador dintre el grup, era important per ell aconseguir el clima de concentració i activació en un escalfament per poder participar amb fluïdesa i llibertat a les altres activitats. Mostrava també molt interès i respecte pels companys.

Fernando

Fernando interaccionava amb els companys sobretot als diàlegs però sovint tenia un punt de timidesa o inseguretat quan es trobava fora de la seva disciplina. Feia aportacions verbals solvents de cara a la tasca.

Sara

Sara també tenia un rol d'observadora, imitadora dels companys davant els dubtes. Ha desenvolupat un rol també força relacional, encara que més aviat relacional passiu, des de l'acord i la solidaritat, des de més dependència dels companys que altres.

Aida

Aida també tenia un rol força relacional, aportant rialles al grup i moments de distensió, sense por a experimentar. Es comportava com una bona alumna de cara a la tasca en totes les activitats i després es dedicava a escoltar els companys i de vegades fer-los comentaris. Li costava, però, parlar d'ella mateixa.

Dinàmica del grup en general

En el grup en general hi havia una dinàmica de respecte, participació i obertura als companys, tal com podem veure en el gràfic relacional, on gairebé tots els alumnes se situen a la part dreta (molta afiliació) però es distribueixen al llarg de tot l'eix dependència-dominància.

A la tercera fase queda un grup consistent de sis alumnes força heterogeni, cohesionat com a grup però amb necessitat de treball d'unió grupal per avançar en la tasca, que és cap on més s'orienten les seves accions.

El docent és en general qui guia el grup tot i que de vegades participa en les activitats i diàlegs com un alumne més. Té un rol de lideratge–guia formal i des de la condició d'iguals. No emergeix cap líder informal al grup encara que cadascun dels alumnes exerceixen la seva influència o dependència en diferents àmbits, com hem vist en l'apartat anterior.

8. Conclusions de la intervenció educativa

La transdisciplinarietat i la col·laboració de les diferents institucions artístiques.

Com manifestem en l'objectiu general 1, hem aportat un espai de comunicació i d'aprenentatge conjunt entre estudiants de diferents institucions i disciplines artístiques i en finalitzar el taller els alumnes han manifestat una crida rotunda a satisfer aquesta necessitat en les seves respostes als qüestionaris de valoració final. Ja havíem vist als qüestionaris d'avaluació inicial que el tema de la interdisciplinarietat despertava molt interès als alumnes i que preocupava al llarg d'un ampli rang d'edat, en els comentaris en cercle deduïm la manca d'experiències prèvies en aquest sentit i, pel que fa a l'objectiu general 2 en que manifestem la voluntat d'aportar una experiència formativa més enllà del marc disciplinari, veiem pels qüestionaris de seguiment com per als alumnes les activitats transdisciplinàries han representat un repte alt, que gràcies al procés de treball han consolidat una conceptualització òptima de la perspectiva transdisciplinària i veiem com la mateixa transdisciplinarietat es reflecteix en el mural amb la fusió de diferents llenguatges. En el marc teòric la carta de la transdisciplinarietat posa de manifest que l'educació transdisciplinària avalua el rol de la intuïció, l'imaginari, la sensibilitat i el cos; aspectes que han tenen molt a veure amb els apartats que venen a continuació a nivell de creativitat i habilitats, sobretot.

Conclusió 1: la col·laboració d'alumnes i l'aprenentatge entre iguals entre les diferents institucions artístiques és una necessitat formativa.

Conclusió 2: en el taller els alumnes han viscut un procés d'aprenentatge entorn a què significa la transdisciplinarietat artística.

La creativitat i la improvisació.

La creativitat és una altra part central del nostre marc teòric i en aquesta intervenció educativa es manifestava en l'objectiu general 4, des del qual preteníem fomentar la pràctica creativa i la improvisació, així com també forma part dels principis metodològics i finalitats educatives generals d'Arts Fusió, on amb l'afirmació del paper essencial de la creativitat definim que el material

artístic serà creat pels propis alumnes a partir de motius d'improvisació aprofitant les potencialitats de cadascú. En el nostre marc teòric Agirre (2005) parla de desenvolupar al màxim l'aspecte en què cadascú es mostra més capacitat i millorar la resta d'aspectes com a un bon treball de la creativitat. Com a estudiants de diferents disciplines sempre ha existit una disciplina en què cadascú és més capaç però hem anat també a millorar la resta en cadascú, ja que tota capacitat expressiva es domina molt més si es dominen altres expressions (Bercébal 2000).

També és important per a la creativitat l'actitud enfront als coneixements previs, així com una actitud enfocada al descobriment. En aquest cas, hem detectat un cas en que l'actitud enfront als coneixements i experiències prèvies en la improvisació impedien gaudir de la creativitat de l'aquí i l'ara.

Són importants per fomentar la creativitat les tasques obertes, i en aquest sentit el procés de més a menys directivitat ha propiciat una obertura a la creativitat i a l'experimentació dels alumnes cada cop més gran. La creativitat dels alumnes també s'ha vist reflectida a l'última fase a sobre el mural, on han utilitzat combinacions de llenguatges més complexes. Amb processos i tècniques creatives és més fàcil prendre consciència dels continguts emocionals, la comprensió vivencial i la reestructuració mental, com cada alumne ha viscut l'experiència.

Els exercicis han consistit en creacions col·lectives a partir d'unes premisses al principi que pretenien ordenar i propiciar la participació. El resultat artístic sempre ha estat imprevisible. El principi d'incertesa forma part dels nostres principis metodològics i Edgar Morín (2002) el manifesta com a un deure de l'educació.

La creativitat i la improvisació han estat el pa de cada dia de les diferents sessions del procés, s'han deixat que flueixin amb llibertat i s'ha buscat un no-judici pel qual no hem avaluat sistemàticament les improvisacions i la creativitat dels alumnes, sobretot perquè amb les condicions d'espai-temps el que preteníem era deixar fluir la creativitat i la improvisació més que no pas arribar a consolidar uns objectius de qualitat artística en aquest àmbit. Els indicadors d'avaluació d'improvisacions i el joc amb els elements de sintaxi teatral que ens deixen Motos i Tejedo (2007) serien bons d'aplicar en una segona fase d'Arts fusió en que podríem treballar per objectius per buscar el resultat més òptim possible en les jams, per exemple.

Conclusió 3: el procés ha estat efectiu per fer aflorar la creativitat dels alumnes en llibertat i sense judici

Conclusió 4: els alumnes tenen diferents maneres d'entendre la improvisació col·lectiva.

El treball col·lectiu i dinàmica grupal.

El treball col·lectiu es prioritza en un dels principis metodològics d'arts fusió i està present en l'objectiu general 7 d'aquesta intervenció en el que a través del treball col·lectiu busquem afavorir l'empatia i el sentiment de grup, la cooperació i l'acceptació dels altres. Parlarem més d'aquests aspectes en una part dedicada a habilitats.

Pel que fa a la dinàmica de grup, el grup ha seguit unes fases de construcció que coincideixen amb les fases lògiques de construcció de grups, cosa que es manifesta al diari del docent amb el buit que hi ha a la segona fase dels aspectes emocionals més positius dels alumnes, ja que a la segona fase es dóna el conflicte i reestructuració del grup. Comença sent un grup de 10 a la primera fase amb unes bones dinàmiques de coneixença de grup, a la segona fase hi ha una inestabilitat i la tercera fase acaba amb un grup consolidat de 6 alumnes.

Conclusió 5: Després d'una etapa d'inestabilitat els alumnes acaben consolidant un grup i sentint-se com a tal.

La planificació i acció didàctica. El procés d'aprenentatge i les fases.

En la planificació s'han tingut en compte els principis metodològics referents al procés que anaven dibuixant els passos cap a les tres fases que finalment s'han realitzat. Aquests principis són el procés de la percepció a l'acció i de l'acció a la reflexió, de l'exploració disciplinària a la creació transdisciplinària i de més directivitat a menys directivitat. En el diari del docent veiem palesa la presència de la planificació en la importància de la cura de les transicions, que a la vegada també és un principi metodològic. Moltes dades ens indiquen que les fases planificades han estat reals a la pràctica, que han existit en la vivència dels alumnes, com ara certs pics en alguns indicadors al principi de cada fase, indicadors d'aprenentatge consolidat a la tercera fase, etc.

Alhora l'acció didàctica també ha anat guanyant consistència a mesura que avança el procés, com veiem en el diari del docent, la detecció d'espais de millora disminueix. La reflexió i la millora en l'acció són molt presents i els alumnes fan una bona valoració de la didàctica i l'acció docent en els qüestionaris de valoració final. El rol del professor ha coincidit amb el rol de facilitador del procés d'aprenentatge present als principis metodològics, en què les aportacions dels companys eren més importants que no les explicacions del professor, cosa que a algun alumne li ha ocasionat algun conflicte en els seus esquemes cognitius sobre el que significa un procés d'ensenyament-aprenentatge. No obstant, la majoria dels alumnes han viscut l'experiència com un taller tal com mostren les respostes al qüestionari de valoració final.

Conclusió 6: La seqüenciació del procés en tres fases ha estat òptima.

Conclusió 7: La majoria d'alumnes han entès el taller com un curs i el rol del professor com a facilitador – guia del procés, tot i que no ha quedat clar en un parell de casos.

L'experiència òptima. El plaer, l'autoestima i la satisfacció.

L'objectiu general 9 d'aquesta investigació avaluativa fa referència a l'autorealització de l'alumne amb la potenciació de la seva seguretat, confiança i autoestima. Així com en el mural es pot apreciar un creixement generalitzat de l'autoestima i la seguretat per la mida de les intervencions, en alguns casos personals en què algun alumne parteix d'una situació d'inseguretat i acaba fent al mural una intervenció molt gran, explícita i complexa aquest fet encara té més importància. La direcció de les intervencions del mural també confirmen una satisfacció generalitzada sobretot cap al final del procés.

En els qüestionaris de seguiment veiem com l'experiència es concreta a la tercera fase en canals experiencials positius en tots els alumnes, i com el fluxe té molta presència en les activitats transdisciplinàries.

On hi ha hagut més divergència és en el fet de fer transferències a la vida real a partir de la vivència d'aquesta seguretat, confiança i autoestima en les activitats de classe, com mostren els qüestionaris de valoració final.

Conclusió 8: el curs ha estat una experiència positiva per a tots els alumnes i ha alimentat la seva autoestima.

Les habilitats artístiques, cognitives, socials i comunicatives. On hem arribat.

En quant a les habilitats treballades al curs, els objectius pretenen, d'una banda, treballar habilitats artístiques en el sentit de potenciar habilitats motrius-corporals, expressives-teatrals i musicals en els alumnes provinents de totes les disciplines (objectiu general 3). Això concorda amb el principi metodològic de llibertat de rol artístic. En els qüestionaris de seguiment per fases, veiem com els alumnes responen que han adquirit recursos expressius i creatius en altres disciplines artístiques, no obstant, la tendència general de les habilitats per afrontar les activitats es mantenen tot el curs dins d'un àmbit moderat. En les entrevistes fetes a tots dos alumnes coincideixen en què han après maneres de fer i d'expressar-se en altres disciplines però que no les han interioritzat i fet prou seves com per sentir-se amb una comoditat semblant a la pròpia disciplina, per tant, aquesta llibertat de rol artístic es veu com un camí possible però a recórrer en un espai de temps més llarg per a què a l'hora de la posada en pràctica sigui també real i possible.

Un altre tipus d'habilitats que els objectius generals volen potenciar habilitats socials com l'empatia, el sentiment de grup, la cooperació i l'acceptació dels altres (objectiu general 7). En aquest cas veiem en els qüestionaris de seguiment que la primera fase va tenir una importància cabdal i que els objectius d'empatia i sentiment de grup sobretot es van aconseguir amb èxit, la cooperació és una habilitat treballada i de les que més han millorat grupalment segons els qüestionaris de valoració final i l'acceptació dels altres segons els diferents qüestionaris s'ha posat en joc i segons l'observació del docent i dades d'alguna entrevista encara tenia recorregut a madurar per que al desenvolupament de la tasca els alumnes es puguin escoltar i complementar més, sense negar ni jutjar el que fan els companys sinó més aviat integrar-ho. Un fet que reflecteix l'empatia i el sentiment de grup final són les intervencions al mural que es complementen unes a les altres.

Les habilitats cognitives com la coordinació, la memòria i la concentració exposades a l'objectiu general 8 també s'han posat en joc, sobretot la concentració i la coordinació. Segons les diferents dades la concentració s'ha treballat força i ha sigut cabdal en el desenvolupament de moltes activitats, molt sovint afavorida gràcies a les activitats d'escalfament; i la coordinació ha estat una de les habilitats més posades en joc individualment.

Les habilitats comunicatives (objectiu general 6) han estat les que han tingut més pes en el procés. Per les característiques de la tasca, l'escolta era fonamental i la manera de treballar-la era novedosa en general per als alumnes. Podem veure en els qüestionaris de seguiment com ha millorat l'escolta individual i del grup i en els qüestionaris d'avaluació final veiem com l'escolta ha estat molt present individualment, ha millorat i a la vegada té encara recorregut per madurar. En canvi, la presència s'ha treballat sobretot a la tercera fase però no es detecta que necessiti millorar a nivell grupal, ja que és una habilitat més de caire individual i que potser es treballa més en la formació disciplinària.

Conclusió 9: en la millora d'habilitats artístiques s'ha arribat a afinar una sensibilitat cap a les altres disciplines, s'ha visualitzat un coneixement de maneres de treballar creativament en cadascuna i s'ha obert un camí d'exploració en aquest camp.

Conclusió 10: el treball d'habilitats socials ha estat òptim per al que és la construcció del grup i necessita consolidar-se i afinar-se de cara a la tasca.

Conclusió 11: les habilitats artístiques comunicatives eren les més importants per a la tasca, s'han treballat i els alumnes tenen la necessitat de continuar-les treballant.

Factors temps i espai

La fórmula de taller intensiu de 20 hores en dos setmanes crec que no ha estat la més òptima, encara que també ha tingut els seus avantatges. Pel procés que es pretenia dur a terme, la proporció de 20 hores ha estat bé, encara que fer 30 hores pel que han dit els alumnes a les entrevistes que necessitaven més temps potser no seria cap disbarat, després d'haver fet aquesta primera prova amb èxit. En aquest cas i pel que he après fent el taller, crec que seria bo seguir el consell de Laferrière de fer sessions de 3 hores, ja que seria bo tenir més temps per a fer els comentaris i reflexions després de cada sessió. També seria bo que el docent es pogués mirar els vídeos d'una sessió a l'altra, i tant els alumnes com el docent poder madurar el què ha passat a la sessió anterior, amb un marge d'un dia lliure, com a mínim, entre sessió i sessió. D'aquesta manera faríem 2 o 3 sessions de tres hores a la setmana, fins arribar a les 10 sessions. En aquest cas també seria afavoridor assegurar-se la disponibilitat dels alumnes coordinant-ho amb el currículum lectiu, encara que tenint en compte que

s'adreça a alumnes de tots els cursos i de tres escoles de formació artística diferents això és gairebé impossible, però es pot intentar que les condicions en aquest aspecte afavoreixin al màxim possible la disponibilitat i l'assistència continuada dels alumnes.

L'espai en general ha estat adequat pel que fa a dimensions i material, encara que el sòl no és el més apropiat per a ballar.

Conclusió 12: el procés necessita un temps de digestió més dilatat entre sessió i sessió i les sessions de dos hores es queden curtes.

Altres necessitats emergides i camí per recórrer

Cal destacar la necessitat dels alumnes, a més de dur a terme una pràctica creativa transdisciplinària, de compartir punts de vista sobre l'art, de fer certa recerca sobre l'art, les disciplines artístiques, la perspectiva acadèmica de les mateixes... alguns temes de recerca que han començat a emergir durant els comentaris en cercle i que també seria bo que es poguessin consolidar i prendre més forma en algun espai formatiu conjunt com aquest.

També s'ha observat que els alumnes més experimentats necessiten que l'experiència tingui una orientació més professional i amb un producte artístic resultant més sòlid. D'aquesta manera, per possibles futures edicions seria convenient adreçar aquest procés a alumnes fins a tercer curs, o, d'altra banda i en consonància amb fer un procés d'una mica més de durada, donar-li aquesta perspectiva més professional. En aquest cas seria adequat fer la docència amb algunes col·laboracions d'algun docent de la dansa o el teatre donat que, de moment, la meva formació i experiència transdisciplinària no és prou potent com per donar-li aquest enfocament jo sola.

Crec que d'alguna manera amb aquesta pràctica d'Arts fusió s'ha obert un camí formatiu nou a les tres escoles de formació artística del país. Un camí per aprendre junts, un camí per no sempre haver de dividir l'art en departaments tancats i un camí per descobrir-nos capaços de nous reptes. També s'ha iniciat un camí de formació transdisciplinària i de formació interpersonal de cara als estudiants de música, de teatre o de dansa que veuen més possibilitats en el domini de múltiples tècniques d'expressió artístiques i que s'han esforçat en poder organitzar les seves creacions col·lectives des de la llibertat, des de l'art

en sí, gràcies a l'escolta i l'acceptació de les aportacions de tots. Tot i així, per a ser possible l'aplicació pràctica d'aquests dos aspectes en un àmbit professional, el camí formatiu a recórrer és molt llarg.

5. b)- Programa d'arts Fusió dins d'un context de cohesió social

5.1. Descripció del context

5.1.1 Localització

Arts Fusió ha estat aplicat en un grup de 20 alumnes de 4t ESO a l'Institut Miquel Tarradell, situat al carrer dels Àngels nº1 de Barcelona, al barri el Raval.

5.1.2. L'institut

Es tracta d'un institut en el qual es fa música a 1r, 3r, 4t d'ESO i 1r de batxillerat. A més a més l'oferta inclou cicles formatius d'atenció socio sanitària, d'integració social i educació infantil.

5.1.3. Aspectes de currículum

Es tracta d'un grup que realitza una optativa de música i fan classe tres cops a la setmana. Segons el mateix professor (que és interí) i obviant la programació curricular, els alumnes es dediquen a tocar instruments o a mirar pel·lícules perquè és el que més els hi agrada fer i és la única manera que puguin seguir la classe sense donar masses problemes. Per tant no és tan important el contingut d'aquesta assignatura com els procediments.

5.1.4. Aspectes socials

Sembla ser que la única motivació d'aquests alumnes és aprovar l'assignatura. En general a ningú li agrada suspendre res. Inclòs hi ha un alumne que si suspèn alguna assignatura o porta a casa alguna notificació per als pares, el pare li pega. Per aquest motiu el professor de música no acostuma a posar notificacions a ningú. La resta, s'interessa molt per la seva nota i de vegades algú inclòs interromp la classe per recordar al professor com s'ha portat de bé perquè ho tingui en compte.

Per tant moltes faltes de respecte entre els propis companys no són sancionades, en paraules del propi professor: si no, hauria d'estar posant paperets tota l'estona a tothom.

5.2. Diagnosi del Grup Destinatari

5.2.1. Característiques del grup

Temes culturals

Dins el grup classe sencer trobem alumnes de diversos orígens ètnics:

Bolívia	Equador	Espanya	Filipines	Marroc	Pakistan	República Dominicana
1 Noi	2 Nois 1 Noia	2 Nois 1 Noia	3 Nois 3 Noies	2 Nois 1 Noia	2 Noies	3 Noies
1	3	3	6	3	2	3

Fig. 1 – Taula

Aquests resultats els podem obtenir a través de l'observació del qüestionari inicial, realitzat al final de la sessió 2.

En entrevistes prèvies a la intervenció l'Àlvaro, el professor de música d'aquest grup, explica que la classe es divideix en diferents *guetos*:

- filipins
- equatorians, dominicanes i espanyols
- pakistanesos

La resta es relacionen més o menys amb tothom, però són més aviat independents. Les entrevistes mantingudes amb l'Àlvaro es poden trobar al principi del Diari.

Com veiem, un *gueto* minoritari és el de les noies pakistaneses, i certament són les que menys es relacionen amb la resta i amb les quals la resta es relaciona menys amb elles.

Faltes d'assistència

Hi ha alguns alumnes que amb prou feines han vingut a menys de 3 sessions, degut sobretot a la partició del grup classe els dijous, la qual cosa té la seva part positiva i és que afavoreix la realització d'activitats més complexes bàsicament

perquè d'entrada hi ha un menor nombre d'alumnes i també perquè coincideix que tres dels alumnes que marxen a fer un taller de cuina (1 noi i 2 noies) són els que més problemes donen a nivell de comportament.

Cada dijous, els alumnes que marxen van a un taller de cuina.

Comportament

Degut a les motivacions purament avaluatives mencionades anteriorment, els alumnes estan acostumats a respondre correctament quan passen dues coses:

- el professor adverteix sobre el resultat de les avaluacions
- el professor alça la veu
- el professor omple un full d'expedient quan es tracta d'una situació poc controlable

Relacions afectives dins el grup

Dins el grup podem trobar almenys dues parelles:

- Noia dominicana i noi espanyol
- Noi equatorià i noia dominicana

Moltes de les activitats proposades les intenten realitzar junts.

Odis culturals

Es produeixen actituds i comentaris racistes, sobretot cap a les noies pakistaneses i cap al col·lectiu filipí, per part de les noies dominicanes. Actituds com empentes, crits cap a l'altre, no voler treballar amb les altres persones, burles i riures i el més fort, tatxar a aquestes noies pakistaneses de terroristes.

5.3. Disseny de la intervenció

5.3.1. Base metodològica del disseny

El principi del disseny d'aquesta intervenció es basa en la constant retroalimentació de les sessions realitzades respecte de les sessions a realitzar. Utilitzem l'avaluació continuada per orientar les sessions noves degut a les

necessitats del context i del grup destinatari, dels seus canvis i de les seves reaccions i progressos en les activitats proposades.

Per tant, el disseny que reflectim aquí sota, descriu les propostes per cada sessió de manera individual però la seva concreció no és simultània en el temps ni prèvia conformant un pla rígid, sinó què es conforma de manera diacrònica i com a sedimentació dels progressos de les sessions passades respecte de les properes. Participant en aquesta modalitat de disseny, la planificació de cada sessió era compartida amb el professor de música del grup, enviant-li la mateixa entre un i dos dies abans de la realització de la sessió.

No obstant això, la fase de disseny queda fixada dia a dia i abans de cada sessió, de manera que també existeix la corresponent modificació en la actuació i desplegament de cada sessió, donant lloc, per tant, a les successives fases de desenvolupament que es veuran a l'apartat següent.

5.3.2. Objectius generals del programa

La intenció primerenca d'aquesta intervenció no és tant la qualitat artística com a producte, sinó la intenció de millorar, a través del disseny proposat, les relacions interpersonals dins del grup.

Per aquest motiu, els objectius generals en aquest espai ESO els agrupem en socials i en artístics. Els socials fan referència sobretot a la prioritat de treball col·lectiu i també a un procés d'ensenyament/aprenentatge de la percepció a l'acció i de l'acció a la reflexió (dels principis didàctics, dins l'apartat D al Marc Metodològic). Per altra banda, els objectius artístics fan referència a la creativitat com a paper essencial, la tendència a l'experiència òptima i a activitats amb finals oberts.

<u>Socials</u>

Formació de grup

1- Sentir que formen part d'un grup amb tot el que això comporta
2- Fomentar el treball en grup i la cooperació entre companys
3- Afavorir la integració a través del treball col·lectiu

Relacions interpersonals

4- Desenvolupar valors com la tolerància, el respecte a la diversitat i la col·laboració.
5- Desenvolupar l'escolta cap a la resta mantenint l'atenció i el silenci
6- Valorar les aportacions de tothom a través de qüestionaris i cercles parlats
7- Desenvolupar capacitats cognitives (memòria, concentració) i procedimentals (coordinació de moviments, desplaçament per l'espai de l'aula) que facilitin la interactuació dels components del grup.
8- Respectar la presència de l'altre, la seva dignitat com a persona i la seva integritat física.

Artístics

9- Adquirir i potenciar habilitats motriu-corporals, expressives-teatrals i musicals artístiques que representin més recursos a l'hora de compartir les arts en general.
10- Adquirir habilitats d'improvisació, imitació i composició, que incideixin en l'autoestima
11- Estimular la creativitat a partir de la interacció de les arts en simultani
12- Aprendre a crear seqüències d'acció de manera improvisada i individual a partir d'un estímul artístic
13- Reflexionar sobre la pràctica
14- Ser conscients que en qualsevol pràctica artística no existeix l'error, sinó un procés constructiu
15- Sensibilitzar artísticament

5.3. Activitats d'aprenentatge, d'avaluació i temporització

5.3.1. Temporització general de les activitats

La pràctica s'ha realitzat en 8 sessions de 55' cadascuna compreses entre el 22 de març i el 14 d'abril de 2011 en l'horari habitual de l'optativa de música per a aquest curs:

- Dimarts de 9:50 a 10:45
- Dijous de 12:40 a 13:35
- Divendres de 8:55 a 9:50

La intenció inicial era concentrar la pràctica al màxim sense que s'allargués no més de tres setmanes la intervenció. La realitat ha estat que molts divendres ha resultat incompatible la vida com a estudiant del docent i per tant les classes al

caure en dimarts i en dijous bàsicament, aquests 5 alumnes que hem mencionat no hi eren a gairebé la meitat de les classes.

5.3.2. Les activitats d'avaluació

El seguiment i l'avaluació del grup s'ha dut a terme al llarg de les sessions a través dels següents elements:

- Qüestionari avaluació diagnòstica
- Diari de les sessions
- Enregistrament audiovisual
- Qüestionaris al llarg de les sessions
- Observacions
- Activitats escrites
- Entrevistes individuals (professor i alumnes)

Qüestionari avaluació diagnòstica

El qüestionari d'avaluació diagnòstica (*veure annex 1*) ha estat triat perquè els alumnes fessin una primera reflexió individual sobre la seva pràctica (en referència a les 3 primeres preguntes), i també per avaluar al propi docent i intentar conèixer els seus gustos (en referència a la 4a pregunta).

Diari de les sessions

El diari com a eina d'avaluació ha permès anotar incidències en general així com referències positives de les activitats i de la motivació d'alguns alumnes en concret, en segons quines sessions. Es parteix de la premissa grupal que les activitats que realitzaran i el seu comportament seran correctes i per tant, els comentaris que apareixen estan escrits no solament com a producte de les vivències del professor sinó també a partir d'una revisió de les filmacions, que ajudaven a completar la informació.

Per les característiques de les activitats i per la competència vicària present a gairebé totes les activitats, no hi ha un fil directe entre la pràctica i les

anotacions per tal de no trencar la dinàmica de la classe, sinó que aquestes anotacions són producte d'una reflexió almenys hores després de l'acció

Enregistrament audiovisual

L'enregistrament audiovisual s'ha realitzat per diversos motius, un d'ells per tal de complementar les observacions reflectides al diari i un altre motiu ha estat per tal de tenir una visió crítica del propi docent a l'hora de poder millorar la seva intervenció i també ampliar la seva perspectiva que inicialment pot resultar subjectiva, per ser un grup tan nombrós i perquè durant l'acció es poden escapar coses que passen a l'esquena.

L'enregistrament s'ha portat a terme durant les sessions, excepte durant la sessió 3 en la qual hi va haver un problema tècnic amb la càmera.

Qüestionaris al llarg de les sessions

Els qüestionaris (*veure annex 2*) únicament s'han realitzat en referència a les sessions 4 i 7. En general s'han triat preguntes referents a diferents activitats concretes, per tal de comprovar el nivell d'aprofundiment en cada persona, comprovar també si ha estat capaç de mantenir l'escolta cap a la resta i també donar-los-hi la oportunitat de ser crítics amb la seva pràctica.

Observacions

Les observacions han retroalimentat la pràctica *in situ* i també a l'hora de definir les posteriors sessions. Així, han quedat reflectides al diari, mencionat anteriorment.

Activitats escrites

En el disseny de les activitats podem comprovar en molts casos (sessions 5, 6 i 7) com era present una reflexió escrita individual al final de la classe (en alguns casos lliure), però al final no se li ha donat tanta importància (excepte a la de la sessió 7) primerament per manca de temps i en segon terme perquè s'ha volgut prioritzar les vivències per sobre del que ja estan més que acostumats a fer: escriure.

Per tant les preguntes de la sessió 7 (*annex 3*)responen a una pauta que pugui facilitar la posterior pràctica i la seva comprensió. També responen a facilitar el

fet de poder compartir de manera oral les reflexions de cada grup amb la resta de la classe.

Entrevistes individuals (professor i alumnes)

Per una banda hi ha hagut entrevistes individuals amb el professor, tant abans de la intervenció com durant i a posteriori; per altra banda al final del programa hi han hagut entrevistes individuals d'uns 5 minuts de durada aproximada amb cadascun dels alumnes. Hi havia un esquema definit de preguntes la majoria plantejades amb respostes obertes (*a l'annex 4*) i d'altres de tipus quantitatiu amb respostes en forma de valoracions que van de l'1 al 10. Totes aquestes preguntes eren plantejades aclarint que es tractava d'una avaluació del professor i no una avaluació de l'alumne, i que moltes d'elles eren plantejades en base als objectius que la professora s'havia proposat abans de començar la seva intervenció.

Comentaris en cercle

Cal dir que també s'han produït comentaris espontanis en cercle però després de segons quines activitats aïllades. Aquests comentaris no s'han tingut en compte a l'hora d'avaluar al grup, però sí han ajudat en el moment de la pràctica a veure en quin grau els alumnes eren conscients d'allò que estaven fent i per quins motius. Per tant, no li donarem la importància d'una eina d'avaluació.

5.3.3. Inventari de eines

EINES	FINALITAT	Activitat	QUAN	QUÈ	PRODUCTE
Qüestionari d'avaluació	Diagnostica	*El meu cos i els sentiments*	Després de la sessió 2	Actuació alumnes	Qüestionaris
Diari de les sessions	Diagnostica/ Continuada	Totes les activitats	Després de cada sessió	Actuació alumnes / Actuació Docent	Diari
Enregistrament audiovisual	Continuada	Filmació i posterior revisió en base als	Durant les sessions (excepte la 3ª)	Tots	Vídeos

		criteris d'avaluació de cada sessió			
Qüestionaris al llarg de les sessions	Continuada		Al final de la sessió o com a feina per casa	Alumnes	Qüestionaris
Observació	Diagnòstica Continuada		Cada sessió	Docent	Vídeo Diari
Activitats escrites	Continuada	*Al parlar gesticulem* *Observem els colors*	Durant les sessions	Alumnes	Qüestionaris
Entrevistes individuals	D'impacte	Preguntes ofertes i valoracions (1-10)	Passat un temps al final del programa	Alguns alumnes	Qüestionaris

Fig. 2 – Taula

5.3.4. Sessions i activitats d'aprenentatge i avaluació

Sessions 1 i 2 (diagnosi)

Objectius de la sessió 1-2:

Aquesta sessió té una orientació de diagnosi, de forma que allò que havíem pensat fer en una sola sessió i degut a les necessitats del context, es va haver de realitzar en dues sessions. A la segona sessió, com veurem en un altre apartat, es van afegir algunes activitats de dinàmica grupal no prefixades.

Els objectius a treballar en aquesta sessió (en referència als objectius generals del programa) són:

- Sentir que formen part d'un grup amb tot el que això comporta (1)

- Adquirir habilitats expressives i comunicatives (9)

- Adquirir capacitats cognitives (coordinació, memòria i concentració) (7)

Activitats de la sessió 1-2

Activitat 1: El meu cos, el meu nom

En cercle i de peu, cadascú presenta el seu nom acompanyat d'un gest o d'un so. Es tracta d'una roda acumulativa, és a dir, cada persona haurà d'anar repetint tots els anteriors noms i gestos més el seu. (*10'*)

Una persona subjecta una pilota de plàstic de mida mitjana, i la llença a una altra persona dient el nom d'una tercera persona diferent amb la que s'ha d'intentar intercanviar el lloc que ocupen. Així successivament. (*10'*)

Activitat 2: El meu cos, el meu amic

Es donen una sèrie de premisses (*15'*):

- Es posen en cercle i escalfem les parts del nostre cos fregant-lo i escalfant-lo

- Tothom comença a caminar de poc a poc a més de pressa. Caminem mirant a qui ens creuem, i ens fixem en els seus ulls

- Explorem diverses formes de caminar: de costat, d'esquenes sense mirar endarrere (això vol dir que hem d'anar molt poc a poc per no xocar-nos fort amb ningú), caminem cap endavant amb els ulls tancats, molt a poc a poc (mans per davant, tenint cura del nostre cos)

- Ara comencem a caminar un altre cop de front però mantenint aquesta sensació de consciència de la sala i de les sensacions que teníem amb els ulls tancats. Aquesta vegada caminen pensant en omplir tots els espais, sense que quedi cap lliure, i si queda algun, anem a omplir-lo

- Ara caminen intentant estar el més lluny possible de la resta de companys, per suposat sense tocar-nos

- Ara intentarem caminar el més a prop els uns dels altres, com si fossin unes abelles en un panel

- A aquesta distància, intentem caminar en la mesura del que puguem, però ara com si fóssim uns ossos pesats

- I ara com si fóssim vent

- Aquesta nova sensació de vent serà la que ens permeti tornar a desplaçar-nos per l'espai (us moveu de manera diferent?)

Se'ls hi demana que es col·loquin en la posició que vulguin (de forma individual). A continuació s'han de transformar en una estàtua: guerrer, metge, arquitecte, investigador, violinista, lector (*5'*) ...

Activitat 3: El meu cos i els sentiments

A continuació se'ls hi dona unes targetes i hauran de representar els sentiments proposats. Han de restar immòbils, com si fossin una figura. I observar el seu entorn. Més tard es parlarà si hi han trobat alguna similitud amb algú (cada sentiment tenia la seva parella). Poden representar: il·lusió, esforç, meditació, dansa, descobriment, tristor, lluita, interrogació, valor, protecció, ... (*10'*)

Activitats i eines d'avaluació de la sessió 1-2

Qüestionari final de sessió

Al finalitzat la segona sessió se'ls passarà un petit qüestionari amb aquestes preguntes de caràcter obert:

- Quin gest, actitud o sentiment has expressat?

- Quin tipus de personatge t'has imaginat?

- Per què ho has representat així?

- Nom:

- Procedència

Observació del professor durant la sessió

Aquesta observació es fa en base a:

- Observació i valoració de la revisió videogràfica de les sessions en base als següents ítems:

    1. Participa en les activitats amb respecte?
    2. Mostra interès durant la classe?
    3. S'esforça en seguir les premisses donades?
    4. Fa aportacions constructives?
    5. S'expressa amb facilitat?

Diari del professor

Confecció del diari de seguiment en base tant a la informació videogràfica com de les reflexions després de cada sessió.

Materials: Pilota, targetes, papers i bolígrafs

Sessió 3

Objectius de la sessió 3:

Els objectius a treballar en aquesta sessió (en referència als objectius generals del programa) són:

- Ser conscients que en qualsevol pràctica no existeix l'error, sinó un procés constructiu (14)

- Fomentar el treball en grup i la cooperació entre companys per a la creació d'una seqüència rítmica i corporal en grup (2)

- Afavorir la integració a través del treball col·lectiu (3)

- Ser conscients de la rítmica a través del cos (7, 9)

- Reflexionar sobre la pràctica (13)

Activitats de la sessió 3

Activitat 1: Hola!

Asseguts al terra i en cercle, d'un en un ens saludarem amb una seqüència rítmica molt curta, com a màxim de 2 pulsacions. Se'ls hi demana que recordin allò que han fet per utilitzar-ho més endavant. *(10')*

Activitat 2: Escalfament

Per tal que no hi hagi favoritismes per a la propera activitat, per començar se'ls hi farà caminar per l'espai i la professora cada vegada farà sonar el tambor un determinat nombre de vegades: segons aquest nombre, s'hauran d'agrupar. Per caminar i alhora treballar la rítmica amb el cos, se'ls hi pot marcar les passes amb un altre instrument de percussió diferent. És important que notin el canvi. *(10')*

Per a la propera activitat, l'últim cop que farem sonar el tambor serà una sèrie de 3.

Activitat 3: Creació d'una seqüència rítmica en grups de 3

Cada membre del grup ha de recordar el ritme que ha fet a l'inici de la sessió. Es tracta que el grup intenti lligar les tres seqüències i formin una de sola. Les 3 persones han de fer el de les 3, per tant s'ho han d'estudiar molt bé *(10')*. Ho faran de peu i poden utilitzar:

- passes (endavant, enrere i de costat)

- percussió corporal

- palmes

- girs

- moviment

per acompanyar-se. Se'ls hi farà repetir diverses vegades, tendint al *legatto* i a la sincronització. *(15'*

Activitats i eines d'avaluació de la sessió 3

Qüestionari breu

Per acabar, se'ls hi facilitarà a cadascú mig full en blanc en el que hauran d'explicar *(10')* per a què creuen que han servit les activitats anteriors:

1. Per què has triat el teu gest per dir "hola!" a la primera activitat?
2. A l'activitat: "caminar i agrupar-se segons els cops de tambor", el teu cos s'ha deixat influenciar per la pulsació del tambor? Per què?
3. Què t'ha costat més, treballar tu sol o en grup?
4. Què t'ha agradat més, treballar tu sol o en grup?
5. Us ha costat posar-vos d'acord?
6. Quina altra representació de la resta de companys t'ha agradat més i per què?

Observació del professor durant la sessió

Aquesta observació es base a:

- Observació i valoració de la revisió videogràfica de les sessions en base als següents ítems:

- Ha sigut respectuós/a amb el treball de la resta de grups?

- Col·labora, és passiu o té iniciativa en el treball dins el seu grup?

- Respecta els torns?

- Es deixa influenciar pels elements rítmics que introdueix la professora?

- Ha fet l'esforç d'aprofundir i de contestar totes les preguntes?

Diari del professor

Confecció del diari de seguiment en base tant a la informació videogràfica com de les reflexions després de cada sessió.

Materials: tambor, bombo, qüestionaris.

Sessió 4

Objectius de la sessió 4:

Els objectius a treballar en aquesta sessió, en referència als objectius generals són:

1- Exercitar l'expansió corporal i la introspecció quan s'obren des d'una posició tancada (9)
2- Cooperar amb la parella tenint cura del seu cos (8)
3- Aprendre a crear seqüències d'acció de manera improvisada i individual a partir de la idea de la càscara d'un ou (7)
4- Prendre consciència de la respiració i del moviment del cos en relació a la música (7)
5- Expressar un mateix missatge amb diferents matisacions a través de l'entonació (9)
6- Valorar l'entonació de la veu com a mitjà expressiu (15)

Activitats de la sessió 4:

Activitat 1: Ens obrim (*10'*)

La professora remarca la importància del silenci durant l'activitat.

Per parelles. "A" tanca els ulls i adopta una posició el més tancada possible. Demana a "A" que prengui consciència de la seva posició i dels sentiments que s'associen.

Al cap d'una estona es demana a "B" que comenci a obrir suaument al seu company.

Quan preguin qualsevol part del cos la deixaran al terra amb molt de compte. Es torna a demanar a "A" perquè segueixi prenent consciència del que sent mentre l'obren.

Després es canvien els papers. Es comenta l'experiència.

Activitat 2: Cierra la puerta (15')

Amb una frase com: "cierra la puerta" cal comunicar diferents missatges, estats d'ànim, situacions, etc, d'un en un (es poden repetir les diverses maneres):

- afirmatiu
- súplica
- contradictori (no la ventana)
- interrogatiu
- perquè ...
- enfadat
- molt imperatiu
- pànic
- en situació d'intimitat per no molestar a ningú
- ordre d'un superior

Activitat 3: Al parlar gesticulem

Es tracta de pensar en una frase entonada (màxim 5 paraules, mínim 3) qualsevol, com el que acabem de treballar, i d'acompanyar-la d'un gest o moviment, com a l'activitat 3 de la sessió passada. Primer de manera individual. Els hi fem recordar per després (*10'*).

Canviem de dinàmica i els fem caminar, aquest cop s'han d'agrupar pel color de la samarreta, els pantalons, el cabell, etc, fins que trobem grups homogenis i la mateixa professora decidirà com agrupar-los de 3 en 3 (o si de cas algun grup de 4). (*5'*)

Es tractarà doncs, de lligar la frase de cadascú amb el grup que li toca. Poden utilitzar moviment, sons vocals, etc. (*15'*)

Activitats i eines d'avaluació de la sessió 4

Observació del professor:

Aquesta observació és en base a una sèrie d'ítems:

- Es concentra quan realitza l'activitat d'expansió corporal?

- Tracta amb cura el cos de la persona amb qui treballa?

- És capaç de crear seqüències d'acció d'una manera improvisada?

- És conscient del ritme de la respiració i segueix la música?

- És capaç d'expressar un missatge amb diversitat d'entonacions?

Materials: equip de música, qüestionaris

Sessió 5

Objectius de la sessió 5:

Els objectius a treballar en aquesta sessió (en referència als objectius generals del programa) són:

1- Aprendre a crear seqüències d'acció de manera improvisada, a partir d'una fotografia (12)
2- Fomentar el treball en grup i la cooperació entre companys (2)
3- Potenciar activitats motrius-corporals, expressiu-teatrals i musicals (7)
4- Sensibilitzar artísticament (15)

Activitats de la sessió 5

Activitat 1: Dins d'un ou (10')

Amb música (**3 A.M. at the Border of the Marsh From Okefenokee**), es demana que tots es tanquin en una posició còmoda en la que se sentin protegits, tancant els ulls i imaginar que estan tancats a l'interior d'un ou. Se'ls hi suggereix que l'explorin: la càscara és llisa, forta, resistent i protectora. Fer sorgir la necessitat de sortit, intentant potser fer algun forat a la càscara. Poc a poc van aconseguint

de sortir. Cal que ho exterioritzin al màxim en tots els sentits i relaxar-se deixant-se portar per la música.

Activitat 2: Anàlisi fotogràfic (15')

Els hi projecto unes imatges i han de contestar:

- Qui creus que són i quina relació tenen?

- Quin estat anímic creus que representen?

Activitat 3: Representació de les situacions (15')

Es formen grups de 3 i assigno un número a cada grup. Demano que 2 persones facin de personatges i 1 persona faci de músic. Han de representar i interpretar la situació corresponent de les fotos que acabem de veure.

Han de fer servir: diàleg, gestos, moviment, expressió facial, to de veu... i en definitiva: tot allò amb el que es pot comunicar

Activitat 4: Reflexió escrita (10')

Els hi demano que em facin un escrit dient si han trobat fàcil o difícil aquesta última activitat i per què. Suggerències. Demano últims deures i abans de marxar tothom ha d'haver-se fet una foto.

Activitats i eines d'avaluació de la sessió 5

Observació del professor durant la sessió, en base a:

Observació i valoració de la revisió videogràfica de les sessions en base als següents ítems:

- És capaç de crear seqüències d'acció de manera improvisada, a partir d'una acció?

- Treballa correctament en grup i coopera amb els seus companys?

- Té control del seu cos i de la seva veu?

- Mostra interès en el contingut i significat de les imatges projectades?

Diari del professor

Confecció del diari de seguiment en base tant a la informació videogràfica com de les reflexions després de cada sessió.

Materials: ordinador, usb, internet, fulls en blanc.

Sessió 6

Objectius de la sessió 6:

Els objectius a treballar en aquesta sessió (en referència als objectius generals del programa) són:

1- Desenvolupar l'escolta cap a la resta mantenint l'atenció i el silenci (5)
2- Realitzar moviments en funció de la observació de la parella i de la resta de companys (5)
3- Exercitar l'expansió corporal i la introspecció quan s'incorporen des d'una posició relaxada (7)
4- Cooperar amb la parella tenint cura del seu cos (8)
5- Aprendre a crear seqüències d'acció de manera improvisada i grupal a partir de la idea d'una fotografia (12)
6- Prendre consciència de la respiració i del moviment del cos en relació a l'entorn (9)
7- Desenvolupar valors com la tolerància, el respecte a la diversitat i la col·laboració (4)
8- Valorar les aportacions de tothom a través dels qüestionaris (13)
9- Estimular la creativitat a partir de la interacció de les arts en simultani (11)
10- Adquirir habilitats expressives i comunicatives a través de la idea d'una fotografia (9)
11- Potenciar activitats motrius-corporals, expressiu-teatrals i musicals (9)

Activitats de la sessió 6

Activitat 1: Escoltem i ens movem (20')

Per poder fer aquesta activitat, s'ha d'estar completament en silenci.

Per parelles, una persona s'estira i respira sonorament. Realitza una expiració sonora. La parella només l'escolta. Al cap d'una estona, realitzarà un moviment d'acord amb la respiració del seu company.

El que respirava, ara també fa un moviment d'acord amb la seva respiració i influenciat pel seu company.

Faig l'exemple jo mateixa.

Intentarem trobar tots un mateix ritme de respiració i de moviments.

Activitat 2: Acabem de realitzar les representacions del dia passat (15')

Activitat 3: Qüestionari (10')

1. Creus que és important la respiració a l'hora de realitzar un moviment?
2. T'ha costat l'exercici de les respiracions? Per què?
3. T'ha costat relacionar la música amb l'acció?
4. Quina representació de teatre t'ha agradat més i per què?

Activitat 4: Si sobra temps...

En tot cas faríem jocs de moure'ns: caminar (moviment i no moviment) i el de la palmada comuna (una de sola).

Activitats i eines d'avaluació de la sessió 6

Observació del professor durant la sessió

Aquesta observació es base a:

1- Fa l'esforç d'escoltar la resta mantenint l'atenció i el silenci?
2- Els seus moviments estan influenciats per la observació de la parella i de la resta de companys?
3- S'expandeix corporalment i introspecciona reflexivament quan s'incorpora?
4- Coopera amb la seva parella i té cura del seu cos?
5- És capaç de crear seqüències d'acció de manera improvisada i grupal a partir de la idea d'una fotografia?
6- És conscient de la respiració i del moviment del cos en relació a l'entorn?
7- És tolerant, respecta la diversitat i treballa en col·laboració?

8- Aporta impressions personals a través dels qüestionaris? O purament superficials?
9- És creatiu? Té idees pròpies?
10- Presenta diversos tipus d'habilitats expressives i comunicatives a través de la idea de la fotografia?
11- Fa sevir habilitats motrius-corporals, expressiu-teatrals i musicals?

Diari del professor

Confecció del diari de seguiment en base tant a la informació videogràfica com de les reflexions després de cada sessió.

Materials: 1 instrument metàl·lic i 1 de fusta ambdós de làmines. Papers i llapis. Càmera de fotos. Ordinador i usb.

Sessió 7

Objectius de la sessió 7:

Els objectius a treballar en aquesta sessió (en referència als objectius generals del programa) són:

1- Sentir que formen part d'un grup (1)
2- Estimular la creativitat a partir de la interacció de les arts en simultani (11)
3- Aprendre a crear seqüències d'acció de manera improvisada a partir d'un color (12)
4- Desenvolupar l'escolta cap a la resta mantenint l'atenció i el silenci (5)
5- Realitzar moviments en funció de la observació del propi grup (5)
6- Cooperar amb el grup (4)
7- Desenvolupar valors com la tolerància, el respecte a la diversitat i la col·laboració (4)
8- Valorar les aportacions de tothom a través dels qüestionaris (6)
9- Adquirir habilitats expressives i comunicatives a través de les idees associades a un color (12)
10- Potenciar activitats motrius-corporals, expressiu-teatrals i musicals (9)

Activitats de la sessió 7:

Activitat 1: Observem els colors (15')

Per grups de 3 se'ls hi projecta diferents colors. Es tracta de que reflexionin en grup i després exposin la informació que tinguin sobre el seu color.

Tanmateix, hauran de pensar quina serà la música més adequada que els podrà representar. (*5'*)

Activitat 2: Representacions dels colors (30')

Posteriorment seuran en cercle amb els ulls tancats i la professora farà noves assignacions. Cada grup haurà de realitzar una representació de les sensacions, bé utilitzant el cos, la veu o la música. Els colors seran:

BLAU

Atribucions: cel, aigües. Blau fosc: nocturnitat i tempestes

Sensacions: calma, serenitat, pau

Simbolitza: l'inconscient, la traïció, la devoció, els valors. Blau fosc: el somni, la mort, obscuritat interna

Qualitats: l'aigua nodreix i refresca, transforma les substàncies dissolent-les. Blau fosc: impredictible, aterrador

BLANC

Atribucions: puresa, virginitat, llum, ordre, misticisme, ocult

Sensacions: espiritualitat, claredat, creativitat, sentiments forts

Simbolitza: la dona, la lluna, la cendra, la llet, els ossos, l'inconscient

Qualitats: és la unitat de la que sorgeixen tota la resta de colors

FUCSIA

Atribucions: feminitat, creativitat, productivitat, sinceritat, egoisme, pèrdua de la perspectiva

Sensacions: vitalitat, entusiasme, inquietud, dramatisme, impaciència, excés emocional

Simbolitza: individualitat, autonomia, audàcia

Qualitats: és la barreja entre un vermell (energia) amb un toc blau (femení)

MARRÓ

Atribucions: fertilitat, excrements, tardor, simplicitat terrenal, oportunitats, inseguretat

Sensacions: no avançar, sentiments d'identitat sexual

Simbolitza: renúncia, pesar, allò que no acceptem del nostre interior pot produir alguna de les nostres millors qualitats, final d'un procés vital,

Qualitats: es forma amb diverses combinacions de colors, pot ser una barreja entre vermell (libido) i verd (control), o taronja (aspiració d'autonomia) i blau (femení).

NEGRE

Atribucions: obscuritat, mort, misteri

Sensacions: tristesa, ira, dolor, depressió, pèrdua, dol

Simbolitza: el començament confús de qualsevol procés

Qualitats: s'equilibra amb el seu oposat, el blanc

LILA

Atribucions: ambició, imaginació, egocentrisme, autoritarisme, poc realisme

Sensacions: dedicació personal a la espiritualitat, inquietud, entusiasme

Simbolitza: identificació, creixement personal, sentiments persecutoris,

Qualitats: és el color de la barreja entre el blau i el vermell, una amalgama de la energia del vermell amb la serenitat del blau. Reforça la concentració.

VERMELL

Atribucions: foc, sang, Mart (déu de la guerra), passió, coratge, sofriment, calidesa

Sensacions: alerta, excitació, calor, energia positiva

Simbolitza: la vida, curació, l'esperit sant, el progrés, transformació

Qualitats: estimulant, destructor, reafirmant i transformador. El vermell és component d'altres colors, com el lila, el taronja o el rosa.

Activitats i eines d'avaluació de la sessió 7:

Qüestionari breu

Durant la sessió, se'ls hi facilitarà a cada grup un qüestionari que respondrà a les següents preguntes (10'):

1- Quin color és?
2- A quins objectes ho atribueixes?
3- Quines sensacions et produeix?
4- Què simbolitza?
5- Quines qualitats té?

Observació del professor durant la sessió

Aquesta observació és en base a:

1- Participa activament i interacciona adequadament amb el seu grup?
2- S'expressa amb facilitat?
3- Ha fet l'esforç d'aprofundir i de contestar totes les preguntes?
4- És capaç de crear seqüències d'acció a partir d'un color?
5- Fa l'esforç d'escoltar la resta mantenint l'atenció i el silenci?
6- Es deixa influenciar en les seves accions pel seu grup?
7- És tolerant, respecta la diversitat i treballa en col·laboració?
8- Ha fet l'esforç de contestar el qüestionari?
9- Presenta diversos tipus d'habilitats expressives i comunicatives a través de la idea d'un color?
10- Fa sevir habilitats motrius-corporals, expressiu-teatrals i musicals?

Diari del professor

Confecció del diari de seguiment en base tant a la informació videogràfica com de les reflexions després de cada sessió.

Materials: usb, qüestionaris, instrumental Orff

Sessió 8

Objectius de la sessió :

Els objectius a treballar en aquesta sessió (en referència als objectius generals del programa) són:

1- Adquirir capacitats expressives més enllà del llenguatge parlat, mitjançant vocals, expressió, to de veu i demés elements expressius (9)
2- Escoltar els diàlegs dels companys i participar essent crítics amb el que pot voler dir cada diàleg (13)
3- Estimular la creativitat a partir de la interacció de l'ús de diferents elements artístics (11)
4- Adquirir habilitats d'improvisació, imitació i composició, que incideixin en l'autoestima (10)
5- Aprendre a crear seqüències d'acció de manera improvisada a partir d'unes premisses (12)
6- Ser cooperatius i tolerants amb el grup que els ha tocat de treballar i també amb la resta de companys (3)

Activitats de la sessió

Activitat 1: Diàleg de vocals (15')

Seiem tots en cercle i se'ls hi explica que farem un diàleg de vocals pregunta-resposta per parelles i d'un en un: comença una persona amb la parella que té a la seva esquerra i aquesta que li contesta, després s'haurà d'adreçar a la següent persona que tingui a l'esquerra, i així successivament.

Activitat 2: Esquema per a la composició instantània grupal (20')

Abans de començar aquesta activitat se'ls hi demana que s'agrupin pel color de la samarreta. En funció d'aquests colors, la professora farà grups de 5 persones.

Se'ls hi dona aquest esquema a cada grup:

SO	SILENCI
MOVIMENT	NO MOVIMENT

MELODIA	EFECTES
DIÀLEG	EXPRESSIÓ GESTUAL

Fig. 3 – Figura

I se'ls demana que facin una composició que contingui tots aquests elements. Per tal d'inspirar-los se'ls hi demana també que pensin en un color i recordin les qualitats que van pensar la sessió passada. També se'ls fa pensar quins instruments hauran de fer servir, qui farà de músic, qui farà d'actor, etc.

Activitat 3: Representacions de les composicions instantànies grupals

Observació del professor durant la sessió 8:

Aquesta observació es base a:

- Utilitza diferents recursos expressius més enllà del llenguatge parlat, mitjançant vocals, expressió, to de veu i altres elements expressius?

- Fa l'esforç d'escoltar la resta de companys mantenint l'atenció i essent crític?

- Utilitza diferents elements artístics d'una manera creativa?

- Presenta diversos tipus d'habilitats improvisatives, imitatives i compositives?

- Es deixa portar per les seves idees?

- És capaç de crear seqüències d'acció de manera improvisada a partir de les premisses donades?

- Treballa de manera cooperativa i és tolerant dins el seu propi grup i amb la resta?

Diari del professor

Confecció del diari de seguiment en base tant a la informació videogràfica com de les reflexions després de cada sessió.

Materials: instrumental orff, papers amb l'esquema, qüestionari

6. Desenvolupament del programa: avaluació de procés.

Aquesta avaluació de procés prové de:

- la relectura i reflexió sobre el Diari del Professor

- la revisió de la planificació i disseny de les activitats del programa

1a sessió

Dificultats per posar en marxa les primeres activitats

Entre la presentació, que arriben tard i que disposem entre tots la classe, passa una bona estona fins que comencem el que tenia pensat fer a la sessió 1. El joc de la roda acumulativa de noms s'allarga, i passem al de la pilota. Poca gent s'esforça realment en intentar de fer-ho bé, tinc la sensació que són uns adolescents cansats.

Opto per seguir el programa i continuar amb la dinàmica del joc que havia pensat: el de caminar de diferents maneres. Una cosa aparentment tan senzilla com això comporta el mateix cansanci i poques ganes de voler esforçar-se.

Decisió de canvi d'activitat

Al veure la classe tan poc centrada, en comptes de continuar amb l'activitat *el meu cos i els sentiments*, que requeria més concentració encara, passo a fer jocs de dinàmica de grup que alternin situacions de moviment amb situacions d'atenció i escolta Entre questes activitats estava la de "Tothom camina, i quan algú para, tothom para. De la mateixa manera, quan algú reanuda la marxa, tothom ho fa".

Resistències i problemes a l'hora de funcionar el grup classe

Algunes de les dificultats de comportament que hem trobat durant aquesta 1a sessió de classe són:

- Problemes de puntualitat

- No saben estar en silenci o simplement sense parlar

- No coneixen els noms entre sí

- Racisme. Diferents guettos que dintre de cadascú tenen el seu líder.

- Burles d'uns guettos a uns altres

- Empentes

- Faltes de respecte

- Pasotisme

- Desmotivació

- Conformisme

- Poques ganes de fer quelcom de peu, i menys encara en moviment

- Atacs físics (es llancen la pilota entre sí per fer-se mal)

- Ganes de fer broma

- Ganes de destacar

- Es pot distingir qui vol fer les coses bé i qui les vol fer malament o no les vol fer

Reflexions de fons

Dins la reflexió al diari vaig trobar la idea de fer una **taula física de valors** entre tots, molt possiblement per haver-ho vist en alguna pel·lícula o fins i tot per alguna altra professora, però la meva manca d'experiència en aquest sentit va fer tirar-me enrere. El resultat no va ser una taula de valors a la pissarra, sinó un continu suport, recolzament i advertiment (fer-los veure per què algunes coses no estaven en fetes) per part de la professora. Per tant en aquest sentit em vaig preocupar des de la 1a sessió fins la última en mantenir al màxim les formes i el respecte, entre moltes altres coses.

Temps després de reflexionar sobre aquestes activitats que vam tenir que canviar en aquesta sessió inicials, vam veure que va ser un procés inconscient, i en canvi vam tenir èxit. L'error inicial va ser creure que com físicament els

alumnes eren capaços de fer els moviments complexos de les activitats, no hi hauria problema i que tots els joves necessiten cansar-se d'alguna manera i expressar-se. Estàvem equivocades i ha resultat un grup que busca fer el mínim esforç i amb un rendiment inicial sortosament molt per sota del que han pogut arribar a donar.

Reflexió clau

Quan parlo d'objectius modificats em refereixo a haver de pensar en activitats amb finalitats més socials que no tant purament artístiques i a nivell de coneixement acumulatiu; més aviat al contrari, vivencial. Que més endavant puguin recordar aquestes vivències com a positives és el meu gran objectiu.

2a sessió

Solucions pràctiques

Per tal d'assegurar que la gent estarà més activa, minuts abans de començar la classe he disposat les cadires amunt les taules. Funciona: seuen al terra més ràpid que la sessió passada (també perquè és dijous).

Jocs de dinàmica de grup

Abans de començar a caminar de diferents maneres els hi proposo de fer-se uns massatges amb la finalitat de que es relaxin, posar-los en context i que respectin el cos de la resta dels companys. Això no estava escrit enlloc, però vaig pensar que funcionaria, i així va ser.

Continuo amb jocs de dinàmica de grup i per tal de tornar a treballar aspectes referents a l'escolta proposo:

- En cercle i quiets, tots intentem arribar a fer una palmada comuna, a base de mirar-nos entre tots amb l'objectiu de compartir un petit moment de sincronització.

Aquest joc el vaig improvisar perquè em semblava difícil començar directament amb allò que venia després. Constantment els hi llençava reforços, com ara "ara sí anem a aconseguir la bona". Una noia més activa intentava ser pràctica

donant ordres a la resta de l'estil: "una dos y tres, ¡ya!" per la qual cosa jo vaig aclarir: "es pot avisar sense parlar". Perquè m'entenguin, els hi intento exemplificar el fet de caminar: quan caminem, anem cecs i no obrim la perspectiva, recordant-lis així la importància de fer-ho. A partir d'aquesta aclaració, tot va millor i ho van fer realment bé, tot i què encara no estic segura si vaig estar insistint massa estona

Ara sí toca l'activitat de caminar sense tocar-nos o anar enrere. Tot i havent advertit d'anar amb cura, ja comencen malament: tiren cadires, caminen dubtosos... Torno a exemplificar que vagin molt amb compte, i després d'això ho fan molt millor. Una de les alumnes sudamericanes es xoca amb intenció amb un filipí i li crida que vagi amb compte alhora que l'empenta. La pitjor forma de caminar per a ells ha estat amb els ulls tancats.

Decisió de repetició d'una activitat

En aquesta sessió m'he permès de tornar a repetir alguns dels exercicis que no varen funcionar la darrera sessió, com per exemple el de caminar o estar quiets. Els hi comunico el que farem i potser per aqueta raó aquest cop surt molt millor.

Competència vicària

Quan ja no s'atreveix ningú més a sortir, els hi proposo de sortir per parelles o trios i comencen sortint una de les parelles més evidents. També els hi dono la premisa que simplement es poden mirar per sortir, sense necessitat d'haver de dir res. Jo mateixa participo amb aquest mecanisme (competència vicària). A les persones més tímides les hi va molt bé poder sortir amb una altra persona.

Després de que ja ha sortit tothom faig broma: "ara us heu animat tots, eh?" (amb una actitut empàtica com a estratègia psicopedagògoca).

Per anar d'una activitat a la següent simplement sec al terra i poc a poc (més ràpid del què pensava) tothom fa el mateix. Aquesta observació marcarà tota la resta de sessions.

Decisió de canvi d'activitat

Després d'aquesta darrera activitat que sí tenia registrada al programa, se m'acudeix de fer un exercici de presència amb l'objectiu que es tranquilitzin i que siguin capaços de respectar els torns de la resta i es prenguin una mena de pausa perquè siguin més conscients de quina impressió volen que la resta tinguin d'ells.

Els hi proposo que es posin còmodes a la pared i m'interesso si es troben bé. Els hi dono premises de sortir d'un en un mentre la resta els mira, mantenint el silenci. També dono premises a nivell de comportament i de respectar el nostre entorn i el nostre cos.

Comencem a fer el joc de les tarjetes. Les porto dins un sobre i els hi ensenyo amb molt de misteri fent broma i riuen. Explico l'activitat i l'entenen perfectament. Observo que el bon funcionament de la classe a partir d'aquest moment ve com a conseqüència de tots els exercicis anteriors, que crec que han donat de sí.

La meva idea era que tothom fes alhora el que deia la seva tarjeta, però només uns pocs són capaços de mantenir el què estan fent alhora que observen la resta. Per tant recapacito i ho faig fer d'un en un, per tal d'assegurar-me que tothom és observat.

Cal dir que d'aquesta activitat cada tarjeta tenia la seva parella i he pogut comprovar que han estat molt capaços d'adonar-se'n.

Al final de la classe els hi puc passar el qüestionari i me l'entreguen.

3a sessió

Dificultats per posar en marxa les pirmeres activitats

El primer de tot que fem, seure, ha estat difícil d'aconseguir i fins i tot alguns alumnes m'han retat en el sentit de que ja estaven veient la resta asseguts al terra i a ells no els hi venia de gust de fer-ho, posant-me excuses. No he cedit i he aclarit que si no seia tothom, no podíem fer cap activitat. "Ja us vaig dir el primer dia que portéssiu roba còmoda. Com veieu, el terra és net i la roba es renta". Fins i tot han anat a queixar-se al professor de música i jo he contestat:

"aquí o tots o ningú, tothom som iguals i si no voleu seure tampoc participareu en les activitats, per tant tampoc us podré avaluar". Quan ja per fi s'han assegut hem pogut començar.

Després de proposar l'activitat, les noies filipines encara no sabia què havien de fer en arribar els seu torn i tothom ha hagut d'esperar per elles. No he volgut passar i tohom les hem esperat, en part també perquè fossin conscients que han de concentrar-se més. A part perquè l'exercici era bàsic per a la següent activitat. Per fi realitzen un moviment simple.

Vull remarcar que, fins que tothom no estava callat, cap persona presentava la seva idea. Els hi costa molt mantenir el silenci i gairebé a cada torn s'ha de recordar.

Valoració de la sessió

La experiència d'aquesta sessió ha estat encara més positiva que les anteriors. Hi ha hagut un problema tècnic amb la càmara de vídeo i no s'ha pogut registrar.

El resultat general ha estat molt original, amb ús de percussió corporal, però també han hagut moviments molt bàsics i repetits entre ells.

El joc de portar la pulsació amb el tambor mentre caminaven ho han fet prou bé i s'han relacionat correctament en els jocs d'agrupar-se, remarcant que els guettos continuaven mantenint-se.

En quant a comportament, avui només he vist una empenta i després de veure-ho he deixat molt clar que no vull empentes a la meva classe ni coses semblants.

Durant les performances hem pogut observar:

- només ritme, sense moviment

- ritme i moviment

- ritme, moviment, efectes amb la veu i música

La més elaborada ha estat la dels filipins.

Improvisacions sobre la marxa

Quan faltava algú en un grup m'introduïa dins el joc i em sumava a aquell grup (competència vicària). Cal dir també que abans de començar l'activitat he utilitzat la inoculació com a estratègia psicopedagògica: "el proper joc que farem, el fan els nens de 3 anys". Ha funcionat.

Amb l'activitat dels cops de tambor pretenia fer grups més heterogenis, però no ha funcionat. Finalment s'han agrupat com de costum per a la creació d'una seqüència rítmica en grups de 3. Han necessitat ben bé 15 minuts per pensar-les.

Reflexions de fons

Personalment noto com tinc més pes en les decissions per sobre dels nois que de les noies. Les noies sovint posen en qüestió tot el que faig, a diferència dels nois, que només el primer dia Jonathan ho feia. La resta noto com els puc controlar.

Decideixo que de cara a les properes activitats seré jo mateixa qui els agruparé per tal de que no sempre hi hagin els mateixos grups. Ho faré costi el que costi, perquè si no, totes aquestes activitats no serviran de res i no vull perdre de vista el meu principal objectiu: que es portin millor entre tots.

Per primer cop crec que he calculat molt bé el temps de les activitats. La única cosa és que han hagut d'emportar-se el full de qüestionaris per fer-ho a casa els qui no ho han pogut acabar.

Reflexions clau

Fàtima (que només es relaciona amb Farzana) és molt tímida. De vegades pot semblar passota per no voler fer algunes coses en públic, però jo crec que és la timidesa, tot i que sóc igual d'exigent amb ella que amb la resta.

Curiosament m'han ajudat tots a recolocar la classe, especialment els nois sudamericans, sense haver de dir-li's res.

També vull fer una darrera reflexió, i és que durant aquesta sessió jo estava afònica i no per aquest motiu m'han posat les coses més fàcils, sinó que les activitats en sí mateixes tenien prou encant per sí soles i no he hagut d'inventar gaires coses més.

4a sessió

Dificultats per posar en marxa les primeres activitats

Durant aquesta sessió he tingut especial dificultat per centrar-los i començar. Perquè es moguessin he hagut de caminar entre ells i dir-lis: "¡Vamos, jóvenes y guapos!". Això m'ha fet sentir una mica vella.

Havia pensat que l'activitat "cierra la puerta" seria prou adequada per a ells. Quan em veig a les filmacions observo com explico clarament les activitats. Tot i això alguns, obviant les meves premises, repetien la paraula que tenien a la tarjeta i que la resta havia d'endevinar. Alhora, quan explicava l'activitat vaig fer referència en forma de crítica (alhora que picava l'ullet) de la sessió anterior, en la qual una noia no havia pensat encara allò que havia de fer quan arrivaba el seu torn. En aquesta sessió he escenificat mig en broma la situació que no volia que es repetís.

Decissió de repetició d'una activitat

En el primer exercici per parelles he fet broma dient-lis: "tots estem amb una persona de confiança?". He intentat fer l'exemple amb Romeo, però m'ha costat molt poder explicar l'activitat, només estaven callats per moments. En general s'ho prenien bastant a broma i hem estat bastanta estona. Quan s'han cansat i ells mateixos m'han demanat de canviar els rols, els he hagut de dir que no havia sortit bé i que per tant s'havia de tornar a repetir.

Resistències i problemes a l'hora de funcionar el grup classe

En un primer moment he comès l'error de no exemplificar-me com a nina manipulable, ha estat a l'inrevès. Només de l'altra manera ha estat efectiu. Llavors ha anat molt millor. Inclòs he modificat l'exercici amb respecte com ho tenia pensat fer i els hi he demanat que pensessin en com havien deixat al seu ninot amb respecte la resta. Al final, ha sigut un exericic de profit. Inclòs he rigut molt amb ells.

Observacions

En aquesta sessió estava encara més malalta que el dia anterior. Tot i ser només 15, l'han liat més que d'altres vegades.

Contínuament intentava exemplificar. Inclòs he suggerit alguns detalls tals com moure al company tan sols un dit. Hi ha hagut un error tècnic i no he pogut posar la música que tenia pensada posar. Per això tinc pensat de repetir l'exercici un altre dia, amb la música.

Quan ho han hagut de fer amb l'altre company, estaven molt més callats i concentrats. Això em fa pensar que és una mica arriscat començar amb un exercici tan seriós i delicat a la fi.

Mai els hi permeto que canviïn de lloc a meitat de joc ni que es canviïn el paper que els hi ha tocat. I també els hi he de demanar que no contesti el company del costat, que se suposa que ha vist el paper.

Observo que durant l'activitat "cierra la puerta" han sortit tons de veu fins i tot sensuals, ha estat molt graciós per tothom. Alhora jo els animava i els hi deia que molt bé.

Sóc crítica amb les interpretacions i els hi faig repetir d'una altra manera si ho veig convenient.

Sobre la marxa els hi plantejo quins recursos poden ajudar a que arribi un missatge. A partir d'això, molts ajuden a contestar, d'una manera espontània, i això em fa sentir còmoda, perquè s'estableix el diàleg actiu entre professora i alumnes.

Observo com quan estem en cercle sempre seuen als mateixos llocs de la classe, és curiós. No solament sempre estan al costat dels mateixos, sinó que també es disposen de la mateixa manera.

Reflexions clau

Hi ha hagut bastanta expectació a l'inici de l'activitat. Observo a les filmacions que mostro entusiasme amb ells (inclòs sovint veig que els tracto com a nens en el sentit de proximitat), i també em veig que camino d'una manera poc femenina, com si jo mateixa anés a 4t de la ESO.

Durant l'exercici he fet broma dient-li a un noi que cantar no era la seva qualitat estrella (perquè en comptes d'intentar cantar, feia com una mena de recitació).

Finalment he enllaçat aquesta activitat amb una altra: haver d'inventar una frase amb el mateix to de veu que a la tarjeta els hi havia tocat. Els hi he recordat alguns recursos.

Contacte proper amb els alumnes

Com que ja no hi havia temps per fer el joc de barrejar-los que tenia pensat fer (perquè els grups fossin heterogenis) he hagut d'anar jo d'un en un i agafar-los amablement del braç, de l'esquena o inclòs de la mà. No m'ha donat la sensació d'incomoditat per part de ningú, en aquell moment els tracto una mica com el que he dit abans: com si fossin nens.

Resistències

El fet de no poder triar amb qui volien anar ha provocat l'oposició de molts dels alumnes, especialment de les noies sudamericanes. En un cas ha passat això:

T- Quin problema hi ha? Sou tots de la mateixa classe, no?

Y- Que quiero ir yo sola

T- No, te toca ir con ellos

Al cap d'una estona, seguia sense voler anar amb aquell grup:

T- T'han fet alguna cosa?

Y- No

T- Llavors?

Per fi ho ha acceptar i ha estat col·laborativa però no cooperativa.

Per problemes amb la memòria de la càmara no es van poder enregistrar les performances. Però totes tenien sentit i eren prou divertides, a més a més les van caracteritzar molt bé.

Reflexió final

Vaig passant per cada grup per tal de controlar-los i assessorar-los en les seves idees. El resultat ha estat que tots estaven barrejats, i tots es portaven sorprenentment bé entre sí!

5a sessió

Dificultats per posar en marxa les primeres activitats

Per no perdre el costum, ha costat començar amb la sessió degut a la dispersió general del grup i també a una actitut aparentment més cansada de la normalitat. Les coses més bàsiques, que semblaven ja controlades, han resultat difícils de complir, sobretot pel que fa a seure al terra, qüestions d'atenció, respecte dels torns de paraula. Com hem dit es trobaven més cansats del normal i amb menys imaginació en la originalitat de les seves propostes artístiques. Una altra dificultat és que tothom participi el mateix.

Personalment em sento limitada a l'hora de parlar i dir noms, perquè sempre em conec els mateixos i encara no tinc prou referències en quant a cares i a noms, i me n'adono que això és un problema.

Grups heterogenis

Per avançar a la sessió, m'he permès formar grups per un ordre de llistat aleatori. Hi ha hagut molta gent que no s'ha sentit còmoda i això ha afectat directament en el seu rendiment.

Incidències

Un dels nois més molestos (filipí) vaig veure que no es relacionava amb el seu grup i després de fer diversos intents perquè s'integrés, jo li vaig dir que no obligava a ningú a fer les activitats. Efectivament no ha estat una bona manera d'animar-lo a que s'integrès, però d'alguna manera ell ha tirat la tovallola i ha passat la resta de la classe assegut.

Reflexions

Ara me n'adono que jo no he de convidar a ningú a que deixin de fer les activitats, si no és que m'ho demanen, sinó que hauria d'haver-li preguntat si li passava alguna cosa i si no estava a gust per què era.

Quan als joves s'els hi pregunta el perquè de les coses, sovint no tenen una resposta, almens coherent. Tenen moltes manies, o fan coses simplement perquè les fa la resta, o encara si apurem.

Dinàmica de les activitats

Ha estat un error deixar que practiquin dins el seu grup i enmig de tota la classe amb l'instrument. Sovint tocaven per tocar, sense haver reflexionat abans ni haver-se posat d'acord amb els altres membres del grup. Alguns en comptes d'haver assumit el paper de música, semblava que haguessin assolit el paper d'emprenyadors. Fins a dos cops he hagut de treure les baquetes als alumnes.

Reflexions clau

Això dels instruments no tornara a passar, és preferible que la finalitat i les representacions no siguin perfectes, però sí és important que el mitjà per arribar als objectius no distorsioni la resta de companys.

Problemes de temps

Se'ns ha acabat el temps enmig de les representacions, però per no faltar al respecte a ningú, convido a continuar amb les representacions el proper dia de classe. Ho prefereixo a que vagin marxant a mesura que van acabant. No tindria sentit la meva intervenció si no hi ha públic.

6a sessió

Problemes en el disseny de l'activitat

En aquella sessió em vaig equivocar totalment plantejant l'activitat de sonoritzar les respiracions, partint de la lògica que es tracta d'un grup classe en el qual allò estrany és que estiguin en silenci i per tant, es tractaria d'un exercici molt difícil de realitzar.

Com hem pogut veure, també de cara a que el fet d'estar estirats al terra i en una classe i amb altres companys provoca molts riures i molt poca concentració, lluny del que jo pensava que seria una activitat tranquil·la que els podria haver anat molt bé per relaxar-se i tranquilitzar-se.

Tot i això, m'he entossudit en intentar fer mínimament bé l'exercici, perquè he pensat que si no el feiem ni que fos intentar-ho, pensarien que dono per suposat que no són capaços de fer-lo, i en el fons de mí sé que sí son capaços.

Observació

A diferència de l'activitat anterior, els comentaris en cercle de tota la classe sobre les imatges s'han realitzat d'una manera molt espontània. No s'ha trigat gaire a anar de la reflexió a l'acció

7a sessió

Grups heterogenis

En aquesta sessió es nota com per fi comencen a normalitzar el fet d'haver de barrejar-se necessàriament entre sí i per tant crec que d'alguna manera accepten les regles del joc, tot i que l'entusiasme que ostren no és tant com a les primeres sessions, en que s'agrupaven com volien.

Incidències

No s'observa cap problema de conducta important, a part que un alumne que normalment fa broma però el puc anar portant si se li fan veure les coses, durant aquesta sessió estava molt agitat.

Reflexió de fons

A banda del gran error en la tria de l'activitat de la primera part, s'ha saldat bastant gràcies a la segona activitat: tothom ha fet una bona feina amb els membres del seu mateix grup això és molt positiu.

8a sessió

Inici

Com sempre també costa posar el grup en context, però hem començat la classe més ràpid que habitualment.

Comprensió

La primera activitat, el diàleg de vocals alguns ho han entès bé i d'altres no. El cercle ha començat pel grup dels filipins, que potser són els qui tenen una mica més de problemes de comprensió, això sí, la meva reflexió és que, només veient els exemples (no cal explicar-ho tot amb paraules) no s'explica que no es tingui ni idea del què s'ha de fer.

Reflexió

Potser la realitat és que realment no els hi interessa l'activitat.

La transdisciplinarietat

És el primer cop que alhora que dono moltes pautes de com realitzar les interpretacions, a nivell més aviat de recursos, és la primera vegada que menys referències materials dono: cap ni una.

Per aquest motiu ha estat una activitat difícil però alhora positiva, perquè han hagut de pensar-ho tot ells, i ha sigut molt lliure i espontània.

7. Avaluació final

7.1. Recollida i anàlisi de dades

A. <u>Activitat d'avaluació: Qüestionaris sessió 2</u>

Si observem el qüestionari (*annex 1 ESO*) podem comprovar com les 3 primeres preguntes són en base a una activitat concreta, tal i com hem citat en apartats anteriors, i com la intenció de la pregunta 4 era fer una primera reflexió de les activitats de tota una sessió.

- Columna 1, 2 i 3 són resultats de l'avaluació de l'activitat 3 de la sessió 2

- Columna 4, és l'avaluació de tota la sessió 2.

D'aquesta darrera pregunta hi ha alguns que l'han entès també com a part d'una activitat concreta que hem fet, tot i que la intenció era fer una reflexió més general. Per tant l'eina ha tingut poca validesa.

Val la pena destacar el poc aprofundiment en general de les respostes a les columnes 1-3 d'aquest primer qüestionari. En quant a la columna 4, hi ha moltes respostes que ens donen una idea del perquè de les actituds durant la classe i de les seves respostes. Això fa que de car a properes sessions es tingui en compte.

La pregunta 4 i 5 fan referència a l'escolta cap als companys, i les preguntes

B. Activitat d'avaluació: Qüestionaris sessió 4

Aquest qüestionari respon a una sèrie de preguntes entorn a la pràctica en concret que acaben de realitzar (preguntes 1 i 2).

Les preguntes de la 1-4 impliquen una reflexió sobre la pròpia pràctica. Les preguntes de la 3-5 impliquen reflexionar sobre el treball en grup. La pregunta 6 implica atenció i escolta cap a la resta de companys, i la pregunta 7 de nou serveix per avaluar l'actuació del docent.

Les preguntes són (*veure annex 2 ESO*):

1- Per què has triat el gest amb el teu nom a la primera activitat?

Els alumnes no han aprofundit massa en les seves respostes i per tant l'eina no es dona per vàlida si tenim en compte la intenció de reflexió profunda amb la que havia estat pensada

2- A l'activitat: "Caminar i agrupar-se segons els cops de tambor", el teu cos s'ha deixat influenciar per la pulsació del tambor? Per què?

En general poder concloure que el tambor ha tingut pes en els seus moviments, ja que el so i la pulsació l'han vivenciat a través del seu cos i quan ho tenen molt arrelat, són sensibles a les parades i amb d'altres estímuls.

3- Què t'ha costat més, treballar tu sol o en grup? Per què?

Podem concloure que la tendència és a treballar amb més facilitat en grup, excepte en algun cas que reconeixen la dificultat d'haver de posar-se d'acord, la

resta només veu avantatges com ara menys vergonya, més idees i més recolzament.

4- Què t'ha agradat més, treballar tu sol o en grup? Per què?

En canvi, en aquesta reflexió tothom està d'acord amb què els hi agrada més treballar en grup, per diversos motius: es treballa amb més alegria i és més variat.

5- Us ha costat posar-vos d'acord?

En general no ha costat gaire posar-se d'acord.

6- Quina altra representació de la resta de companys t'ha agradat més i per què?

En general tothom ha coincidit amb que la representació més treballada i la que més ha agradat en general ha estat la del grup dels nois filipins.

7- Què t'ha agradat més i menys de la sessió d'avui i per què?

En general podem extraure que els hi agrada treballar en grup, però no els hi agrada tant els exercicis amb dinàmica d'excessiu moviment. Hi ha a qui ni tan sols li agrada seure al terra. Sembla ser que en general ha estat una classe divertida.

C. **Activitat d'avaluació: Qüestionaris sessió 7**

A l'*annex 3 ESO* trobem els resultats dels qüestionaris que se'ls hi va facilitar en referència a l'activitat dels colors. Es tractava de reflexionar sobre sentiments i referències visuals per cada grup un color.

Tres de les alumnes van intentar entregar el seu qüestionari, però degut a que durant tota la classe van tenir un comportament incorrecte i després de ja molts avisos, no es va tenir en compte el seu qüestionari i per tant se les va comunicar que l'activitat no seria avaluada, tot retornant el qüestionari a les alumnes. Com a conseqüència es van enfadar una mica, tot i que a la següent sessió ja estaven de bon humor.

En general podem comprovar com en aquesta activitat han pogut aprofundir i anar més enllà del que veuen.

D. Activitat d'avaluació: Diari del Professor

El diari aporta una sèrie d'idees estructurades de la següent manera:

1- Comportament dels alumnes

a. Construcció de grup

Han estat moltes les dificultats que sobretot ens hem trobat a l'inici de les sessions i que poc a poc el que a tothom li sobtava s'ha anat normalitzant.

- *Seure al terra*. Es pot dir que durant les 3 primeres sessions hi ha hagut resistències directes a fer-ho. A partir d'un moment, eren els propis alumnes es estaven asseguts els que deien als altres: "aquí o todos o ninguno". Només dient-los que si no, no podíem començar a fer l'activitat. Sense mostrar malestar.
- *Seure a les taules i a les cadires durant les sessions*. Això ha passat durant moltes sessions al principi, és només cap al final, potser les 3 darreres sessions, en què per les característiques de les activitats, les quals requerien concentració, treball grupal i activitat, i les transicions entre unes i altres eren concretes, llavors ho van deixar de fer per sistema. Només en casos molt concrets, quan una persona deixava de fer l'activitat perquè distorsionava la classe, llavors era permès que estigues assegut o asseguda a una cadira, pel fet d'haver arribat a un punt en el qual passen totalment de la dinàmica general de la classe.
- *Treball cooperatiu i treball col·laboratiu*. Aquestes distincions s'han donat depenent del grau d'implicació en les activitats.

b. Relacions interpersonals

- *Grups heterogenis*. Una altra dificultat ha estat que els alumnes acceptessin els mètodes i activitats per a la construcció de petits grups de treball, ja que el que molts d'ells voldrien seria treballar amb els de sempre, amb els del seu gueto. En aquest sentit no es va cedir, per tal de no perdre de vista els objectius principals d'aquest treball. Podien treballar amb més o menys gana, però a partir d'un moment donat per fi

es va deixar de protestar i es va acceptar aquest tipus de criteri aleatori per part del docent.

- *Acceptació*. A banda de les experiències, les valoracions durant les entrevistes individuals han tingut molt de pes en aquest sentit, ja que tothom valora positivament l'experiència de cara a que el grup es conegui millor entre sí. Durant les sessions s'ha aconseguit el silenci, per moments, en l'escolta cap a la resta de grups. Tothom per tant ha tingut la mateixa importància i a diferència de les primeres sessions tothom ha après, en major o en menor mesura, a observar sense jutjar.
- *Valoració*. En un moment donat, tothom pot estar d'acord en la valoració positiva cap a un grup que no és el seu, fins i tot que siguin guetos oposats.
- *Llenguatge*. En general hem observat que durant els treballs grupals (assajos per grups) s'ha fet massa teoria i poca pràctica, els alumnes encara estan massa acostumats a comunicar-se amb paraules i molt poc amb gestos i moviments. A la fi del programa el llenguatge parlat encara és un element imprescindible per a ells, tot i havent donar premisses de no utilitzar-lo durant les representacions. Aquest fet treu valor artístic i moltes coses que s'intenten treballar durant aquest programa. Per tant, encara necessitarien desenvolupar més altres capacitats expressives treballant de la mateixa manera.

2- Una forma d'auto-observació de l'actuació del docent

En general la figura de la professora ha progressat gràcies a les reflexions al diari a partir de les filmacions. Hi ha algunes qüestions a nivell corporal que ha hagut d'arreglar, per tal de poder donar bons exemples a nivell de presència, com ara veure's encongida i aparentment distant, amb una manera de caminar molt poc femenina i amb una aparença despistada: poc a poc ha anat obrint la seva perspectiva i al final del programa també s'ha adonat de que pot estar pendent de diverses coses alhora, cosa que abans no.

Alhora ja s'ha mencionat en apartats anteriors que hi ha hagut un cas particular d'un grup de noies del qual no es va acceptar el full qüestionari d'avaluació degut a les contínues distorsions per part d'aquest grup en concret durant la classe. Encara avui la professora no està segura si va actuar bé fent això, en tot cas degut a que cridar i amenaçar no va acord el seu tarannà sinó tractar i parlar a les persones com a adultes, quan això no

funciona i d'alguna manera es tanquen els alumnes, per aquest motiu la professora va optar per no cedir tampoc, tot i que com és humana també li va afectar la cara d'abatiment que van posar i l'actitud distant que va seguir després.

L'actitud de la professora ha evolucionat a partir de la segona sessió, amb un tracte afectiu, una actitud més propera (d'estudiant, com ells), alhora ferma (tant en valors com en creences), capacitat per suggerir o corregir a l'hora de fer una repetició, com a facilitadora d'explicacions entenedores de les activitats, amb una flexibilitat durant el seu programa i amb una retroalimentació constant en funció de les respostes dels alumnes durant la pràctica, amb l'atractiu de les activitats (entretingudes, grupals), donant sempre a triar en fer-les en el cas que no volguessin no obligar-los (però sí recorda'ls-hi que l'activitat per tant no serà avaluada),

Per tot això la nostra valoració és que ha estat positiva la seva intervenció.

3- Progrés de l'aprenentatge artístic dels alumnes

- *Recursos expressius*. Degut a que constantment els alumnes han hagut de crear a partir d'unes pautes i premisses i molts dels recursos expressius que han utilitzat s'han treballat prèviament al llarg de totes les sessions, podem afirmar que s'ha fet un ús just dels mateixos, tot i què tal i com hem comentat en molts moments el llenguatge parlat estava de més.
- *Les arts en simultani*. El que al principi els hi sobtava, d'alguna manera han normalitzat la situació en quant a fer moltes més coses a part de música a l'aula de música i d'una manera espontània.

E. <u>Activitat d'avaluació: filmació videogràfica</u>

La filmació videogràfica s'ha utilitzat com a suport per la realització del diari i no s'ha fet un anàlisi d'unitats de significació estructurat. Per tant no es considera una font de dades per si mateixa i es desestima el seu anàlisi com a tal.

F. <u>Activitat d'avaluació: entrevista diferida</u>

S'ha realitzat una entrevista individual al grup en forma de qüestionari amb algunes respostes obertes i d'altres per valorar en una escala de 1-10, dues setmanes després de la darrera intervenció, en dijous i en divendres, per tant s'ha pogut realitzar a tot el grup classe, excepte a qui hagi faltat un dels dos dies.

Les entrevistes es poden veure a l'*annex 4.* El resultat ha estat el següent:

1- Què t'ha agradat més en general?

Les respostes més comunes han estat el treball en grups petits (4), tocar instruments (3), treballar tot el grup classe alhora (2), les darreres sessions (2), actuar i fer teatre (2) i els jocs de dinàmica de grup, entre els més destacats. Sembla ser que en general les activitats que s'han fet han agradat.

2- En una escala del 1-10, com creus que ha estat el comportament grupal en general?

Després de fer el càlcul, veiem com la nota mitja del comportament grupal de la classe és d'un 6,33. Efectivament la majoria situen el resultat entre el 6 i el 7.

3- I el teu? (1-10)

La valoració dels resultats individuals en forma de mitja apareix lleugerament més alt que la mitja del comportament grupal general: un 6,8. Cal tenir en compte que la major part dels resultats es situen entre el 5 i el 6.

Això ens fa pensar que en general la tendència és tenir molt millor concepte de sí mateixos que del grup en general.

4- Alguna activitat o joc que recordis? Me la pots explicar?

Podem afirmar que una de les activitats que més ha calat han estat les de jocs de dinàmica de grup (5). També ha calat l'activitat de teatre a partir de fotografies (2) i l'activitat dels colors (2), no perquè siguin les més recents, perquè també hi ha hagut molta gent que es recordava fins i tot de les primeres activitats.

5- T'ha sorprès el taller en general? Ho havies fet abans?

Sembla ser que en general el taller els ha sorprès (12). La segona pregunta ha fet que els resultats siguin més dispars.

6- Per què creus que et pot servir?

La majoria dels alumnes pensen que aquest taller els pot servir per millorar la relació entre els companys de la classe i entendre'ls millor (6). També han apuntat que pot servir per perdre la vergonya (3) i per aprendre altres disciplines més enllà de la música (2).

7- Valora (1-10) si creus que s'han assolit aquests objectius:

A. Ha millorat la relació entre el grup classe

La mitja se situa en un 8,73. La major part dels resultats es concentren en el 7. Per tant podem considerar aquesta afirmació com a positiva.

B. **Ser més tolerant i respectuós**

La mitja se situa en un 7,2. La major part dels resultats es concentren en el 7. Per tant podem considerar aquesta afirmació com a positiva.

C. **Escoltar a la resta mantenint l'atenció i el silenci**

La mitja se situa en un 7,6. La major part dels resultats es concentren en el 8. Per tant podem considerar aquesta afirmació com a positiva.

D. **Adquirir capacitats expressives i comunicatives**

La mitja se situa en un 8,73. La major part dels resultats es concentren en el 8, i en segon terme en el 5. Per tant, l'afirmació presenta uns resultats molt dispersos.

E. **Adquirir recursos a nivell d'improvisació, imitació, composició i en definitiva, creació**

La mitja se situa en un 9. La major part dels resultats es concentren en el 8 i en el 6. Per tant podem considerar aquesta afirmació com a positiva.

F. **Millorar habilitats motriu corporals i a nivell expressiu teatrals**

La mitja se situa en un 8,46. La major part dels resultats es concentren en el 8. Per tant podem considerar aquesta afirmació com a positiva.

G. **Potenciar la creativitat i la imaginació**

La mitja se situa en un 8. La major part dels resultats es concentren en el 7 i el 9. Per tant podem considerar aquesta afirmació com a positiva.

7.3. Interpretació de dades

REFLEXIÓ

Els alumnes han estat capaços de fer una evolució progressiva en l'aprofundiment en les seves reflexions basades en les activitats, ja sigui per mitjà dels qüestionaris com dins els comentaris espontanis en cercle.

D'aquesta manera també han pogut traslladar les seves reflexions a les seves accions i crear enllaços entre els seus sentiments (no gaire profunds, però sí basats en idees) i les seves interpretacions.

Alhora han estat capaços de reflexionar sobre el seu comportament tant a nivell grupal com a nivell individual.

En general podem afirmar que el taller ha sorprès per a bé.

En referència als objectius generals amb aquest grup cal destacar que finalment la imitació no ha estat un objectiu a la pràctica, sinó que s'ha optat per realitzar interpretacions de tipus original, no tant a reproduir.

Al mateix temps tots pensen, en major o en menor mesura, que el taller ha ajudat a millorar les relacions interpersonals dins el grup classe i també les seves habilitats motriu-corporals i teatrals a nivell personal

EXPRESSIÓ

A nivell de llenguatge els joves han après a expressar-se de maneres a les que no estan acostumats, però sense deixar de costat el llenguatge parlat, ni per dir el més evident. En aquest sentit, tot i que s'han anat donant pautes i exemples a través dels mateixos actes per part de la professora, encara caldria més temps per continuar treballant-ho.

En quant a la professora, ha sigut conscient de la importància del seu propi cos i del fet que parla per nosaltres mateixos i per tant ha estat crítica amb les seves actituds i ha intentat pensar-ho al llarg de les sessions. Com que la diferència és una qüestió de presència, el que ha passat és que s'ha sentit més còmoda a mesura que anaven passant les sessions en part gràcies a la retroalimentació amb les filmacions, que li donaven seguretat.

En general han trobat que han après noves maneres d'expressar-se i de comunicar-se, i tots són conscients que l'eix principal de les activitats d'aquest taller estava basat en la improvisació i en la creació. Després d'haver fet el taller, a la valoració final una majoria opina que ha desenvolupat la creativitat i la imaginació al llarg de les sessions.

La transdisciplinarietat s'ha donat en activitats puntuals, generalment al final de les sessions, concretament de les tres últimes sessions i després d'haver passat per exercicis de dinàmica de grup i d'exploracions disciplinàries. Per altra banda, la interdisciplinarietat ha estat present en gairebé totes les sessions, excepte la primera de diagnosi, en la qual ens vam limitar a fer exercicis de dinàmica de grup.

Des del principi s'ha tingut molt clar que l'objectiu general amb aquest grup no era tant la transdisciplinarietat artística sinó la millora en les relacions socials dins del grup.

1. Socials
2. Comunicatives
3. Artístiques
4. Cognitives

ACTITUD

També han sigut capaços de mantenir cada cop més estona l'escolta cap a la resta del grup.

De manera progressiva han anat normalitzant una sèrie de pautes de conducta com ara el fet de seure tots al terra, que d'alguna manera implica que tots estem al mateix nivell i que no hi ha d'haver diferències.

En funció del goig que sent l'individu cap al grup de treball que li ha tocat, pot resultar més cooperatiu (major nivell d'implicació) o col·laboratiu (menor nivell d'implicació).

Tots han estat conscients del seu comportament i del de la resta i les seves valoracions coincideixen amb les de la professora

La gran majoria pensa que el taller ha servit per alguna cosa, ja sigui amb una utilitat més de tipus social o interpersonal com artística, aprenent alguna cosa més enllà de la música.

També pensen que el taller ha influït en la seva escolta i atenció.

TOLERÀNCIA I RESPECTE

En aquest sentit el propi grup valora de manera positiva el treball que s'ha realitzat durant el taller, de manera que relacionen directament la nostra intervenció a una millor comprensió del grup i relació entre sí.

Els aplaudiments han estat molt simbòlics en aquest sentit, perquè tots el grups rebien un aplaudiment i per tant tots tenien la mateixa importància. Fins i tot eren capaços de valorar positivament a altres grups que no pertanyen al mateix gueto.

Els líders han anat deixant de fer el seu paper progressivament i han anat confiant cada cop més en les indicacions de la professora.

QUALITAT DEL TREBALL

Cal destacar que l'espontaneïtat en els seus treballs no sempre ha seguit la mateixa línia, sinó que ha vingut molt definida pel grup pel que estava integrat.

Fins i tot a les primeres sessions els treballs eren molt més desenfadats degut a que es trobaven molt a gust amb el grup que ells mateixos havien triat i, per tant, també s'esforçaven molt més com a conseqüència d'aquesta motivació.

En les primeres sessions en les quals ells no triaven els seus grups va haver un retrocés en aquest sentit, però amb la confiança del professor en quant a que s'acabarien acostumant a treballar així, del contrari la intervenció perdia el sentit.

Es podria dir que d'alguna manera han normalitzat el fet d'utilitzar les arts en simultani. Arribat un punt no feia falta dir-los què era el que havien de fer servir, no els hi costava.

COL·LABORACIÓ, COOPERACIÓ I TREBALL EN GRUP

A pesar de les reticències a realitzar un treball dins d'un grup heterogeni, poc a poc tots es van anar acostumat a aquesta manera de treballar, normalment provinent d'un joc previ de dinàmica grupal que els obligués d'alguna manera a barrejar-se.

El que sí que es pot afirmar és que tothom ha gaudit més treballant en grup que en solitari, tot i que reconeixen que és més difícil posar-se d'acord en grup, se senten millor i creuen que la qualitat artística és superior.

Les activitats de dinàmica de grup han tingut molt de pes, seguidament de les activitats de creació a partir d'un estímul artístic.

8. Conclusions

Des del principi s'ha tingut molt clar que l'objectiu general amb aquest grup no era tant la transdisciplinarietat artística sinó principalment la millora en les relacions socials dins del grup, entre d'altres i en aquest ordre d'importància:

1- Socials
2- Comunicatives
3- Artístiques la trans ha estat el medi...
4- Cognitives

Conclusió 1- La transdisciplinarietat, tot i que no s'ha donat en totes les activitats, ha estat present en gairebé totes les sessions

En relació als objectius socials:

Conclusió 2- A través de la nostra acció s'ha vist reforçada la importància de l'individu en relació amb el grup; l'autoestima i les pautes conductuals
Conclusió 3- El fet de no tenir la possibilitat de triar el grup de treball afecta la espontaneïtat en les seves accions, tot i que s'ha produït una evolució positiva en l'acceptació dels iguals de la classe, continuen havent prejudicis a les eleccions lliures.

Conclusió 4- El treball en grup com a base de la nostra intervenció intervé de manera positiva en el gaudi i en la qualitat artística de l'individu.

Conclusió 5- El nivell de col·laboració (menor implicació) o cooperació (major implicació) ve donat pel gaudi que l'individu sent en funció del grup amb el qual treballa.

Conclusió 6– Els propis alumnes són capaços de reflexionar i fer una valoració que tendeix a l'objectivitat sobre el seu comportament i sobre el del grup classe

En relació als objectius referents a les relacions interpersonals:

Conclusió 7- Gràcies al treball transdisciplinari es posa de relleu el desenvolupament d'una sèrie de valors tals com la tolerància, el respecte, l'escolta i l'atenció.

Conclusió 8- Arts Fusió ha millorat les relacions entre els alumnes d'aquest grup

En relació a les habilitats comunicatives:

Conclusió 9- S'ha produït un progrés en quant al temps d'escolta dels alumnes en relació a les primeres sessions

Conclusió 10- Els qüestionaris escrits han evolucionat positivament en el seu grau d'aprofundiment al llarg de les sessions

Conclusió 11- Els alumnes han estat capaços de traslladar de les seves reflexions a les seves accions i crear enllaços entre els seus sentiments (no gaire profunds, però sí basats en idees molt clares) i les seves interpretacions.

En relació als objectius artístics:

Conclusió 12- Els alumnes que han participat al projecte han après a expressar-se de diferents maneres a les que no estaven acostumats.

Conclusió 13- El llenguatge parlat continua sent l'eix central de la seva comunicació però sovint està sobrevalorat, perquè no sempre cal utilitzar-lo per tal de comprendre i fer-nos comprendre.

Conclusió 14- Sense aclarir als alumnes l'objectiu d'aquestes sessions han estat capaços d'intuir quines eren les intencions de fons d'aquesta proposta, en especial en referència a la creativitat.

Conclusió 15- Finalment la imitació no ha estat un objectiu a la pràctica, sinó que s'ha optat per realitzar interpretacions de tipus original, no tant a reproduir.

Conclusió 16– La transdisciplinarietat ha resultat ser el medi per arribar a uns objectius de cohesió social, i no tant una finalitat.

En relació a les capacitats cognitives:

Conclusió 17- Arts Fusió ha afavorit un treball cognitiu (memòria i concentració) i procedimental (coordinació, desplaçaments) integrat dins les activitats de dinàmica de grup.

En relació a objectius com a docent:

Inicialment no m'havia proposat uns objectius com a professora, però a mesura que he anat revisant la meva pràctica l'he pensat molt i també he reflexionat moltes d'aquestes qüestions al diari.

Conclusió 18- Estirar el cos i obrir-lo en relació a la resta fa que el concepte de presència es vegi reforçat.

Conclusió 19- Una retroalimentació entre la pràctica i l'observació d'un mateix a través d'una vídeo gravació permet ésser més crític o adquirir més seguretat amb la seva actuació.

9. Dificultats de la investigació

Factor temps

Un dels problemes que ens hem trobat ha estat el factor temps, en quant a que les classes s'han fet curtes, partint de que no són d'una hora sinó de 55' ja que en aquest institut a totes les hores de classe resten 5' de lectura, que es respecten molt. Per tant entre que els alumnes arriben tard i fins que no es centren una mica, la classe pot arribar a ser productiva i quan ja estan concentrats, resulta ser l'hora de marxar.

Factor comportament

Els problemes de comportament han estat una constant, en major o en menor mesura, la dinàmica i la temporització de les activitats s'ha vist molt afectada. Quan el grup no es comportava, la professora deixava d'explicar. Tot i això, les pauses també han servit perquè sense paraules se n'adonessin que amb aquell comportament no es pot treballar.

En cap moment s'ha optat per donar crits autoritaris, però potser sí en algun moment puntual s'ha elevat una mica més el to de veu per sobre el grup ja que el soroll de fons era massa important.

Problemes tècnics

A la sessió 3 la càmera es va quedar sense piles i per tant no es va poder enregistrar. Alhora, la targeta de memòria no tenia gaire capacitat i hi ha un límit d'enregistrament en cada sessió, és per aquest motiu que a partir d'un cert moment hi ha talls en les gravacions, els quals intenten sobretot registrar tot el que serien les *performances* i no tant el procés per arribar a elles.

F – CONCLUSIONS FINALS

Arribat a aquest punt, fem una comparativa de les conclusions de cada intervenció educativa per arribar a les conclusions finals, apartat on també descriurem les limitacions de la recerca i les projeccions de futur.

1. Conclusions

Transdisciplinarietat

La transdisciplinarietat ha tingut diferents nivells d'importància en els dos contextos: en l'educació superior artística ha format part de l'objectiu principal de la tasca, ha esdevingut un fi, mentre que a la educació secundària obligatòria ha actual com a mitjà.

En l'educació superior artística la seqüenciació en tres fases per arribar a la transdisciplinarietat ha estat clau, mentre que a l'educació secundària obligatòria no hi ha hagut una seqüència evolutiva de fases sinó que era més important l'estructura dins de cada sessió que sovint acabava amb una activitat transdisciplinària. D'alguna manera la macroestructura en tres fases de l'educació superior artística ha estat a l'hora la microestructura de les sessions a l'educació secundària obligatòria. De fet, canvia el zoom d'una mateixa estructura de partida.

Conclusió 1: La transdisciplinarietat pot actuar principalment com a fi o com a mitjà en una intervenció educativa, i a la vegada el fi i el mitjà es retroalimenten.

Conclusió 2: Per arribar a la transdisciplinarietat artística funciona passar abans per exploracions disciplinàries i per relacions interdisciplinàries, ja sigui en fases d'evolució lineal o en petits cicles sessió a sessió.

Creativitat i improvisació

En els dos casos d'intervenció educativa s'ha donat que els alumnes han desenvolupat, han fet aflorar, en menor o major mesura, la seva creativitat.

El treball de la improvisació s'ha fet de diferents maneres segons el grup, ja que d'una banda, el grup d'ESA havia fet algun treball d'improvisació prèviament en major o menor mesura i, per tant, els alumnes podien tenir prejudicis i mostrar diferents maneres d'entendre-ho, mentre que en el grup de la

intervenció en ESO resultava una experiència més novedosa i per tant no tenien prejudicis però tenien més vergonya i costava més mostrar-se desimbolts.

Conclusió 3: La pràctica col·lectiva transdisciplinària afavoreix el desenvolupament de la creativitat.

Conclusió 4: els diferents contextos condicionen la manera de treballar la improvisació pel que fa a pautes i idees preconcebudes.

El grup de treball

En el context d'ESA es tractava d'un grup per construir, de manera que el grup ha seguit les fases lògiques de construcció saludable d'un grup, mentre que en el context d'ESO el grup ja estava construït i tenia unes dinàmiques internes implícites que s'han intentat trencar. Les activitats en l'ESA han estat majoritàriament en format gran grup mentre que en l'ESO han estat en format de petits grups.

Conclusió 5: Els dinàmiques grupals amb què ens trobem condicionen el format més idoni per a les activitats. És més difícil fer activitats en gran grup en un grup on hi ha subgrups ja formats i que d'alguna manera s'intenten desfer.

Acció didàctica

El rol de la professora ha estat bastant semblant en els dos contextos, en què ha actuat com a facilitadora del procés, amb importància de la competència vicària amb el doble rol de participar com un alumne més i orientar, dirigir quan és més necessari.

Cada context ha tingut unes necessitats de directivitat diferent, tant pel que fa a actitud com a pautes a seguir.

Conclusió 6: el rol de professora facilitadora i el fet de participar en les activitats com un alumne més constitueix un perfil docent adequat per a la proposta d'Arts Fusió

Els alumnes, aprenentatge i impacte

En tots dos casos s'ha vist incrementada una alimentació de l'autoestima i la majoria d'alumnes en tots dos casos ha viscut l'experiència com un curs, on ha fet un determinat aprenentatge. On cal matisar una mica és en què en la intervenció d'ESA l'impacte ha tingut una tendència més individual i en

l'intervenció d'ESO ha tingut una tendència més grupal, donada per les necessitats de cada grup.

Conclusió 7: la proposta d'Arts Fusió promou aprenentatge en diferents contextos d'aplicació però depenent del context aquest impacte pot ser més a nivell individual o més a nivell grupal, tot i que tots dos nivells són presents en qualsevol aplicació.

Habilitats treballades

En el cas de l'ESO les habilitats que han tingut més pes són les socials, ja que el curs s'ha centrat en millorar, a través de la pràctica artística creativa, les relacions interpersonals i ha aconseguit que els alumnes arribessin a una comprensió mútua i adquirissin certs hàbits de conducta que els posicionaven en condicions d'igualtat els uns amb els altres. En l'ESA les habilitats socials han tingut importància pel que fa al respecte del grup, però les que han pesat més han estat les comunicatives, perquè el grup estava més centrat en l'àmbit de la tasca que en l'àmbit relacional.

Conclusió 8: Amb la proposta d'Arts Fusió treballem habilitats de tots els àmbits de la persona però les que tenen més pes són les socials i les comunicatives artístiques, amb la balança decantada cap un costat o un altre depenent del context.

Factors circumstancials

Pel que fa al temps, tot i cadascuna tenir les seves pròpies proporcions, en els dos casos se'ns han fet curtes les sessions i una mica curt el procés en general, també perquè ha estat força concentrat.

Contingut 9: En les intervencions d'Arts Fusió les condicions de distribució del temps són importants ja que la importància cabdal rau en els processos, que necessiten un temps de realització, assimilació i avaluació. S'ha de buscar la fórmula més òptima segons el context.

2. Limitacions de la recerca

A continuació mencionarem alguns aspectes que han pogut esdevenir un obstacle per a la intervenció educativa d'Arts Fusió.

D'una banda, la nostra formació disciplinària ens limita com a docents d'un taller transdisciplinari. Creiem que la formació del professorat, en aquest cas,

s'hauria d'orientar cap a la inquietud constant per la formació continuada en les tres disciplines, de manera que amplïi la seva perspectiva. Una opció alternativa seria comptar amb la col·laboració d'especialistes de cadascuna de les matèries.

En contextos complexos és necessari realitzar una diagnosi exhaustiva per tal d'intentar compendre millor als alumnes i adequar així la planificació de les sessions. Tanmateix, com a docents, tot i havent fet estudis previs, les situacions dels alumnes en risc d'exclusió social poden arribar a quedar tan llunyanes que resulta difícil posar-se en el seu lloc.

D'altra banda, pensem que les estructures horàries limiten un aprofundiment en el treball creatiu transdisciplinari, no només si hi ha estructures prefixades per part de les institucions, sinó també a causa de la dificultat que un grup comparteixi la mateixa disponibilitat horària.

En la mateixa línia, també ens ha limitat la incompatibilitat horària per estar més implicades en la intervenció didàctica de la companya.

3. Projeccions de futur

Creiem que és possible una continuació de les intervencions educatives d'Arts Fusió en els dos contextos on hem treballat. Per exemple, a la ESO seria interessant de fer un crèdit variable i a la ESA seria enriquidor fer una assignatura de lliure elecció, en col·laboració amb les institucions corresponents.

També és possible dirigir la proposta d'Arts Fusió a altres contextos:

- Impacte comunitari a través d'ajuntaments o associacions
- Tallers a diferents escoles de música i també com a extraescolars
- Cursos de creixement personal per a adults
- Formació de professorat
- Aplicacions musicoterapèutiques

Al mes de febrer el projecte Arts Fusió va participar en unes jornades de Joves Pedagogs a les Terres de l'Ebre presentant alguns punts del projecte que estavem, encara, realitzant. Pensem que de la mateixa manera, pot ser interessant donar-ho a conèixer a altres llocs de cara a la formació del professorat de música i altres disciplines artístiques.

G- BIBLIOGRAFIA

Llibres i articles:

- Agirre, I (2005). *Teorías y prácticas en educación artística.* Navarra: Ed. Octaedro. EUB

- Allegro, F., Beltrán, F., Benmergui, S. e*t al.* (2007). Propuesta para la formación de equipo interdisciplinario en salud: facilidades e inconvenientes. *Boletín científico nº56. Asociación de Médicos Municipales de la CBA.*

- Ameijde, M, y Murga, M. (2000). Desafíos para un Paradigma Alternativo en las Discusiones y Prácticas Universitarias. *2ª Convención Internacional de Educación Superior. Universidad 2000*. Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba. La Habana (Cuba), 7-11 de febrero.

- Andrews, B.W. (2004) Curriculum Renewal Through Policy Development In Arts Education *Research studies in Music Education.* Sage

- Gibson (1989), Luftig (2000) i Dillard (1982)

- Argyle, M. (1994). *Psicología del comportamiento interpersonal*. Madrid: Alianza Editorial

- Bales, R. (1950). *Interaction Process Analysis: a method for study of small groups*. Cambridge: Addison-Wesley

- Baril, J. (1987). *La Danza Moderna*. *Biblioteca de Técnicas y Lenguajes Corporales*. Buenos Aires: Editorial Paidós

- Baroni, L. (2006). Music Education. How different is good? How good is different? The assessment of children's creative musical thinking. A Deliège, I. i Wiggins, G.A. *Musical creativity. Multidisciplinary research in theory and practice.* East Sussex: Psychology Press

- Bartal, Leah i Ne'eman, Lira. (2001). *Movement awareness and creativity.* Hampshire: Dance Books Ltd

- Benne, K., i Sheats, P. (1948). Roles fncionales de los miembros de un grupo. A L. P. Bradford et al., *Dinámica del grupo de discusión.* Buenos Aires: Paidós. 59-70

- Bercébal, F., Laferrière, G., de Prado, D., Motos, T. (2000) *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy.* Ciudad Real: Ñaque Editorial

- Berge, I. (2000). *Danza la vida, el movimiento natural, una autoeducación holística*. Madrid: Narcea Ediciones

- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores.* Barcelona: Ed. Artes escénicas

- Brook, P. (1994) El espacio vacío, *Arte y técnica del teatro* (trad. Ramón Gil Novales). Barcelona: Ed. Península, Colección Nexos

-Calbó, M., Juanola, T. i Vallès, J. (2005) *El potencial integrador de las artes en museos y auditorios.* Madrid: IV Jornadas de Desarrollo humano y educación.

- Calbó, M. i Juanola, R. (2006). *Interdisciplinariedad: ni el todo ni las partes*. Barcelona: Aula

- Calbó, M. (2006). *Propuestas multisensoriales, multiculturales e interdisciplinares: puntos de partida para la educación estética*. Barcelona: Aula

- Cañas, J. (1999). *Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula.* Barcelona: Ediciones Octaedro.

- Cartwright, D. i Zander, A. (1999). *Dinámica de grupos. Investigación y teoría*. México: Trillas.

- Casanova, M.A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla

- Colaresi, J.M. (1997) Case study of a high school theatre teacher: planning, teaching and reflecting. Maryland: University of Maryland, College Park.

- Deliège, I i Wiggins, G.A. (2006). *Musical creativity. Multidisciplinary research in theory and practice.* East Sussex: Psychology Press

- Díaz, J. i Cumellas, M. *et al.* (equip Tándem 33) (2010). *Interdisciplinariedad y educación física*. Barcelona: Graó

- Dillard, G. (1982) *The effect of a fine arts program on the intelligence, achievement, creativity and personality test scores of young gifted and talented students.* Johnson City: East tennessee state University

- Dunn, R.E. (1997) Creative thinking and music listening. *Research studies in music education, 8.*

- Duque Camargo, J. (2001). Carl Rogers, reflexiones teórico prácticas. *Psicología desde el Caribe*. Colombia: Universidad del Norte

- Edwards, B. (1988). *Aprender a dibujar. Un método garantizado.* Madrid: Hermann Blume

- Efland, A. D. (1990) *A history of art education: intellectual and social currents in teaching the visual arts* New York: Teachers college Press

- Eisner, E. (1972): *Educating Artistic Vision.* New York: Macmillan Co., Inc.

- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia.* Barcelona: Paidós

- Espinosa, S. (2007). Creación y pedagogía: los compositores van al aula. A: Díaz, M., i Giráldez, A. (coords.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical.* Barcelona: Graó. pp. 95-112

- Fariñas, G. (2005). *Psicología. Educación y sociedad.* La Habana: Ed. Félix Varela

- Farreny, M. T. (2001). *Pedagogía de la expresión con Carme Aymerich.* Barcelona: Ñaque Editora

- Fernández Pérez, (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Editorial Escuela Española

- Finke, A., Ward, B. i Smith, M. (1992). *Creative Cognition: Theory, Research and applications*. Cambridge: MIT Press

- Freedman, M. (2004). *Liderazgo estratégico: arte y disciplina*. México: Mcgraw-hill

- Fung, C.V. (1997) Effect of a sound exploration program o n children's creative thinkin in music. *Research studies in music education, 9.*

- Gardner, H. (1982) *Art, mind and brain: a cognitive approach to creativity*. New York: Basic books.

- Gardner, H. (1998) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós

- Getzels, J., i Csikszentmihalyi, M. (1976) *The creative vision: a longitudinal study of problem finding in art.* New York: John Wiley.

- Gibson, S. M. (1989) A comparison of music and multiple arts experiences in the development of creativity in middle school students. *Dissertation abstracts international, 49 (12)*

- Giráldez, A. (2007). Liora Bresler. A: Díaz, M., i Giráldez, A. (coords.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical.* Barcelona: Graó. pp. 119-132

-Greenhoe, L. (1972). Parameters of creativity in music education: an exploratory study. Tennessee: University of Tennessee.

- Hamann, D., Bourassa, R. i Aderman, M. (1991). Arts experiences and creativity scores of high school students, *Contrib. To Music Ed.*, 14

- Hansen, J., Warner, R. *et al.* (1981). *Asesoramiento de grupos.* Mèxic: Manual Moderno

- Hargreaves, D. (2002). *Infancia y educación artística.* Madrid: Ediciones Morata

- Hernández, M (2007): Pedagogía de la Insumisión en Paulo Freire: Contribuciones para la pedagogía crítica. Buenos Aires: Campus Virtual CLACSO

- Hickey, M. (2002) Creativity research in music, visual art, theatre, and dance. In R. Colwell i C. Richardson (Eds). *The new handbook of research in music teaching and learning.* Oxford: Oxford University Press

- Hill, W.F., i Gruner, L. (1973). A study of development in open and closed groups. *Small Groups Behaviour, 4, 3.* 355-381.

- Howell , C. D. (1990) *The relationship between arts education and creativity among high school students*. Greeley: University of Northern Colorado.

- Imbernon, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado.* Barcelona: Graó

- Juanola, R. (2006). Interdisciplinariedad: ni el todo ni las partes. *Aula de Innovación Educativa, nº 151.* (6 – 9)

- Laferrière, G. (1997). *La pedagogía puesta en escena.* Ciudad Real: Ñaque Editorial

- Laferrière, G. i Motos, T. (2003). *Palabras para la acción*. Ciudad Real: Ñaque Editorial

- López Ibor, S. (2007) Carl Orff. A: Díaz, M., i Giráldez, A. (coords.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical.* Barcelona: Graó. pp. 71-76

- Luftig , R. L. (2000) An investigation of an arts infusion program on creative thinking, academic achievement, affective functioning, and arts appreciation of children at three grade levels. *Studies in art education, 41 (3)*

- Mayer, R. (1999). *Fifty years of creativity research.* En Sternberg, R. J. (Edit.) *Hand-book of Creativity. New York:* Cambridge University Press

- Ministerio de educación y ciencia (2006). *Bases para un debate sobre investigación artística*. OMAGRAF, S.L.

- Moga, E., Burger, K., Hetland, L. i WInner, E. (2000). Does astudying the arts engender creative thinking? Evidence for near but not far transfer. *Journal of Aesthetic Education, 34*

- Moorhead, E. i Pond, D. (1978). *Music of young children*. California: Pillsbury Foundation

- Moreno, J. (1954). *Sociometría y psicodrama.* Buenos Aires: Deucalión

- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa

- Morín, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Ibérica

- Motos, T. i Tejedo, F. (2007). *Prácticas de dramatización.* Ciudad Real: Ñaque Editorial

- Munro, T., Lark-Horovitz, B. i Barnhart, E. (1942) Children's art abilities: studies at the cleveland museum of art. *Journal of experimental education, 11 (2)*

- Orellana, I. i Romero Fernández, L. M. (1997). Aportes éticos en la perspectiva interdisciplinar a la Epistemología Contemporánea. *II Congreso de la Sociedad de Lógica, Metodología y Filosofía de la Ciencia en España,* 6-8 de febrer

- Pallaro, P. (2007). *Authentic Movement. Moving the body, moving the self, being moved. A collection of Essays.* London: Jessica Kingsley Publishers

- Pavis, P. (1980). *Dictionaire du Théâtre*. Paris: Editions Sociales

- Pereiro, G. (2007). *La evolución es creatividad: el pensamiento circular*. Madrid: Editorial Kier

- Pérez Royo, V. (2008). *¡A bailar a la calle! Danza contemporánea, espacio público y arquitectura.* Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca

- Priest, T. L. (1997). *Fostering creative and critical thinking in a beginning instrumental music class.* Urbana-champaign: University of Illinois.

- Ruiz, C. (2000). Pròleg de Bercébal, F. *et. al*. (2000) *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy.* Ciudad Real: Ñaque Editorial

- Saumell, M. (2007). *El teatro contemporáneo*. Barcelona: Ed. UOC

- Sánchez, M. (1996). Inspiración y creatividad en la producción y educación artísticas. *Revista Arte, Individuo y Sociedad nº 8*. Madrid: UCM

- Schafer, R. (2004). *El Rinoceronte en el aula*. Buenos aires: Ricordi Editorial

- Shaw, M.E. (1994). *Dinámica de grupo. Psicología de la conducta de los pequeños grupos*. Barcelona: Herder.

- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University. (...)

- Stock, D. (1975). Panorama de las investigaciones sobre grupos T. A K. D. Benne *et al.* (ed.), *Psicodrama del grupo T*. Buenos Aires: Paidós, 131-175

- Tafuri, J. (2006). Performance. Creativity, Originality and value in music performance. A Deliège, I i Wiggins, G.A. *Musical creativity. Multidisciplinary research in theory and practice.* East Sussex: Psychology Press

- Vendrell, E. (1999). *Dinàmica de grups i psicologia de grups*. Barcelona: Edicions de la UB

- Verderi, G. (1999). *Quadern, TAI 4.* Terrassa: Escola Municipal d'Art de Terrassa. Ajuntament de Terrassa

- Verderi, G. (2004). *El mur, TAI 9*. Terrassa: Escola Municipal d'Art de Terrassa. Ajuntament de Terrassa

- Vizcaino, A. (2007). Enseñar-aprender para el desarrollo: la interdisciplinariedad como alternativa devolución. *Revista Pedagógica Universitaria*

- Ward, B., Smith, M., i Finke, A. (1999). *Creative cognition*. In R. J. Sternberg (Ed.), Handbook of creativity. Cambridge: Cambridge University

- Webster. P. (1977) *A factor of intellect approach to creative thinking in music.* Unpublished doctoral dissertation. New York: Eastman School of Music, University of Rochester

- Webster. P. (1990) *Study of internal reliability for the Measure of Creative thinking in music (MCTM)* Washington: Menc National Convention

- Whitehouse, M. (1963) Physical movement and personality. *Contact Quaterly*. n.12 (1) p. 16-19

Pàgines i articles online:

- Abarca, A. , Monsalvo, M. (2006, març, 27) *Manifiesto artístico transdisciplinario.* Consultat el 26 d'abril de 2011 a http://www.altaalegremia.com.ar/contenidos/Manifiesto_Artistico_Transdisciplinario.html

- Allen, I.D. (2007). Consultat el 26 d'abril a http://www.authenticmovement.ca/index2.html

- Anes, J. , Astier, A. , Bastien, J. , Berger, R. *et al.* (1994, novembre, 06) *Carta de la transdisciplinariedad.* Consultat el 26 d'abril de 2011 a http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm

- Ascott, R. (2001). *Arte y conciencia emergente*. Consultat el 26 d'abril a http://aleph-arts.org/pens/ascott.html

- Barberán, E. (2005). *Què és la improvisació musical?* Consultat el 26 d'abril de 2011 a http://grups.blanquerna.url.edu/m16/creativitat/improvisaciomusical.htm

- Bitácora de Ward (2005, octubre, 20) *El sociodrama.* Consultat el 26 d'abril de 2011 a www.ward.bitacoras.com/archivos/2005/10/.../el-sociodrama

- Blanco, G. (2010). *La física de la moral y la creatividad*. Consultat el 29 d'abril de 2011 a http://www.noticiasdelcosmos.com/2010/05/la-fisica-de-la-moral-y-la-creatividad.html

- Boeree, G. (1998). *Teorías de la personalidad*. Traduït per Gautier, R. Consultat el 29 d'abril de 2011 a http://www.psicologia-online.com/ebooks/personalidad/rogers.htm

- Burrak, F. (2006). Collaboration within the Arts: A Project Involving a Band Literature Course and Studio Arts. *Journal of music teacher education.* Consultat el 26 d'abril de 2011 a: http://jmt.sagepub.com/content/15/2/43

- Canavese, C. (1999). *Vsevolod Meyerhold.* Teatristas notables del teatro independiente y universal. Consultat el 26 d'abril de 2011 a http://www.teatro.meti2.com.ar/teatristas/notables/meyerhold/meyerhold.htm

- Comú de Sant Julià de Lòria. *Guia d'activitats 2010 – 2011. Trívium, espai lauredià d'arts escèniques.* Consultat el 26 d'abril de 2011 a http://www.santjulia.ad/images/pdfs/Trivium-ACTIVITATS-10-11.pdf

- Csikszentmihalyi, M. (1997). Happiness and creativity: going with the flow. *The Futurist.* Consultat el 29 d'abril de 2011 a http://www.allbusiness.com/professional-scientific/scientific-research/650065-1.html

- CUE Barcelona. Blog consultat el 26 d'abril de 2011 a http://cuebarcelona.blogspot.com/

- Delgado, G. (2005). *Globalización, interdisciplinariedad y equidad de género.* Consultat el 26 d'abril de 2011 a http://www.cese.edu.mx/cese_joomla/images/pdf/delgadoballesteros.pdf

- Faculty of Performing Arts. VIA University College (Budapest). Consultat el 26 d'abril de 2011 a http://www.viauc.com/corecompetences/Pages/facultyofperformingarts.aspx

- Faculty of Performing Arts. University of Baroda. Consultat el 26 d'abril de 2011 a http://www.msubaroda.ac.in/perfarts/index.php

- Feldenkrais España (2011). *El método Feldenkrais*. Consultat el 26 d'abril de 2011 a http://www.feldenkrais.es/

- Fernández, J.M. (2004). *Interdisciplinariedad en ciencias sociales: perspectivas abiertas por la obra de Pierre Boudieu.* Consultat el 26 d'abril de 2011 a http://revistas.ucm.es/trs/02140314/articulos/CUTS0404110169A.PDF

- García Guadalupe, J. (1998). La autoestima. Consultat el 29 d'abril de 2011 a http://www.monografias.com/trabajos28/autoestima/autoestima.shtml

- Gelpi, E. *Creativos y artistas.* Consultat el 26 d'abril de 2011 a http://www.raco.cat/index.php/EducacionSocial/article/viewFile/171431/241839

- Gross, M. (2010, setembre, 2). *Creatividad y placer, las ocho claves del estado de flujo.* Consultat el 26 d'abril de 2011 a http://manuelgross.bligoo.com/content/view/978797/Creatividad-y-placer-Las-8-claves-del-Estado-de-Flujo-de-Mihaly-Csikszentmihalyi.html#content-top

- Lowe, A. (2002). Toward integrating Music and other art forms into the language curriculum_ *Research studies in Music Education.* Consultat el 26 d'abril de 2011 a: http://www.sagepub.com/donoghuestudy/articles/Lowe.pdf

- Makerere university. Faculty of arts. Departement of Music, dance and drama. Consultat el 26 d'abril de 2011 a http://mdd.mak.ac.ug/

- Miranda, C. (2009, setembre, 07). *Multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.* Consultat el 26 d'abril de 2011 a http://portal.educar.org/creatividad/ciencias/multidisciplinariedad

- Nicolescu, B. (2007, març). *La transdisciplinariedad* (trad. del francès Consuelo Falla Garmilla). Consultat el 26 d'abril de 2011 a http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/espagnol/visiones.htm

- Orgaz, M.C. (2002). *El método Stanislavski*. Consultat el 26 d'abril de 2011 a http://www.redteatral.net/noticias-el-m-todo-stanislavski-118

- Padilla, O., García, M. i Hernández, M. (2010). La interdisciplinariedad como una alternativa de solución en el aprendizaje desarrollador y la formación integral del educando de la SUM Cultura Física de Morón. Consultat el 28 d'abril de 2011 a http://www.efdeportes.com/efd150/la-interdisciplinariedad-y-la-formacion-integral.htm

- Pedroza, P. & Argüello, F. (2002, Desembre) *Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en los modelos de enseñanza de la cuestión ambiental.* Consultat el 26 d'abril de 2011 a http://www.ambiente.gov.ar/infotecaea/descargas/pedroza01.pdf

- PORTIA Asociación para la transdisciplinariedad (2008, gener, 26) *Un espacio para repensar la educación con una mirada transdisciplinar.* Consultat el 26 d'abril de 2011 a http://www.tendencias21.net/ciclo/Un-espacio-para-repensar-la-educacion-con-una-mirada-transdisciplinar_a2.html

- Portillo, C. (2005). La teoría de Lawrence Kholberg. Consultat el 29 d'abril a http://ficus.pntic.mec.es/~cprf0002/nos_hace/desarrol3.html

- RRPPnet (2011). *Psicología del color*. Consultat el 26 d'abril a http://www.rrppnet.com.ar/psicologiadelcolor.htm

- Rugarcía, A. (2003). La interdisciplinariedad: el reino de la confusión. Consultat el 27 d'abril de 2011 a http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res098/txt4.htm

- Smith, M. K. (2004) *Carl Rogers, core conditions and education.* Consultat el 26 d'abril de 2011 a www.infed.org/thinkers/et-rogers.htm

- Souto, M. (1998). *Hacia una pedagogía de la complejidad*. Consultat el 27 d'abril de 2011 a http://www.formacion-integral.com.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=378&Itemid=47

- Tilleria, D. (2006, juny) *El área de educación artística.* Consultat el 26 d'abril de 2011 a http://daniel_tilleria_perez.espacioblog.com/post/2006/06/27/el-area-educacion-artistica

- Vasquez, A. (2005). *Pinab*ausch; danza abstracta y psicodrama analítico. Consultat l'1 de maig de 2011 a http://www.margencero.com/articulos/articulos3/bausch.htm

- Vega, I. (2011). *El arte como estado de la conciencia*. Consultat el 26 d'abril a http://www.facebook.com/notes/israel-vega/el-arte-como-estado-de-conciencia/201643919866551

- Zimmer, E (2004). *Contact improvisation comes of age*. Consultat el 26 d'abril de 2011 a http://findarticles.com/p/articles/mi_m1083/is_6_78/ai_n6143404/

http://grups.blanquerna.url.edu/m16/creativitat/improvisaciomusical.htm

H- ANNEXOS

ANNEXOS ESA

1.Document de difusió – presentació..... 272

2. Diari del docent 274

3. Qüestionari d'avaluació inicial..... 289

3.1. Informació per als alumnes i qüestionari 289

3.2. Resultats 292

4. Qüestionaris de seguiment:..... 294

4.1. QÜESTIONARI FASE 1 294

4.2. QÜESTIONARI FASE 2 296

4.3. Qüestionari Fase 3.....297

4.4. TAULES DE DADES OBTINGUDES DELS QÜESTIONARIS DE SEGUIMENT 300

4.5. Taules dels qüestionaris de seguiment part b) 314

5. Taules d'anàlisi de dades del mural..... 316

6. Transcripcions dels comentaris en cercle 319

6.1. Transcripcions dels comentaris de les sessions enregistrades. 319

6.2. Taula d'anàlisi dels comentaris en cercle per alumnes i sessions.. 337

6. Qüestionari de valoració final..... 341

6.1. Qüestionari 341

6.2. Gràfiques representatives de les respostes al qüestionari..... 343

7. Entrevistes 346

7.1. Entrevista a Oscar, 13 d'abril de 2011 346

7.2. Entrevista a Terio, 13 d'abril de 2011 351

ANNEXOS ESO

1. Annex 1: Qüestionari sessió 2

2- Annex 2: Qüestionari sessió 4

3. Annex 3: Qüestionari sessió 7

4. Annex 4: Entrevista diferida

5. Annex 5: Diari

1.Document de difusió – presentació

WORKSHOP del projecte *ARTS FUSIÓ* a l'Institut del Teatre

per Laura Roig

Un procés de creació artística interdisciplinària a partir d'improvisacions i altres activitats que busquen la fusió dels diferents llenguatges artístics: musical, teatral, corporal i també plàstic.

Aquest workshop s'inserta en el Projecte Final d'estudis de Pedagogia Musical a l'ESMuC de Laura Roig i Tamara Castro.

Adreçat a:

-Alumnes d'Interpretació d'**ESAD** (50% de teatre musical)

-Alumnes de l'**ESMuC**

-Alumnes del **CSD**

INTENSIU del **17 de gener** al **28 de gener** de 2011, de dilluns a divendres de 16.30-18.30.

LLOC: Institut del Teatre, aula S.4-6

OBJECTIUS GENERALS:

-Aportar a l'educació artística superior un espai de treball interdisciplinari interactiu.

-Potenciar habilitats motrius-corporals, expressives-teatrals i musicals en els estudiants de totes les disciplines artístiques.

-Afavorir l'expressió creativa en la pròpia disciplina.

-Trobar un vehicle d'expressió artística nou fruit de la fusió de les diferents sintaxis provinents de cada àrea.

ÍNDEX PROVISIONAL DE LES SESSIONS:

Sessió 1: *Exploracions inicials: l'espai, la veu i el gest*

Sessió 2: *Pintura, moviment i música en simultani.*

Sessió 3: *Moviment autèntic, música i dansa.*

Sessió 4: *Treball amb objectes*

Sessió 5: *Creació de motius propis –musicals, corporals, teatrals- i composició col·lectiva*

Sessió 6: *Combinació interdisciplinària de motius.*

Sessió 7: *Improvisacions interdiscipinàries*

Sessió 8: *Cadena multiartística*

Sessions 9 i 10: A determinar

CONTACTE:

Els interessats a participar envieu un correu electrònic abans del dia **20 de desembre de 2010** amb el vostre **nom i cognoms**, **escola (ESMUC, CSD o ESAD)**, **especialitat** i **curs** a:

artsfusio@gmail.com

2. Diari del docent

Sessió n.1

He arribat mitja hora abans de començar la classe a l'aula corresponent, que tenia reservada. A l'entrar m'he trobat l'aula plena de roba, sabates, bosses de mà, atrezzo, carpetes... pel mig de l'aula i sense ningú. M'he atabalat una mica pensant que tenia encara que montar el mural i repassar una mica la sessió i estava tot escampat. Així que he començat a treure-ho de l'aula, quan ha vingut una alumna i m'ha dit que estaven assajant però que un dels companys s'havia tallat amb una espasa.

Un cop he estat sola a l'aula he penjat el mural, amb una fulla de tres parts –com un trèbol- que vaig portar de França del curs de Poët Laval, per a que em doni sort. Després he organitzat l'aula de manera que l'espai fos el màxim funcional.

Han arribat David i Mònica, els primers. Després Megan, María Alejandra, Empar, Lucía, Albert i Xesco. Passaven cinc minuts i hem començat la classe. Al principi tenia una mica de nervis i la sensació de tenir la ment en blanc a l'hora de guiar l'exploració per l'espai que hem fet. Però em donava temps a mi mateixa per pensar i recordar què volia dir de manera que crec que no es notaven les inseguretats inicials. Els alumnes responien bé, es veia alguns més sorpresos, altres més habituats a aquest tipus de pràctiques.

D'aquí hem passat a fer el joc del camp visual, en què hem anat afegint canvis de ritme per afegir varietat i velocitat. També he hagut de donar premisses que no estaven previstes al guió, com ara el fet de continuar l'exploració de peu per a passar al joc visual, ja que hi havia alumnes a nivell baix –asseguts, estirats-.

A mesura que es complicava el joc es percebia un escalfament en l'energia i una sensació de plaer, d'alguna manera. En general crec que he treballat bastant els leitmotivs per a les transicions, un era caminar en cercle i a partir de variacions de velocitat per exemple passar d'una activitat a una altra.

També he incorporat propostes dels mateixos alumnes com per exemple el fet de trencar el cercle que ha preguntat l'Empar i que jo he entés com una necessitat del grup en aquell moment o la proposta de l'Izan d'utilitzar percussió corporal als motius.

Quan passàvem a la roda de presentacions han arribat Daniel i Izan i s'han incorporat. La roda de presentacions estava funcionant –la gent s'ho estava passant bé i fent gestos de diferents disciplines- quan han vist que hi havia sang pel terra. En un primer moment he pensat que era del que s'havia tallat a la classe anterior, però m'he mirat el peu i tenia el calcetí foradat i el peu ple de sang. Hi havia sang per més llocs del terra de la classe, ja que feia estona que anàvem caminant i movent-nos per l'espai. Hem hagut d'interrompre la classe, jo m'he anat a rentar i els companys han ajudat a netejar la sang. He vist que havia estat jo la que m'havia tallat, no sé com.

Hem continuat amb la roda de presentacions i ha arribat la dona de la neteja perquè algú havia trucat a consergeria per a què vinguessin degut a l'incident del tall. He consultat als alumnes i hem quedat que ja tornaria en acabar la classe.

Després venien les exploracions amb la veu. He pensat que potser he anat massa ràpid en anar de la respiració a la sonorització cantada. Després, quan he demanat a algú que cantés un motiu i estàvem amb els ulls tancats... m'ha donat la sensació que hem trigat molta estona a que algú s'atrevís a fer-ho. Els deixava temps, alhora que de tant en tant anava animant-los amb premisses que definissin una mica més el que s'havia de fer... tenia dubtes sobre perquè ningú entrava: no entenien el que se'ls demanava? necessitaven temps? tenien vergonya? Considerant el que havien fet abans, no crec que fos qüestió de vergonya. Més aviat entre les dos primeres opcions.

Poc a poc, seguint la guia de la professora, s'han anat afegint i doblant veus i ha quedat una composició vocal molt rica sonorament, agradable. Es percebia molta escolta i concentració. Alhora de "descomposar-ho" també ha hagut molta escolta, sense parlar-se ni mirar-se, dos que feien la mateixa veu han acabat alhora.

D'aquí hem fet servir el leitmotiv dels noms i les disciplines per anar recordant a la gent i a la vegada relacionant-ho amb aquell que ens feia por al primer exercici i aquell que ens protegia.

Llavors hem passat als quadres plàstics. El primer ha estat molt còmic, gairebé cadascú que sortia i completava l'escena d'alguna manera provocava rialles. Els següents quadres els hem fet a partir de canvis significatius que feia algun dels actors. Crec que hagués sigut millor començar un quadre de zero, perquè al estar dins d'un quadre, és difícil observar què està canviant dins del mateix

quadre. Així ho he proposat per a l'últim, fent també que així el fessin al centre de la classe preparant-ho per a la caiguda posterior. També ha estat força interessant. En la caiguda la gent s'ha deixat caure sense problemes.

Després era el moment de la xerrada sobre el projecte. He notat que ho he fet molt curt, tenia reservada mitja hora per a aquesta activitat i se m'han acabat les coses a dir molt aviat. També comptava que estaria la Tamara per a complementar-me en l'explicació.

Un dels alumnes ha preguntat si a les jams podrà venir algú de fora que no hagi fet el curs. És una companya ballarina que estarà amb ell aquells dies. Li he dit que sí. Una altra alumna m'ha preguntat que no acaba d'entendre exactament què busco. Jo els hi explicat alguns dels objectius generals de l'aplicació a l'IT, i he comprovat haver-los respost... però d'altra banda, crec que és una cosa que anirem veient a mesura que avancin les sessions.

He demanat també les impressions sobre activitats que hem fet i alguns han comentat que els hi ha agradat molt l'exercici de la creació d'un cant col·lectiu.

A partir d'aquí vé lo millor. Perquè segons el guió només em quedava fer una activitat de cloenda de 20 minuts però encara quedava quasi una hora de classe. I una de les meues preocupacions inicials era el fet de que ens donés temps a fer-ho tot. Crec que això ha influenciat en què no desenvolupessem prou potser les primeres activitats –els quadres plàstics, per exemple- i també ha afectat la qüestió que de 16 alumnes per a qui estaven pensades les activitats fossim finalment 10.

He fet el que tenia pensat del desenvolupament de les presentacions. He aprofitat que els havia agradat lo del cant i que només ho haviem fet una vegada per desenvolupar aquesta activitat. Com hi havia alumnes que havien arribat tard i no havien estat als exercicis del camp visual, he decidit també repetir-lo i desenvolupar-lo, afegint nivells de velocitat per fer-lo més interessant, per acabar he afegit la premissa de cridar amb el nom i la disciplina artística la persona que ens protegeix. Ha estat un moment de molta comicitat i energia a nivell individual encara que el resultat col·lectiu era una mica de batibull, però ja es buscava això.

Una de les coses que també he improvisat és demanar quan caminem en cercle amb els companys, que ha estat com un leitmotiv, arribar a unificar la pulsació del caminar.

En una de les transicions també he improvisat, per fer variat el leitmotiv de caminar en cercle, que algú pot liderar canvis de direcció, inventar-se diferents maneres de caminar, nivells... I per anar d'aquí ha un mateix he improvisat la premissa que ara decidim si volem seguir els canvis que ens proposen els companys o no, si ens deixem influenciar o no... i d'aquí arribem a una pausa.

D'aquí he tornat a fer-los parar atenció a la respiració i sonoritzar. Aquest cop no estavem en cercle sinó que cadascú s'havia aturat en una posició còmoda en l'espai aleatòriament. Hem partit de buscar quin so, quina nota, quina vocal és la que ens sentim més a gust cantant. D'aquí hem passat als motius. En aquest segon exercici d'exploració amb la veu, al cap d'una estona hi hem pogut incorporar moviment. Primer moviment des del lloc, després desplaçament per l'espai i finalment contacte amb algú agafant-nos de la mà.

Hem comentat aquesta segona i a molts els ha semblat més lliure, s'han sentit millor... encara que també algú ha comentat, i jo hi estic d'acord, que l'altra era molt més ordenada musicalment i hi havia més escolta, mentre que en l'última cadascú anava a la seva història més aviat.

Els he proposat llavors, fer un tercer exercici de cant col·lectiu en el que poguem combinar l'escolta de la primera i la llibertat de la segona. El resultat ha estat una mescla... però segons el meu criteri l'escolta de la primera no l'hem aconseguit del tot, encara que ens hi hem aproximat. Alguns alumnes han comentat la pèrdua del control del temps, i també el fet que els hi és difícil analitzar-ho perquè es troben com en un globus...

En resum, puc desenvolupar més totes les activitats... no anar en pressa; m' gratificat el fet de poder improvisar uns quaranta minuts fent que la classe no perdés el sentit; i crec que la majoria dels alumnes s'han sentit còmodes en les diferents activitats... Els que menys crec que són els músics que no són cantants que els costa més fer teatre o cantar amb gràcia. També crec que poc a poc he d'intentar aguditzar l'atenció individualitzada a cadascun; perquè els que els hi agrada l'activitat són els qui parlen a les reflexions... però els qui estan més perduts no diuen res.

Sessió n.2

En general avui la classe ha anat millor que ahir; més control del temps, més empatia amb el grup.

Per part meva, en alguns moments del principi de la classe que eren mig improvisats per introduir a les companyes que no havien vingut al dia anterior, he donat les ordres massa de pressa, de manera que dificultaven la comprensió. Però un cop hem començat amb el que teníem plantejat he intentat anar al ritme dels alumnes, escoltant...

Després d'aquests moments inicials una mica repetitius per introduir la nova companya, hem passat a l'exercici amb les as, que efectivament ha servit per traure tensions, desinhibir-se, riure... D'aquí hem passat a fer dues frases maleïdes amb gestos, cosa que haguessim pogut desenvolupar una mica més o portar-ho més cap al gest teatral que no cap al gest coreogràfic.

Aquest material inicial ens ha servit d'anclatge per a les improvisacions amb vocals i per parelles; activitat que ha estat molt divertida i que he tingut la sensació que tothom, ballarins, músics i actors han gaudit per igual. Apareixien temes bastant instintius i gairebé sempre era còmic. En l'última improvisació he donat la premissa que tothom podia sortir a completar l'escena i, sense dir-ho, la gent també ha anat sortint d'escena quan calia. També era curiós veure com es formaven els finals de cada història, sentits pels dos membres de la parella i també pel públic.

En l'exercici de les màscares he anat de la formació de la màscara a la interacció, d'aquí a l'intercanvi i d'aquí al retorn a un mateix. En la formació de la màscara, la majoria han aconseguit la caracterització d'un personatge, tot i que una persona s'ha quedat una mica perduda –una ballarina-. Són exercicis que els actors estan acostumats a fer, i al que han tret suc durant la interacció. En l'intercanvi de màscares s'ha vist quins personatges cridaven més l'atenció i estaven més caracteritzats. En aquest exercici era difícil, donat els diferents punts de partida, arribar a tothom, sense cansar a uns –els actors- i fer-ho assequible per als altres –músics i ballarins-. No obstant, crec que en la majoria s'ha aconseguit fer l'exercici satisfactòriament i que on s'ha tret més suc ha estat en les interaccions de màscares.

En general també s'ha gaudit molt de l'exercici de moviment autèntic. Al principi ha costat als observadors entendre el paper d'observador actiu, ja que

molts intervenien constantment amb el seu company. S'ha vist un procés en el que realment la gent es movia amb els ulls tancats sense por i s'han viscut interaccions de moviment molt boniques i espontanies, alhora que plàsticament també s'han creat imatges molt escenogràfiques sense que els mateixos ballarins en fossin conscients.

D'aquí hem anat a les abraçades de cecs, una amb parella i l'altra col·lectiva; que també ha estat molt estimulant i ha acabat amb aplaudiments. Després d'haver fet tota la exploració del moviment autèntic la gent no tenia por de caminar cap enrera amb els ulls tancats i poder-se topar amb un obstacle i tenia ganes d'abraçar-se.

El que crec que es queda una mica coix encara és el moment de les reflexions. Potser avui perquè ho he plantejat inicialment per escrit. Però alhora de verbalitzar després, la gent només comenta allò que li ha agradat però no reflexiona més enllà. Hi ha alumnes que diuen que prefereixen no verbalitzar l'experiència en aquell moment per a no treure-li la màgia. Potser hauria d'intentar guiar-ho més cap a plantejar-nos què ens aporta cada activitat a nivell expressiu... o simplement deixar-ho madurar i qüestionar-nos-ho més endavant. Crec que sobre el moviment autèntic hagués estat bo una xerrada amb la parella.

<u>El que més m'ha agradat:</u>

3 Abraçades

2 Improvisacions amb vocals

1 Tots

1 Moviment autèntic

<u>Coses que canviaria:</u>

Llum

Nivell d'implicació de la gent, més seriós

Aula

No caminar tant temps en cercle

2 Res

Moviment autèntic

-Una mica més breu

-No existeix

+Interessant, sinceritat vertadera.

+Alliberador

+Inseguretat al principi, comprensió i gust a partir de la interacció

+Molt bo, inspirador, interessant.

+Bon exercici de coneixement personal

+M'ho he passat molt bé

Màscares

-Ho he fet molts cops i no m'ha aportat cap novetat

-Necessitava alguna indicació més

+Interessant l'observació dels altres

+M'han agradat els moments de transformació

+Interessant la interacció

Impros amb vocals

+genials

+fantàstic

+molt bo

+molt desestressant

+tenia ganes d'improvisar

+super, espai per a la imaginació

+molt divertit, molt feeling amb els companys

Sessió n.3

110 € gastats amb el material d'avui. Espero que les pintures funcionen.

Inicialment estava pensat per a un grup de 16, aquest matí ho he retocat per a 12 que som el grup que hi ha finalment; i en arribar a classe hi havia 7 alumnes. Així que he hagut de modificar els grups una mica per a les activitats de pintura.

Pel que fa a l'escalfament, hem observat com hi havia diferències entre l'escalfament entre disciplines, i també semblances sobretot a nivell corporal. Les diferències estaven més a nivell vocal. He considerat oportú fer l'exercici de lideratge per a que acabés d'arrodonir-se l'activitat i ha anat bé acabar-la així, sinó em semblava un escalfament amb poc sentit després de que els alumnes ja havien escalfat una mica individualment mentre jo preparava el muntatge de la classe per a la pintura.

En les activitats de pintura he suprimit el grup de públic, ja que amb 7 persones fer un grup de músics, un de ballarins i un de públic crec que tenia poc sentit si realment es volia fer una pintura col·lectiva. Hi ha hagut dos grups en total, i tant la pintura com la música ha estat ben diferent d'un cas a l'altre. La música influenciava la pintura. En el segon cas hi ha hagut un primer final i algú tenia ganes de continuar i s'ha forçat d'alguna manera una continuació que ha trobat un segon final. Hem fet comentaris després de l'activitat mateixa i crec que ha anat bé fer-ho així per a que sortissin reflexions al moment.

Amb el body painting, l'element públic també ha quedat eliminat i hi ha hagut grup de músics i grup de ballarins-actors. La pintura s'assecava ràpid i els ballarins-pintors havien d'untar-se continuament la pell. Al primer no he donat gaire indicacions per a començar i l'inici no ha estat clar, encara que sí el final. Per al segon grup de pintors he pautat l'inici i ha sigut més clar.

No teníem més paper de mural per a començar un nou body painting tots junts i he donat la indicació de que els músics podien a poc a poc incorporar-se a la pintura-moviment sense deixar de ser músics; i després que els ballarins-pintors podien també fer música sense deixar de fer el que estaven fent.

Ha estat sorprenent veure com al fer les tres disciplines en simultani l'exercici ha cobrat un tarannà molt més col·lectiu i molta més escolta que abans mancava

en alguns moments; ja que hi havia gent molt pendent del que estava pintant; així com altres partien més del moviment.

Hi ha hagut alumnes més atrevits –s'han pintat tot el cos- i altres que els hi feia més mandra embrutar-se, però en general tothom ha gaudit de l'activitat.

Els alumnes han comentat que no havien fet mai res semblant i ha estat una experiència molt interessant, de la que han volgut guardar fotografies.

Sessió n.4

Avui el temps se'ns en ha anat de les mans, hem fet mitja sessió de la prevista, però tampoc he volgut tallar processos que eren interessants tal com estaven succeint o alguns semidebats que han sorgit enmig de la sessió.

Per començar he improvisat un escalfament al terra per a propiciar la concentració en un mateix i en el moment present. De vegades és difícil mantenir la concentració en tots els membres del grup, perquè fàcilment van a la broma de vegades trencant l'energia de la pròpia activitat; per això intento cuidar-ho des d'un principi i insistir-hi.

Per a l'exercici de les olors no tenia ajudants, així que he anat passat els tres tipus d'olors a uns quants dels alumnes i després s'ho han anat passant entre ells. Els tres tipus d'olors han evocat coses diferents, encara que a la vegada sensacions individuals, perquè, segons els alumnes, podem relacionar una olor amb allò que hem viscut i cadascú ha viscut coses diferents. No obstant, s'ha viscut cerca uniformitat en les olors a canella i mandarines; en que es desprenia un moviment fresc i alegre.

Quelcom semblant ha passat amb els focus de colors. Tot i que hi havia certa coherència en l'impuls general, a cadascú un color li inspirava una cosa diferent, una imatge, un record, un paisatge...

En el poema surrealista les lectures han generat un debat. Sobretot quan s'ha demanat fer una lectura emotiva. El voluntari ha preguntat *Què és emoció?* Ha trobat dificultats per fer una interpretació emotiva, he insistit en l'aspecte musical del text més que literari. I he demanat anar al pol oposat, la lectura neutra, sense intenció. Amb aquesta lectura hem descobert que la poca intenció de l'actor fa tornar més actiu a l'espectador perquè pot interpretar el text a partir de la seva experiència o connexions. També hem distingit entre emoció com a sinceritat des de l'actor i emoció des del joc de l'expressió.

A l'hora de la síntesi de text dit col·lectivament a partir de fragments que cadascú escollia amb una olor i un color... el resultat ha estat molt col·lectiu però més per l'escolta verbal activa que per la uniformitat de sensacions que podia produir un color o olor; que finalment, encara que fossin les mateixes, no podien deixar de ser personals si no es convertien en quelcom forçat. Hagués pogut donar la indicació que fos més uniforme, més col·lectiu... però hauria estat una mentida, perquè la gent hagués estat més pendent de moure's en consonància amb els altres que no de deixar-se impregnar per una sensació/estímul.

Tampoc hem estat un grup nombrós però en general tothom ha mostrat molt interès i activació, posant-se dins del que s'estava demanant, vivint-ho.

Sessió n.5

Avui tenia pensat fer el treball amb objectes i començar les creacions col·lectives de motius. Érem sis i he pensat que per a fer les creacions amb diversos grups era millor fer-ho amb més gent i, a més a més, el treball amb objectes ens ha acabat ocupant tota la sessió.

Hem començat demanant als alumnes explorar les possibilitats amb l'objecte, possibilitats de moviment, possibilitats sonores, possibilitats de personatges... Cadascú té el seu ritme particular de fer aquest tipus d'activitat, i mentre veia que hi havia gent que necessitava contínuament més premisses, n'hi havia d'altra que necessitava el seu temps. Com són instruccions una mica abstractes, miro d'anar repetint les mateixes idees per a que arribi a tothom. Potser han estat també moltes instruccions alhora.

Després hem fet un cercle i he demanat als alumnes de presentar una història amb el seu objecte. Hem fet una roda i han sorgit coses bastant diferents. Històries basades amb el gest, històries amb text, històries amb l'objecte com a personatge, històries amb l'alumne com a personatge, fins i tot han sorgit ja algunes presentacions amb dansa i sonoritzacions. En acabar s'han redefinit els objectius de l'exercici i aquells qui ja havien fet una presentació força transdisciplinar s'han centrat més en fer una historieta teatral.

Tot seguit s'ha demanat fer una presentació corporal amb l'objecte. Algunes també tenien part d'historieta, però en general ha estat bé. Després exploració sonora de l'objecte; que també ha quedat força clar.

Per desconectar una mica amb el tema dels objectes ja que era bastant individual he introduït l'exercici de seguir l'instrument que tenia programat per a l'inici de la classe d'avui però que no he fet per falta de cuòrum. Hem començat amb un treball amb instruments que tampoc ha tingut el seu màxim efecte donat que només hi havia tres persones tocant un instrument i era fàcil seguir-ne un i fins i tot dos. Però bé, ha servit d'activitat de transició i de reactivació del grup.

Després hem tornat als objectes i he demanat als alumnes fer una presentació transdisciplinària, que contingui elements de narrativitat teatral, de sonorització de l'objecte i de dansa.

Ha estat molt curiós com aquest últim exercici ha estat excel·lent en tots els participants, molt bo; així com alguns havien tingut poca soltura en algun dels anteriors.

En les reflexions posteriors ha sorgit que en general, a la última, a la transdisciplinar, és en la que s'han sentit més realitzats, més còmodes, més lliures... sobretot perquè a la vida actuem així, han dit, no separadament. En algun cas s'han sentit millor a la primera però perquè ja l'havien fet transdisciplinar. També han comentat que no ha estat difícil mesclar-ho tot després d'haver explorat cada element per separat, que potser si de cop hagués demanat fer-ho transdisciplinar no hagués sortit però en aquest cas ha estat ben conduit.

En acabar la classe els alumnes han proposat fer una cervesa, cosa que prenc com a indicador d'empatia i bon ambient al grup.

Sessió n.6

Avui tenia previst fer la creació de motius musicals, corporals, teatrals i transdisciplinars.

Com avui erem una mica més de gent hem fet altre cop l'exercici de seguir els instruments, amb quatre instruments sonant a la vegada. He guiat millor l'exercici i crec que ha estat més efectiu.

A més ha servit per connectar amb la creació de motius musicals, en què podien decidir si utilitzar instruments o la veu i el cos. Un cop cadascú tenia el seu motiu, cada grup s'ha posat a treballar en la presentació del motiu. Hem treballat en dos grups de tres i un de dos, jo també participava. Els resultats dels

tres grups han estat diferents. En el que estava jo ha estat més encarat cap al resultat que jo tenia pensat, com és lògic, per tant penso que el millor és deixar-los fer sense participar jo, però sinó no era possible fer els tres grups de quatre que estaven previstos... El nostre ha estat més presentació de motius per juxtaposició i superposició; una composició estructural del material, per tant, amb unes variacions mínimes dels motius per al final. En els altres grups hi ha hagut alumnes que no han presentat el seu motiu sencer des del principi i que l'anaven variant mentre altres membres del grup feien un rol més de base.

Després de les tres presentacions hem fet comentaris i als dos que no havia quedat clar el motiu des de l'inici els hi he demanat que el toquessin. He reorientat dient que anem més a buscar que pot donar de sí el treballar sobre tres motius diferents, com els podem unir, però presentant-los d'una manera clara almenys al principi... De vegades crec que he de millorar una mica això, o sigui, com reorientar sense donar a entendre sense voler que algú no ha fet el que s'esperava... o penso que simplement he de deixar que ocorri i fer que siguin ells els que s'adonin de si estaven fent el que es demanava o no...

Després ho hem fet en dansa. Per exemplificar què és un motiu en dansa he fet jo un però m'he complicat una mica i no m'ha sortit massa agraciat... Crec que per a donar aquest curs i sobretot minimitzar l'explicació racional i/o verbal necessito més formació en dansa... Les presentacions han quedat molt aconseguides.

Després hem fet el mateix en teatre. Era difícil pensar en un motiu teatral, però he proposat extrapolar allò que hem fet en dansa i música al teatre, sense que sigui ni una paraula ni una frase... Les presentacions també han estat molt interessants en general, tenien un ritme i un sentit.

Hem fet les reflexions i han dit que allò interessant arriba quan pots desenvolupar un motiu, sinó és una summa d'elements en diferents combinacions d'espai i temps. La presentació teatral és la més difícil ja que és la menys abstracta. No teniem massa temps per fer els motius transdisciplinaris i s'hi han posat a treballar però farem les presentacions el dia següent.

Sessió n.7

Hem continuat amb la creació de motius transdisciplinaris i hem fet dos grups, un de tres i un de quatre. El resultat també ha estat interessant i per traure més suc a l'activitat després els he proposat que s'unissin tots els motius, on també

hi podia haver "copiada" de motius i una mica d'improvisació. Hi ha hagut dos motius triunfadors que han estat l'ànec i el matar amb un acord de guitarra.

Per a avui he pensat en tenir més cura de les transicions i a partir d'on s'han quedat els he demanat que caminen per l'espai i hem fet el treball de la presència. Hem comentat les sensacions que teniem: més energia, activació, sentir més els batecs...

D'aquí hem passat a la composició instantània, on he insistit molt en crear un inici amb presència, cosa que crec que els ha ajudat. Hem partit dels rols de músics i ballarins, i després hem introduït un actor a cada composició. Hi havia molta escolta i els actors aprofitaven el material que estaven oferint la resta per a fer una narració còmica, o bé, omplien els espais que deixaven els altres amb narracions més poètiques.

Per a acabar he proposat fer una composició tots junts amb rol lliure i variable. Però he donat massa llibertat molt de cop, hagués estat bé fer-ho de manera més progressiva; ja que hi havia manca d'escolta, transcorrien diferents històries paral·leles i era difícil trobar un final conjunt. En les reflexions s'ha parlat de que ha estat massa caòtic. També el fet que en dansa i música això és molt possible i amb molta gent, però si anem a fer un teatre amb moltes referències lògiques i molta narració pren massa protagonisme una idea i les altres s'han d'adaptar o passa com ara que n'hi ha moltes i és difícil entendre tot l'entramat. No obstant, amb més escolta o un material teatral més il·lògic, més poètic, més rítmic, més absurd; és possible fer aquest tipus de treball.

Sessió n.8

He volgut començar la classe reorientant l'últim exercici de la sessió passada, donat que va ser una mica caòtic. He volgut arribar a la composició instantània multitudinària i amb llibertat de rol a partir d'un inici amb músic i ballarí i amb l'incorporació de la resta d'un en un com a músics o com a ballarins. Un cop tots "a escena" cadascú des del seu rol de ballarí o músic podia introduir material teatral. Aquest cop ha hagut més escolta i ha estat més "controlat", però suposo que també hi ha fet o li ha tret efecte a la reorientació el fet que ja érem menys gent d'entrada.

Després hem fet una relaxació-concentració estirats al terra per passar a la percussió corporal. De vegades no tothom entén les instruccions, per exemple quan demano que algú percuteixi un ritme potser algú ho el xiula enlloc de

percutir. Però deixo que passi i que a poc a poc i en tenir una ocasió poder-ho reconduir si és necessari. Hem arribat a una percussió corporal comuna amb variacions del ritme inicial però mantenint una pulsació comuna. Crec que potser feien falta algunes premisses sobre variació rítmica, etc, no obstant. Ha estat difícil tornar a l'emissió de so després d'haver-la tret. Ha estat una mica més fàcil tornant a l'element primitiu, cosa que he fet per intentar facilitar la tasca.

Després hem fet l'activitat central de la sessió, la cadena multiartística, els agrada molt. Els resultats han estat molt interessants i a més era un exercici molt performatiu, de bon veure per un públic. Els alumnes han comentat que era difícil evadir-se de la influència de totes les disciplines, totes s'acaben influenciant encara que l'ordre inicial sigui només fixar-te amb una.

Per acabar he proposat un debat sobre els elements sintàctics comuns entre disciplines artístiques, que s'ha convertit bastant en un debat estètic... alguns dels arguments principals han estat que el teatre habitualment és un llenguatge amb referències lògiques així com la música i la dansa són més d'evocar, la pintura no és efímera sinó és performativa –acte de pintar-... En general tothom ha opinat –atacat i contratacat- i ha donat molt de sí, encara que el tema s'ha desviat una mica.

Sessió n.9

Avui era el dia de la primera jam, venia el supervisor de l'Institut del Teatre, Lluís Graells, i jo ja em temia tenir poc cuòrum. Efectivament, han vingut quatre alumnes: Megan, Izan, David, Daniel.

Després d'explicar una mica en què consistia la jam, he guiat un escalfament previ per activar la concentració i l'escolta, que ha anat molt bé. D'aquí (impro col·lectiva amb la veu) hem anat al moviment autèntic des d'on cadascú fa una transició cap a les seves pròpies decisions de participar a la jam. El resultat ha estat interessant, el ritme bo, segons Lluís Graells... No obstant, hi ha hagut algun moment d'estancament. Això ha passat per un excés de material i protagonisme per part d'una sola persona en algun moment. Per tancar la jam, hem fet quadres plàstics amb uns quants canvis –demanava a alguna persona que es mogués, sortís d'escena i s'introduís canviant-ne el significat- i des del quadre final, en una expiració s'han deixat caure al terra. Jo de tant en tant també anava entrant a formar part de la jam.

Sessió n.10

Avui, per a la segona jam, han estat sis: Mónica, David, Megan, Xesco, Izan i Daniel. També hi ha col·laborat la Tamara i jo mateixa. He demanat focus per tornar a jugar amb els colors de la llum però no me'ls han deixat, així que hem jugat únicament amb els canvis d'intensitat que ens donava la taula de focus de la classe.

Hem començat la jam sense preparació ni concentració prèvia, per veure també si els alumnes eren capaços de posar-se en situació autònomament. En aquesta jam he introduït alguns elements escenogràfics que he trobat al davant de l'aula com una porta mòbil que he definit com una possible sortida de la jam i un sofà que hem introduït a la meitat de la jam.

Hi ha alumnes que els hi costa més entrar que ahir, als músics sobretot, Izan diu que ahir el va ajudar molt el fet de l'exercici previ d'impro col·lectiva amb la veu. Per tancar la jam i el curs, hem passat al moviment autèntic i hem fet una abraçada de cecs col·lectiva.

A la jam hi ha hagut moments també molt interessants, encara que tenia la sensació que la gent estava més contenta de la jam d'ahir, on potser la participació va ser més equitativa.

Per acabar hem fet les valoracions finals del curs. La majoria d'alumnes estaven feliços i emocionats. N' hi havia un, però, que veia amb molt esceptiscisme això de tanta llibertat a la jam. Jo he hagut de marxar a treballar, una mica a corre-cuita. Hem quedat en retrobar-nos al mes de maig per preparar la performance de l'Auditori... així com també estava a l'aire la qüestió de fer un sopar la setmana vinent.

3. Qüestionari d'avaluació inicial

3.1. Informació per als alumnes i qüestionari

Arts fusió és un projecte de final d'estudis de Pedagogia Musical a l'ESMuC. D'una banda, té una part d'investigació en interdisciplinarietat artística orientada cap a processos d'aprenentatge creatiu i, de l'altra, és una proposta metodològica oberta a diferents contextos de formació.

La proposta metodològica es durà a la pràctica real en dos contextos, un dels quals és la formació artística superior en música, teatre i dansa i de la qual vosaltres en formareu part.

Les característiques metodològiques més rellevants i vàlides per a qualsevol context són:

- **Procés d'aprenentatge des de l'exploració disciplinària a la creació transdisciplinària**. En un primer moment es realitzarà una fase d'exploració en les diferents disciplines per separat -en la mesura que sigui necessari- i amb l'objectiu de donar eines als alumnes perquè puguin expressar-se fent ús dels diferents llenguatges artístics. A partir d'aquí i a través del treball col·lectiu es crearan relacions entre les diferents disciplines, realitzant així un treball interdisciplinari, fins arribar a desenvolupar activitats de creació transdisciplinària, la qual cosa implica la pràctica de les tres arts en simultani.

- **Procés d'aprenentatge de la percepció a l'acció i de l'acció a la reflexió.** Les activitats s'iniciaran a través de la percepció sensorial d'estímuls; que portaran a la realització d'unes determinades accions. Després de l'acció es passarà a la reflexió i la presa de consciència individual i grupal.

- **Llibertat de rol artístic**. Qualsevol alumne pot realitzar qualsevol rol artístic, entenent-se com a artista músic, ballarí i/o actor. A la pràctica aquest rol pot estar prefixat, o bé anar canviant de manera espontània i/o simultània, segons les indicacions del professor i les creacions dels propis alumnes.

- **Prioritat del treball col·lectiu.** Es faran activitats d'exploració individual -entenent-se com a individual en simultani a les accions individuals de la resta-, activitats en petits grups i activitats en gran grup. No obstant, tota la tipologia d'activitats estarà al servei del treball col·lectiu.
- **Paper essencial de la creativitat.** El material artístic serà creat pels propis alumnes a partir de motius d'improvisació. Es buscarà una dinàmica creativa contrària a reproductiva. Es tracta d'aprofitar les potencialitats de cadascú sense aspirar a reproduir cap model.

WORKSHOP A L'IT – QÜESTIONARI D'AVALUACIÓ DIAGNÒSTICA

Disciplina: Música ☐ Teatre ☐ Dansa ☐

Especialitat:…… Curs: ….. Edat: ……

-Quants anys de formació portes en la teva disciplina? ……

-En quin grau creus que s'utilitza la creativitat en la teva formació disciplinària?

Molt alt ☐ Alt ☐ Regular ☐ Baix ☐ Molt baix ☐

-En quin grau es treballa la improvisació en la teva formació disciplinària?

Molt alt ☐ Alt ☐ Regular ☐ Baix ☐ Molt baix ☐

-Has fet algun tipus de formació en altres discipines artístiques? Quina/es?

……
……..

……
……..

-Has participat en alguna experiència artística interdisciplinària? Quina/es?

……
……

……
……

Era a nivell formatiu o a nivell professional?
……

Quina presència hi tenien la creativitat i la improvisació?

Molt alt☐ Alt ☐ Regular☐ Baix☐ Molt baix ☐

-Estàs o has estat en algun projecte similar a *Arts fusió?* Quin?

……
…….

-Què t'ha motivat a participar en aquest projecte?

……
…….

……
…….

3.2. Resultats

1-	En quin grau creus que s'utilitza la creativitat en la teva formació disciplinària					
		Molt Alt	Alt	Regular	Baix	Molt Baix
	Total Teatre	1	2	3	0	0
	Música	1	1	2	1	0
	Dansa	0	2	0	0	0
	Total alumnes	2	5	5	1	0
	Ho = distirbució uniforme de les freqüènices					
	fo	2	5	5	1	0
	fe	2,6	2,6	2,6	2,6	2,6
	fo - fe	-0,6	2,4	2,4	-1,6	-2,6
	$(fo - fe)^2$	0,36	5,76	5,76	2,56	6,76
	$(fo - fe)^2 / fe$	0,14	2,22	2,22	0,98	2,60
$X^2 = \Sigma [(fo - fe)^2 / fe] =$		8,15				
	gl = K -1 = 4					
$p < 0,05$	$X^2 > 9,49$	Ho confirmada				

2-	En quin grau es treballa la improvisació en la teva fomació disciplinar					
		Molt Alt	Alt	Regular	Baix	Molt Baix
	Total Teatre	0	3	3	0	0
	Música	0	0	3	2	0
	Dansa	0	2	0	0	0
	Total alumnes	0	5	6	2	0
	Ho = distirbució uniforme de les freqüènices					
	fo	0	5	6	2	0
	fe	2,6	2,6	2,6	2,6	2,6
	fo - fe	-2,6	2,4	3,4	-0,6	-2,6
	$(fo - fe)^2$	6,76	5,76	11,56	0,36	6,76
	$(fo - fe)^2 / fe$	2,60	2,22	4,45	0,14	2,60
$X^2 = \Sigma [(fo - fe)^2 / fe] =$		12,00				
	gl = K -1 = 5-1 = 4					
$p < 0,05$	$X^2 > 9,49$	Ho rebutjada, o sigui: en la població es treballa la improvisació a nivell alt i regular				

3-	Has fet algun tipus de formació en altres disciplines artístiques?		
		Sí	**No**
	Total Teatre	6	0
	Música	4	1
	Dansa	2	0
	Total alumnes	12	1
	Ho = en una mostra equilibrada, 2/3 dirían que sí (teatre i dansa) i 1/3 que no (música)		
	fo	12	1
	fe	8,67	4,33
	fo - fe	3,33	-3,33
	$(fo - fe)^2$	11,11	11,11
	$(fo - fe)^2 / fe$	1,28	2,56
	$X^2 = \Sigma [(fo - fe)^2 / fe] =$	3,85	
	gl = K -1 = 2-1 = 1		
$p < 0,05$	$X^2 > 3,84$	Ho rebutjada, o sigui, les persones amb formació artística de qualsevol mena,	
		sí es preocupen en tenir formació diferente a la pròpia principal	

4-	Has participat en altres experiències artístiques interdisciplinars?				
		Sí	**No**		
	Total Teatre	3	3		
	Música	3	2		
	Dansa	1	1		
	Total alumnes	7	6		
	Ho = aproximadament quelcom més de 2/3 de la població no ha participat en experiències artístiques interdisciplinars				
	fo	7	6	Sí %	No %
	fe	9,98	3,02	76,8	23,2
	fo - fe	-2,98	2,98		
	$(fo - fe)^2$	8,90	8,90		
	$(fo - fe)^2 / fe$	0,89	2,95		
	$X^2 = \Sigma [(fo - fe)^2 / fe] =$	3,84			
	gl = K -1 = 2-1 = 1				
$p < 0,05$	$X^2 > 3,84$	Ho confirmada fins el 76% de sí i el 23,3% de no			

5-	Tens o has tingut experiències similar a Arts Fusió?		
		Sí	**No**
	Total Teatre	1	5
	Música	0	5
	Dansa	0	2
	Total alumnes	1	12
	Ho = en una mostra equilibrada, 2/3 dirían que no (música i dansa) i 1/3 que sí teatre		
	fo	1	12
	fe	4,33	8,67
	fo - fe	-3,33	3,33
	$(fo - fe)^2$	11,11	11,11
	$(fo - fe)^2 / fe$	1,28	2,56
	$X^2 = \Sigma [(fo - fe)^2 / fe] =$	3,85	
	gl = K -1 = 2-1 = 1		
$p < 0,05$	$X^2 > 3,84$	Ho rebutjada, o sigui, les persones amb qualsevol mena de	
		formació artística no solen fer experiències similars a les d'Art Fusió	

4. Qüestionaris de seguiment:

4.1. QÜESTIONARI FASE 1

Activitats/Observacions	Exercicis camp visual	Improvisacions col·lectives amb la veu	Quadres plàstics col·lectius	Improvisacions amb vocals	Màscares	Moviment autèntic	Música i pintura amb colors de cera	"Body-painting"
Habilitats Altes								
Habilitats Moderades								
Habilitats baixes								
Repte alt								
Repte moderat								
Repte Baix								
Activació								
Ansietat								
Preocupació								
Apatia								
Relaxació								
Avorriment								

Control								
Plaer, fluxe								

Marca amb una creu o alguna senyal dins del recorregut que va des del SÍ al NO segons les teves percepcions.

-Em sento desinhibit a classe SÍ_____NO

-Sento que hi ha cooperació i empatia amb el grup SÍ_____NO

-He desenvolupat recursos expressius en diferents disciplines artístiques SÍ_____NO

-Sento que estic aguditzant l'escolta de mí mateix i dels altres SÍ_____NO

4.2. QÜESTIONARI FASE 2

Activitats / Observacions	Seguir el recorregut de diversos instruments en simultani amb els ulls tancats	Moure's segons l'estímul de diferents olors	Moure's segons l'estímul de diferents colors de llum	Fer una interpretació col·lectiva d'una poesia surrealista amb cadascú una frase i amb l'estímul d'un color i/o olor	Presentació de moviment corporal amb un objecte	Presentació d'exploració sonora amb un objecte	Presentació d'una historieta teatral amb un objecte	Presentació transdisciplinària amb un objecte	Composició col·lectiva a partir de motius musicals individuals	Composició col·lectiva a partir de motius corporals individuals	Composició col·lectiva partir de motius teatrals individuals
HA											
HM											
HB											
RA											
RM											
RB											
Activació											
Ansietat											
Preocupació											
Apatia											
Relaxació											

Avorriment											
Control											
Plaer, fluxe											

-He aguditzat la percepció a través dels sentits SÍ_____NO

-He fet les meves aportacions individuals al servei de la creació col·lectiva

(excepte objectes) SÍ_____NO

-He desenvolupat habilitats creatives i d'improvisació en disciplines artístiques

diferents a la pròpia SÍ_____NO

-Sento que estic aguditzant l'escolta de mí mateix i dels altres SÍ_____NO

4.3. QÜESTIONARI FASE 3

Activitats / Observacions	Composició col·lectiva a partir de motius transdisciplinaris individuals	Composicions instantànies amb rols definits	Composició instantània amb llibertat de rol	Cadena multiartística com a pintor	Cadena multiartística com a ballarí	Cadena multiartística com a músic	Cadena multiartística com a poeta	Cadena multiartística com a espectador	Creació col·lectiva de percussió corporal amb moviment, silencis i tornada al so.	Jam transdisciplinària I	Jam transdisciplinària II

Habilitats Altes											
Habilitats Moderades											
Habilitats baixes											
Repte alt											
Repte moderat											
Repte Baix											
Activació											
Ansietat											
Preocupació											
Apatia											
Relaxació											
Avorriment											
Control											
Plaer, fluxe											

-Ser conscient de la “presència” a l’escenari m’ajuda en l’expressió i comunicació artística SÍ_____NO

-A la pràctica, sé crear relacions entre les disciplines en base a la influència que una pot exercir sobre una altra
SÍ_____NO
-Em sento capaç d’expressar-me artísticament de manera transdisciplinària SÍ_____NO

-He perfeccionat la pròpia escolta i l’escolta del grup ha millorat en el transcurs de les sessions SÍ_____NO
-En les creacions col·lectives accepto les aportacions dels altres i coopero per al resultat col·lectiu SÍ_____NO

4.4. TAULES DE DADES OBTINGUDES DELS QÜESTIONARIS DE SEGUIMENT

QÜESTIONARIS FASE 1

Exercicis de camp visual

Resposta real	**Resposta coherent amb la teoria**	**Zona experiencial**	**Relació resposta real – resposta coherent amb la teoria**
HM-RB-Activació	Relaxació	+	→
HA-RB-Control	Avorriment	+	→
HA-RB-Relaxació	Avorriment	+	→
HB-RB-Apatia -	Apatia	-	=
HA-RM-Activació	Control	+	→
HM-RB-Fluxe	Relaxació	+	→
HA-RB-Control	Avorriment	+	→
HM-RB-Avorriment –	Avorriment	-	=
Activació i control (zona 2)		+	→

Improvisacions col·lectives amb la veu

Resposta real	**Resposta coherent amb la teoria**	**Zona experiencial**	**Relació resposta real – resposta coherent amb la teoria**
HA-RB-Fluxe	Avorriment	+	→
HM-RM-Activació	Neutre	+	→
HB-RA-Ansietat	Ansietat	-	=
HM-RM-Preocupació	Neutre	-	←
HM-RM-Fluxe	Neutre	+	→

HB-RM-Control	Preocupació	+	→
HM-RM-Activació	Activació	+	→
Fluxe i activació (zona 1 i 2)		**+**	→

Quadres plàstics col·lectius

Resposta real	**Resposta coherent amb la teoria**	**Zona experiencial**	**Relació resposta real – resposta coherent amb la teoria**
HM-RM-Preocupació	Neutre	-	←
HM-RM-Control	Neutre	+	→
HA-RM-Relaxació	Control	+	←
HA-RB-Activació	Avorriment	+	→
HA-RM-Control	Control	+	=
HM-RM-Activació	Neutre	+	→
HM-RM-Fluxe	Neutre	+	→
HM-RM-Fluxe	Neutre	+	→
Fluxe, activació i control (z.1 i 2)		+	→

Improvisacions amb vocals

Resposta real	**Resposta coherent amb la teoria**	**Zona experiencial**	**Relació resposta real – resposta coherent amb la teoria**
HA-RM-Activació	Control	+	=
HM-RA-Activació	Activació	+	=
HB-RA-Preocupació	Ansietat	-	←

HM-RM-activació	Neutre	+	=
HA-RM-Control	Control	+	=
HM-RB-Relaxació	Relaxació	+	=
HA-RB-Relaxació	Avorriment	+	→
HM-RM-Activació	Neutre	+	→
Activació (zona 2)		**+**	**=**

Màscares

Resposta real	**Resposta coherent amb la teoria**	**Zona experiencial**	**Relació resposta real – resposta coherent amb la teoria**
HM-RM-Avorriment	Neutre	-	←
HM-RB-Control	Relaxació	+	→
HM-RA-Apatia	Activació	-	←
HM-RM-Preocupació	Neutre	-	←
HA-RA-Fluxe +	Fluxe	+	=
HB-RA-Preocupació	Ansietat	-	→
HM-RA-Preocupació	Activació	-	←
Preocupació (zona 5)		**-**	**←**

Moviment autèntic

Resposta real	**Resposta coherent amb la teoria**	**Zona experiencial**	**Relació resposta real – resposta coherent amb la teoria**
HM-RA-Relaxació	Activació	+	←
HB-RM-	Preocupació	+	→

Relaxació			
HA-RB-Fluxe	Avorriment	+	→
HM-RA-Preocupació	Activació	-	←
HB-RA-Activació	Ansietat	+	→
HM-RM-Relaxació	Neutre	+	→
HM-RA-	Activació	+	→
HM-RM-Fluxe	Neutre	+	→
Relaxació (zona 3)		+	→

Música i pintura amb colors de cera

Resposta real	**Resposta coherent amb la teoria**	**Zona experiencial**	**Relació resposta real – resposta coherent amb la teoria**
HA-RB-Control	Avorriment	+	→
HM-RM-Relaxació	Neutre	+	→
HA-RB-Ansietat	Avorriment	-	←
HM-RB-Relaxació	Relaxació	+	=
HA-RB-Control (avorriment) → +	Avorriment	+	→
HM-RB-Fluxe	Relaxació	+	→
Relaxació i control (zona 2 i 3)		**+**	**→, =**

Body painting

Resposta real	**Resposta coherent amb la teoria**	**Zona experiencial**	**Relació resposta real – resposta coherent amb la teoria**
HM-RM-Fluxe	Neutre	+	→

HB-RM-Activació	Preocupació	+	→
HA-RM-Preocupació	Control	-	←
HM-RA-Activació	Activació	+	→
HM-RM-Fluxe	Neutre	+	→
HM-RB-Fluxe	Relaxació	+	→
Fluxe (zona 1)		**+**	→

QÜESTIONARIS FASE 2

SEGONA FASE

Seguir el recorregut de diversos instruments en simultani amb els ulls tancats

Resposta real	**Resposta coherent amb la teoria**	**Zona experiencial**	**Relació resposta real – resposta coherent amb la teoria**
HM-RM Activació	Neutre	+	→
HA-RB Fluxe	Avorriment	+	→
HB-RM Control	Preocupació	+	→
HA-RB Relaxació	Avorriment	+	→
HM-RM Activació	Neutre	+	→
HM-RM Fluxe	Neutre	+	→
HA-RM Relaxació	Control	+	←
HM-RM-Relaxació	Neutre	+	→
Relaxació (zona 3)		**+**	→

Moure's segons l'estímul de diferents olors

Resposta real	**Resposta coherent amb la teoria**	**Zona experiencial**	**Relació resposta real – resposta coherent amb**

			la teoria
HM-RM activació	Activació	+	=
HB-RA Fluxe	Ansietat	+	→
HA-RB-Fluxe	Avorriment	+	→
HM-RM-Preocupació	Neutre	-	←
HM-RA-Relaxació	Activació	+	←
Fluxe (zona 1)		+	***Experiència molt personal**

Moure's segons l'estímul de diferents colors de llum

Resposta real	**Resposta coherent amb la teoria**	**Zona experiencial**	**Relació resposta real – resposta coherent amb la teoria**
HM-RM Activació +	Neutre	+	→
HB-RA Apatia	Ansietat	-	→
HA-RB Control	Avorriment	+	→
HM-RM Apatia	Neutre	-	←
HM-RA Relaxació	Activació	+	←
Apatia		**+**	→

Fer una interpretació col·lectiva d'una poesia surrealista

Resposta real	**Resposta coherent amb la teoria**	**Zona experiencial**	**Relació resposta real – resposta coherent amb la teoria**
HM-RA Activació	Activació	+	=
HM-RA Activació	Activació	+	=
HA-RM activació	Control	+	=
HM-RA	Activació	-	←

Preocupació			
HM-RA Preocupació	Activació	-	←
Activació		+	=

Moviment corporal amb un objecte

Resposta real	**Resposta coherent amb la teoria**	**Zona experiencial**	**Relació resposta real – resposta coherent amb la teoria**
HM-RM Activació	Neutre	+	→
HB-RM Control	Preocupació	+	→
HB-RA Control	Ansietat	+	→
HM-RM Activació	Neutre	+	→
HM-RM Ansietat	Neutre	-	←
Control i activació (zona 2)		+	→

Exploració sonora amb un objecte

Resposta real	**Resposta coherent amb la teoria**	**Zona experiencial**	**Relació resposta real – resposta coherent amb la teoria**
HA-RB Relaxació	Avorriment	+	→
HM-RM Activació +	Neutre	+	→
HM-RM-Control +	Neutre	+	→
HM-RB-Activació	Relaxació	+	→
HM-RA-Preocupació	Activació	-	←
Activació (zona 2)		+	→

Historieta teatral amb un objecte

Resposta real	Resposta coherent amb la teoria	Zona experiencial	Relació resposta real – resposta coherent amb la teoria
HA-RM-Activació (control) +	Control	+	=
HM-RM Activació +	Neutre	+	→
HM-RM Activació +	Neutre	+	→
HM-RM Activació +	Neutre	+	→
HA-RM Relaxació	Control	+	←
Activació (zona 2)		**+**	→

Presentació transdisciplinària amb un objecte

Resposta real	Resposta coherent amb la teoria	Zona experiencial	Relació resposta real – resposta coherent amb la teoria
HM-RM Activació	Neutre	+	→
HA-RM Control	Control	+	=
HB-RA Preocupació	Ansietat	-	→
HM-RA Activació	Activació	+	=
HM-RA Preocupació	Activació	-	←
Activació i preocupació (z.2 i z.5)		**+**	**Experiència personal***

Composició col·lectiva a partir de motius musicals individuals

Resposta real	Resposta coherent amb la teoria	Zona experiencial	Relació resposta real – resposta coherent amb la teoria
HM-RM Activació	Neutre	+	→
HA-RB-Fluxe	Avorriment	+	→

HA-RB-Fluxe	Avorriment	+	→
HA-RB Avorriment	Avorriment	-	=
HM-RM-Fluxe	Neutre	+	→
Fluxe		**+**	**→**

Composició col·lectiva a partir de motius corporals individuals

Resposta real	**Resposta coherent amb la teoria**	**Zona experiencial**	**Relació resposta real – resposta coherent amb la teoria**
HB-RM-Activació	Preocupació	+	→
HM-RM-Fluxe	Neutre	+	→
HB-RA-Ansietat	Ansietat	-	=
HA-RB-Avorriment	Avorriment	-	=
HM-RM-Fluxe	Neutre	+	→
Fluxe (zona 1)		**+**	**→**

Composició col·lectiva a partir de motius teatrals individuals

Resposta real	**Resposta coherent amb la teoria**	**Zona experiencial**	**Relació resposta real – resposta coherent amb la teoria**
HA-RM-Control	Control	+	=
HA-RB-Fluxe	Avorriment	+	→
HM-RM-Activació	Neutre	+	→
HM-RM-Avoriment	Neutre	-	←
HM-RA-Fluxe	Activació	+	→
Fluxe		**+**	**→**

QÜESTIONARIS FASE 3

Composició col·lectiva a partir de motius transdisciplinaris individuals

Resposta real	**Resposta coherent amb la teoria**	**Zona experiencial**	**Relació resposta real – resposta coherent amb la teoria**
HM-RM-Activació	Neutre	+	→
HB-RA-Fluxe	Ansietat	+	→
HM-RM-Activació	Neutre	+	→
HM-RM-Relaxació	Neutre	+	→
HM-RM-Relaxació	Neutre	+	→
HM-RA-Activació	Activació	+	=
HM-RM-Activació	Neutre	+	→
Activació		+	→

Composicions instantànies amb rols definits

Resposta real	**Resposta coherent amb la teoria**	**Zona experiencial**	**Relació resposta real – resposta coherent amb la teoria**
HM-RM-Activació	Neutre	+	→
HA-RM-Activació	Control	+	=
HA-RM-Control	Control	+	=
HM-RM-Relaxació	Neutre	+	→
HM-RM-Fluxe	Neutre	+	→
Activació		+	→

Composicions instantànies amb llibertat de rol

Resposta	**Resposta coherent**	**Zona**	**Relació resposta real –**

real	amb la teoria	experiencial	resposta coherent amb la teoria
HM-RM-Activació	Neutre	+	→
HM-RA-Activació	Activació	+	=
HM-RA-Control	Activació	+	=
HA-RM-Activació	Control	+	=
HM-RM-Activació	Neutre	+	→
Activació		**+**	**=**

Cadena multiartística com a pintor

Resposta real	Resposta coherent amb la teoria	Zona experiencial	Relació resposta real – resposta coherent amb la teoria
HM-RM-Activació	Neutre	+	→
HM-RM-Activació	Neutre	+	→
HB-RM-Activació	Preocupació	+	→
HM-RB-Fluxe	Relaxació	+	→
HM-RA-Fluxe	Activació	+	→
Activació		**+**	**→**

Cadena multiartística com a ballarí

Resposta real	Resposta coherent amb la teoria	Zona experiencial	Relació resposta real – resposta coherent amb la teoria
HB-RM-Activació	Preocupació	+	→
HB-RA-Fluxe	Ansietat	+	→
HB-RA-Activació	Ansietat	+	→

HM-RB-Fluxe	Relaxació	+	→
HM-RA-Fluxe	Activació	+	→
Fluxe		**+**	→

Cadena multiartística com a músic

Resposta real	**Resposta coherent amb la teoria**	**Zona experiencial**	**Relació resposta real – resposta coherent amb la teoria**
HM-RM-Activació	Neutre	+	→
HA-RM-Fluxe	Control	+	→
HB-RA-Preocupació	Ansietat	-	→
HA-RB-Fluxe	Avorriment	+	→
HA-RA-Fluxe	Fluxe	+	=
Fluxe		**+**	→

Cadena multiartística com a poeta

Resposta real	**Resposta coherent amb la teoria**	**Zona experiencial**	**Relació resposta real – resposta coherent amb la teoria**
HM-RM-Activació	Neutre	+	→
HB-RA-Ansietat	Ansietat	-	=
HA-RA-Fluxe	Fluxe	+	=
HM-RB-Fluxe	Relaxació	+	→
HA-RA-Fluxe	Fluxe	+	=
Fluxe		**+**	**=**

Cadena multiartística com a espectador

Resposta real	**Resposta coherent amb la teoria**	**Zona experiencial**	**Relació resposta real – resposta coherent amb la teoria**
HA-RM-Fluxe	Control	+	→
HA-RB-Relaxació	Avorriment	+	→
HA-RM-Relaxació	Control	+	←
HA-RB-Fluxe	Avorriment	+	→
HA-RB-Fluxe	Avorriment	+	→
Fluxe		**+**	**→**

Creació col·lectiva de percussió corporal

Resposta real	**Resposta coherent amb la teoria**	**Zona experiencial**	**Relació resposta real – resposta coherent amb la teoria**
HM-RM-Activació	Neutre	+	→
HM-RA-Control	Activació	+	→
HA-RB-Fluxe	Avorriment	+	→
HA-RB-Relaxació	Avorriment	+	→
Varietat (poca mostra)		**+**	**→**

Jam transdisciplinària I

Resposta real	**Resposta coherent amb la teoria**	**Zona experiencial**	**Relació resposta real – resposta coherent amb la teoria**
HM-RA-Activació	Activació	+	=
HM-RA-Fluxe	Activació	+	→
HM-RM-Control	Neutre	+	→
HA-RA-	Fluxe	+	←

Activació			
Activació		**+**	→

Jam transdisciplinària II

Resposta real	**Resposta coherent amb la teoria**	**Zona experiencial**	**Relació resposta real – resposta coherent amb la teoria**
HM-RA-Activació	Activació	+	=
HM-RA-Fluxe	Activació	+	→
HM-RM-Preocupació	Neutre	-	←
HB-RM-Relaxació	Preocupació	+	→
HM-RA-Relaxació	Activació	+	←
HA-RA-Fluxe	Fluxe	+	=
Fluxe i relaxació (z.1 i 3)		**+**	**Diversitat**

4.5. Taules dels qüestionaris de seguiment part b)

FASE 1

	SÍ----------NO				
Cooperació i empatia	**5**	0	**1**	0	0
Desinhibició	**4**	**2**	0	0	0
Recursos expressius en diferents disciplines	**3**	**3**	0	0	0
Agudització de l'escolta	**2**	**2**	**2**	0	0

FASE 2

	SÍ----------NO				
Percepció a través dels sentits	**2**	**3**	**1**	0	0
Aportacions pròpies al servei de la creació col·lectiva	**3**	**3**	0	0	0
Habilitats creatives i d'improvisació en altres disciplines	**3**	**2**	**1**	0	0
Agudització escolta	**2**	**4**	0	0	0

FASE 3

	SÍ----------NO				
La presència m'ajuda en l'expressió artística	**4**	**1**	**1**	0	0
Relacions – influències entre les diferents disciplines	**4**	**2**	0	0	0
Capacitat d'expressió transdisciplinària	**3**	**2**	0	1	0
Millora de l'escolta	**5**	**1**	0	0	0
Acceptació dels altres i cooperació	**4**	**2**	0	0	0

5. Taules d'anàlisi de dades del mural

Colors

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S10
Blau	X	xx	xxx	xx			x	x	x
Roig	X	x		x		x			x
Verd		x		x		xx			xx
Groc			x						
Lila							x		xx
Negre					x				
Marró					x				

Llenguatge - codi

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S10
Verbal	X		X	x	x		xx		xxxxx
Icònic	X	xx	Xxx		x				x

Simbòlic		xx							
Collage						x			
Complex				x		x		x	

Mida

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S10
Petit	X	xx		x	x	x			xx
Petit-mitjà	X	xx							
Mitjà			Xxx			x			xxxx
Mitjà-gran						x	xx		
Gran			X	x	x			x	

Ubicació

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S10
Superior esquerra	Xx	x		x		xx			
Inferior esquerra		x	x	x	X				
Central esquerra		x	x						
Central			x				x		xxxx
Central dret			x						
Superior dret					X	x	x		x
Inferior dret						x		x	

6. Transcripcions dels comentaris en cercle

6.1. Transcripcions dels comentaris de les sessions enregistrades.

S3

Comentaris després de l'activitat de pintura col·lectiva amb colors de cera – improvisació musical col·lectiva.

[Hi ha dos dibuixos, un fet per cada grup mentre l'altre grup improvisava música]

Rafel – *Un és més Miró i l'altre és més Kandinsky*. [breus comentaris de la resta, riure] **PA, MC**

Docent - *Com creieu que la música influencia la pintura?* **GD**

Imma – *Influencia en los impulsos a la hora de pintar. Por la altura y el ritmo de la música te dan diferentes impulsos.* **PA**

Fernando – *La armonía influencia los colores* **PAt**

Úrsula – *En el cas del primer grup que ha pintat, hi havia més línia melòdica a la música i se veu molt clarament que això guie el traç.* **PAp**

Imma – *Sí, esta pintura está llena de elementos parecidos, reconoscibles, porque los elementos musicales eran parecidos, había un ritmo constante, una harmonia parecida todo el rato…* **PAp**

[Succeeix la discussió amb un diàleg de preguntes i respostes entre els mateixos alumnes, en que uns pregunten als altres quan i perquè han fet algun traç determinat, en aquesta part participen Fernando, Terio, Sara i Úrsula] **PeC**

Docent – *I al final de la segona pintura, heu sentit quin era el moment del final, o hi ha hagut com dos finals?* **Gd**

[Úrsula contesta que encara tenia ganes de seguir mentre que la majoria diuen que ja havien sentit el final abans però que la música ha acabat recomençant amb tanta força que els pintors era impossible que es quedessin sense fer res]

Docent – *Crec que és important que escoltessim bé quan és el final col·lectiu i deixar que passe.* **Od**

Comentaris al final de la sessió

[En general es comenta que no havien fet mai body painting i que els hi ha resultat molt interessant i estimulant]

S4

Debat espontani sobre les emocions

[Terio ha de fer un exercici consistent en una lectura emotiva d'una poesia surrealista creada col·lectivament]

Terio – *Però… què són les emocions?* **PaC**

Úrsula – *les emocions són algo que tu no pots controlar* **RaC**

Terio – *Però no pot ser, perquè, si no pogués controlar-les no ho podria llegir.*

Úrsula – *però quan tu t'emociones, el diafragma...* **RaC**

Sandra – *Però com a actor…* **RaC**

Rafel – *Jaja, molt bo. Cadascú ho diu des de lo seu, un que si'l diafragma, l'altre que si com a actor…* **MC**

Docent – *I si… deixem aquest debat per al final de la classe?* **Gd**

Terio – *Doncs jo no puc fer l'exercici.* (S'asseu) **N**

Docent – *No? Per què?*

Terio – *Perquè no ho sé fer.*

Sandra – (dirigint-se a la docent) *Lectura emocional… queda poc concret.* **PaD**

Docent – *Hi ha emocions concretes, tots podem anomenar-ne una aquí si volem. Llavors, el text, en este cas, no serà lo que te produirà l'emoció. Tu hauràs de pensar en una emoció, o dos, o anar canviant… i traure esta emoció a través del text.* **OD**

Úrsula – *Alguna paraula del text te pot suggerir alguna emoció…* **OaC**

[Silenci. Terio està pensant, mirant el text, amb preocupació]

[El docent proposa fer una lectura totalment neutra per a trobar el pol oposat i a partir d'aquí trobar com fer una lectura emocional, i així ho fem] **Od**

Fernando (després de la lectura neutra feta per Aida): *Pero… no se puede disociar…* **PAt**

[Alguns comentaris superposats]

Rafel – *És que l'estat neutre no existeix*. **PAt**

Docent – *La mateixa entonació ja't donava una sensació…* **PAp**

Fernando – *Sí, o de un escepticismo, como un encierro en uno mismo.* **PAp**

Terio – *Un moment, fins a quin punt ella ho volia fer així o ho estavem llegint nosaltres això? El mensaje que ella emite lo completamos nosotros como espectadores. És a dir, no lo puedes hacer neutro, ella lo ha hecho muy neutro, pasando de un sitio al otro pero… los espacios que había y lo que decía nosotros hacíamos colapses de sentido, lo interpretábamos. Y tú (dirigint-se a Aida) tenías alguna intención?* **PAp, PaC**

Aida – *Yo ninguna.* **RaC**

Sandra – *Este final que ha hecho de… una oliva rellena, tengo ganas de hacer pis, …eh… qué placer, noche profunda. Y era como, claro, me voy a hacer pis y me voy a dormir*. [riures] **CsC, MC**

Terio – *Eso lo has hecho tú.*

Sandra – *Claro, absolutamente.*

Terio – *A mí, me ha encantado, este momento, era arte abstracto, era alguien que estaba soltando algo y tú lo recogías y lo completabas. Y eso yo lo he encontrado muy interesante.* **PAp, A**

Docent – *Sí, potser simplement el fet de buidar l'intenció de l'actor fa que cobre més activació l'espectador*. **OD**

Sandra – *Fa que estigui més actiu, més atent, i que tot ho entengui més des de la seva pròpia vivència.* **PAp**

Docent – *D'aquí anem a fer que l'actor posi molta intenció.* **GD**

Terio – *Pero va a ser totalmente falso…* **E**

Aida – *Pero en esto consiste el trabajo d'actor no? En convertir en verdadero algo que es falso.* **PaC**

Terio – *Para convertir algo que es falso y hacerte creer a ti que es verdadero primero hay que entenderlo.* **RaC**

Docent – *Però també anem a pensar que… no pensem en el sentit literari del text sinó amb el sentit musical; és com si tu ara te fiquesses a tocar la guitarra, i realment a lo millor no estàs fent cap obra pero li poses totes les emocions que vols expressar en aquell moment.* **OD**

[Terio ho fa i tothom fa comentaris d'aprovació al final] **CsC, VaC**

Terio – *Perquè és això, bé, no sé, potser són problemes que puc tenir jo com a actor i totes aquestes coses; però la qüestió emocional… clar, llegir un text emocionalment… clar, ho pots fer [fa sons i gesticulació exagerada com de plor o lament] però vindria a ser que no és la disciplina amb la que ens agradaria treballar. Necessites tenir algo, seguir un fil d'algo…* **ReD**

Rafel – *Bueno, també és molt formal això, vull dir, se traballa molt des de la forma. Aquí lo que estem buscant… Quan surtien aquells videos surrealistes, estos començaven ta-ta-ta-ta-ta-ta i no sé què i o sigue, no està buscant lo sentit de dir ta-ta-ta-ta-ta-ta.* **PAt**

Terio – *Però no tenia la premissa de fer-ho sentimentalment.* **N**

Rafel – *No, però pot ser sentiment des del joc i des de… o sigue, no arribar tu a sentir-ho, encara que sigue arquetípic o esterotipat. L'alegria, l'alegria en lo seu estat més pur, que mai és lo que qualsevol sentirà però buscar l'emoció a l'extrem, suposo que, és des del joc.* **PAt**

Docent – *Sí, suposo que això és difícil quan ho vols fer des de la sinceritat. Després, com deia David ho podem fer més com un joc i des de l'exageració d'una emoció.* **OD**

Rafel – *Mai trobaràs los impulsos i la motivació d'un personatge que haigue de dir: esqueixada de atún després de dir tengo ganas de hacer pis.* **PA**

Sandra – *Això m'ha recordat a una pel·lícula d'Isabel Coixet, fa poc ho parlava amb algú, de fet. Una de les protagonistes un dia va al supermercat i es troba una dona plorant davant d'una nevera. I ella li diu… què et passa? I ella li diu.. que no hi ha gelat*

de vainilla… allà plorant amb un drama, un dramón! I ella en aquell momento no ho entén. Fins que el seu nòvio, que està a l'estranger, la deixa a distància i ella vol anar a comprar gelat de no sé què collons, va al supermercat, no n'hi ha… i allí se li desmonta el món. I a mi això m'ha passat. No amb el gelat, no al super, no per un exnòvio però… som així les persones. **TdC**

Terio – *Perquè hi ha algo que t'implosiona a dintre, i necessites qualsevol cosa que de cop i volta et falla, i te n'adones de lo desgraciat que arribes a ser.* **TdC**

Docent – *i el motiu podria ser el gelat de vainilla o l'esqueixada de atún…* **PAp**

Terio – *Però hauriem de treballar… quin nòvio m'ha deixat abans…* **E**

Fernando – *Eso es parte de tu trabajo como actor.* **ReD**

Terio – *Sí pero no és así (gest d'immediatesa)* **ReD**

Fernando – *Pero quiero decir… lo que dices de… no, yo es que no me quiero dedicar a trabajar un texto cuyo significado… Es decir, muchas veces el significado se construye por relación entre tú y el texto y tú y el contexto.* **PAtip**

Buscas algun recuerdo o alguna sensación tuya, que has tenido en tu vida, y lo relacionas.

Terio – *Sí, yo lo he leído todo y des de dónde me sentía pues he empezado.* **SI**

Docent – *Sí, les premisses que dono són de… no hi ha una sola manera de fer-ho, es tracta que cadascú trobe la seua manera de sortir-se'n.* **OD**

[Proposo deixar-ho aquí i passar a la següent activitat]

<u>Comentaris al final de la sessió</u>

Som Fernando, Rafel, Úrsula, Aida i Sara. Terio i Sandra han hagut de marxar.

[La docent guia la discussió sobre la primera activitat de la classe, basada en les olors]

Rafel – *Lo mateix impuls del fet d'olorar ja t'impulsa a moure tot lo cos, i segons l'olor és diferent.* **SI, PAp**

Fernando – *Yo lo he asociado a sensaciones y recuerdos concretos* **SI**

Sara – *En mi caso, los dos primeros olores fueros impulsos y el último fue por recuerdos, el de canela y mandarina.* **SI**

Docent – *Sí, la última l'he vist més dinàmica, més alegre.* [Guia la discussió cap a la següent activitat, dels focus] **OD**

Fernando – *A mí lo que me ha pasado es que no podia desligar el color del hecho que un foco me esté apuntando a la cara, entonces todo se iba hacia un sector más frío…* **SI**

Úrsula – *A mi el que més m'ha costa tés el verd. Ho he acabat associant tot a coses concretes i al final ho he escrit al paper del poema. Al final el verd ha estat la oliva rellena.* **SI**

Rafel – *En un mateix color pots tenir diferents seqüències. Jo avui ho he associat tot molt a lo natural, vull dir, blau: mar, verd: camp i taronja: sol. Al ser coses tan grans i tan generals també em donava molt de joc.* **SI, PAp**

[Moment còmic quan Úrsula torna a parlar de l'oliva rellena] **MC**

[El docent sintetitza dient que cadascú ha fet associacions diferents i orientant la discussió cap a la coherència o no coherència com a grup en els exercicis] **OD**

Fernando – *Yo una cosa que he observado, porqué lo leí en algun lugar, es que el naranja excita, y eso sí que ha pasado, era mucho más activo.* **TdC**

Úrsula – *Jo tampoc estava fixada en mirar el grup però tot i així no he notat descoherència. He tingut la sensació d'estar dintre de la mateixa bombolla.* **SI**

Rafel – *Jo no. Jo crec que és molt personal. A l'aulorar les flors un pensarà en los camps que recorría en sa iaia i l'altre pensarà en la novia que l'ha deixat fa dos setmanes. Veies la gent amb qualitat de moviment contrari al teu. Que hi hague escolta no vol dir que t'haigue de condicionar lo teu punt de vista sobre la sensació.* **SI, PAp**

Fernando – *Es que es imposible, como seres humanos, abstraerse a la hora de interpretar nada.* **PAt**

Rafel – *Jo no he notat massa uniformitat, cadascú tenia qualitats de moviment molt diferents.* **SI**

Fernando – *Pero por algunas influencias y significados dados de la cultura si que hay alguna similitud, hay algo en la naturaleza del color que no es lo que solo tu interpretas.* **PAt**

Aida – *O sea, hay algo en común para todos. El mensaje que hemos recibido de ella (referint-se a la docent) es naranja, y eso ha sido igual para todos. Luego como lo desarrolles, lo que te provoque… eso ya depende de la persona y de lo que ha vivido.* **SIC**

David – *Però no hi ha tendència global, encara que sigue la mateixa llum.* **PAp**

Fernando – *Hacer sentir lo mismo es imposible, pero quizá si se hace un estudio más amplio con mucha más gente se pueden explorar patrones de homogeneidad. La terapia con colores se basa en eso.* **PAt, TdC**

Docent – *Jo sí que he observat que el taronja ha estat més actiu que el blau encara que cadascú ha estat fent coses diferents…* **OD**

Sara - *¿Era rojo o naranja? Tomé la pauta que habías dicho de qué sensación produce el color. No pude fijarme en imágenes concretas pero si observaba que estaba pasando en los demás. En el azul no sabía qué hacer, la luz me molestaba… así que empecé a imitar. Pero luego en el rojo yo no paraba de dar vueltas, brincos y los otros estaban en otro plan… Claro, llegó el momento que dije "Será que me tengo que tranquilizar?" Al final hice lo que sentía. Pero no soportaba la luz. Estaba desesperada***. SI, CsC**

Aida – *Yo también. Me has desesperao, tú* (referint-se a Sara). [riure de tothom]. *Ha habido un momento que he pensao: que pare ya por Dios! Me ha entrao un agobio! Yo estaba quieta y de repente, tú, se te oía, y se te sentía, y no parabas de dar vueltas… y yo pensando, que pare, por favor!!* **VaC, SI**

[La docent guia la discussió cap a l'últim exercici, on s'han sintetitzat olor, focus de color i text] **GD**

Sara – *A mí me costó encontrar el sentimiento***. SI**

Úrsula – *Era més fàcil percebre unitat a l'hora de dir el text que no per l'olor de la mandarina. Perquè clar, estem construint un text entre tots… la sensació que jo tinc amb la mandarina sí que la puc posar una mica però sempre pesarà molt més la sensació de quan algú diu alguna cosa i jo li responc. Per mi ha sigut més potent la paraula dels altres que la mandarina.* **PAp**

Rafel – *Ha sigut un treball d'escolta. Ha pesat molt l'escolta. Quan balles, cadascú fa una cosa diferent i qui mira des de fora ja contruirà el sinificat… però al ser una creació col·lectiva d'una mateixa cosa te sabia mal fotre algo per allí al mig que no pegués. Hi havia una escolta com per a no destacar individualment.* **PAp**

Docent – *Una mica el que ha passat és que ho hem viscut bastant a nivell individual, també a nivell dels colors i les olors, l'estímul col·lectiu se transformava en individual. Hi havia el perill de traure molt lo que tu tens dins i no escoltar la resta…* **OD**

Fernando – *Pero tú tenías la intención de que fuera más colectivo?* **PaD**

Docent – *Eh.. No, no he dicho nada de hacer algo colectivo, quizá simplemente quería ver que pasaba con esto. A ver, la intención más o menos siempre es llegar a un proceso colectivo, de alguna forma llegar a significados colectivos.* **OD**

Fernando – *Para mi, esto hay que decirlo…*

Docent – *No, pero tampoco quería dirigir el resultado*

Rafel – *Clar, no té ni bo ni dolent*

Sara – *Yo no entendí que había que interactuar con otra persona. Luego vi que ellos* (referint-se a Rafel i Aida) *dieron el paso.* **CsC**

Rafel – *Jo ho havia pensat però primer no ho volia fer per no trencar, però una vegada he començat dic ara ja fins al fons.* **SI**

[Després d'alguns breus comentaris la docent proposa deixar-ho i dóna algunes premisses per a la següent sessió. La sessió acaba amb aplaudiments]

S5

[No hi ha enregistrament però recordo que vaig guiar una mica les preguntes com en quina disciplina us heu sentit més còmodes, com heu vist la presentación transdisciplinària, etc. Recordo que van parlar Oscar, Rafel i Úrsula; destacant que és més fàcil desenvolupar-se en la presentació transdisciplinària. Oscar deia que perquè a la vida actuem així, no separem. I Rafel deia que després d'haver passat per totes era més fàcil fer la síntesi.]

S6

Comentaris al final de la sessió.

Hi són Imma, Sandra, Sara, Oscar, Fernando i Úrsula.

Imma – *Yo creo que cuando le puedes sacar más partido a un motivo es cuando puedes desarollar el motivo, sino son solo elementos que comparten un espacio y un tiempo.* [pausa] *Tambien el teatral veo que es el más difícil porqué es menos abstracto.* **PAp**, **PAt**

[Intervencions de Úrsula i resposta de Imma]

Rafel – *Natros voliem provar de fer algun moviment diferent cada vegada amb el motiu teatral…* **PAp**

[Es fa la parodia d'un dels exercicis. Riure. Acabem] **MC**

S7

Comentaris al final de la classe

Terio – *Jo he trobat interessant això dels motius transdisciplinaris perquè* (…) *Però d'aquest últim exercici, d'això fer-ne un espectacle...* (…) *Necessites trobar petites cosetes* (…) *El que passa en les improvisacions de teatre és que la resta se sotmet a la idea de qui crida més o té la idea més bona. Però per a que sigui una creació col·lectiva ha d'haver un viatge, és a dir, partim d'aquí, anem allà i hi ha tres boies on ens agafem… si no pasa esto, que es, claro, desparramao.* **PAt, E**

Úrsula – [amb un comentari fa referència a l'actuació de Rafel, en el que també s'afegeix Fernando] **CsC**

Rafel – (responent als comentaris) *Però també la gràcia era evolucionar-lo, de cop jo ja no era el serio, també haguesseu pogut imaginar que estaveu a una illa i que* (…) **PAp**

Terio – *Clar, el que has fet tu* (referint-se a Rafel) *ha funcionat molt bé perquè has recollit tot el que estava passant en una idea, i ens hem agafat molt fort a això.* **CsC**

Imma – *Yo he hecho esto con danza y música y allí funciona bien con mucha gente, cuando la gente se escucha, y observas…* **EPr**

Terio – *Claro, y la música influye a la danza…*

Imma – *No, incluso a veces cuando no hay música tú tomas decisiones de si lo sigues o no lo sigues…* **EPr**

[Breu diàleg entre Terio i Imma sobre el mateix punt] **DeC**

Imma – *Si nadie se escuha, nadie sigue a nadie, lo que yo haría en una impro de danza sería salir del espacio para limpiarlo un poco.* **PAp**

[Intervenció de Sara, seguida de Terio i Fernando]

Úrsula – (…) *Jo anave tirant idees a veure si algú me n'agafave alguna…* (…) **PAp**

Rafel – *Un ha d'estar al servei del que està passant, no es pot estar tota l'estona llençant idees, s'ha de saber quan estar actiu i quan estar passiu.* **PAt**

[Intervenció de Fernando]

Terio – *Parecía un mercado de ideas* (parodia) *Y decías, compro? o voy a vender?*

[Intervenció de Fernando]

Docent – *Sí, en música y danza es posible. Próximamente en las actividades que siguen vamos a poder salir del espacio como decía Imma. En les composicions instantànies que heu fet abans d'aquesta última, les dos anteriors, vull dir-vos que m'han encantat, hi havia molta escolta i han passat coses realment boniques. A la última, crec que el que ha faltat és l'escolta. Potser només calia un o dos motius teatrals per interaccionar, però des d'un material més minimalista.* **OD**

Imma – *A veces, hay un lenguaje teatral más abstracto con el que seria más fácil hacer estos ejercicios.* **PAp**

Docent – *Però faltava escolta, tot i que també ha hagut moments que han estat bé. Jo crec que és possible…* **OD**

[Intervencions de Terio, Sara i Imma]

Terio – *Lo que hay que pensar es que puedo aportar yo… que es lo poco que yo puedo aportar para el bien del resultado. Es decir, ser humilde en este sentido…* **PAp**

Docent – *Lo bello sale del conjunto, no de uno…* **OD**

S8

Debat

[Hi són Oscar, Terio, Rafel, Fernando i Úrsula. Obro un debat sobre la sintaxi comuna de les diferents disciplines artístiques]

Oscar – *L'expressió crec que és un fet comú. Si no existeix l'expressió no existeix l'art.* **PAt**

Fernando – (…) *El ritmo, la intensidad, existen más en las artes como la música, el teatro; mientras que en la pintura és más importante el espacio.* **PAt**

Terio – (explicant-li al Fernando) *Lo que estamos haciendo aquí tiene tiempo y espacio, también en la pintura, porque lo hacemos como happening y lo que cuenta es la acción de pintar.* **PAp**

[Intervenció de Fernando]

Oscar – (…) *En la pintura existe un producto definido, acabado, en un momento.* **PAp**

Docent – *Però… com ho hem treballat aquí?* **GD**

[Oscar i Fernando comenten que sí que ho hem treballat més com a un happening. Tothom té moltes ganes de parlar i he de moderar donant el torn de paraula]

[Intervenció de Oscar]

Úrsula – *Nosaltres partiem, a l'hora d'abordar les disciplines, de la base d'un terreny d'arenes movedisses… fas un pas i a la que't penses que és estable ja canvia, cosa que ha fet que anem evolucionant de cada activitat… Trobes una cosa que et funcione però no't conformes i busques contínuament… no saps cap on anirà…* **PAp**

Docent – *M'agradaria que no ens centressem en dir que la pintura és diferent, que parlem més de les tres disciplines més treballades.* **GD**

Rafel – *En teatre, música i dansa sempre hi ha reminiscències d'allò que has fet, sempre és un fluir i sempre lo que fas segueix a lo altre. En la pintura sempre hi ha el lloc per on has començat, encara que haigues fet mil variacions lo principi estarà allí…* (Terio assenteix) **PAp**

En un espectacle sempre hi ha en part música, en part teatre i en part dansa perquè estan intimíssimament unides. Encara que no ho vulgues, a un espectacle encara que no hi hague música explícitament, la hi ha igualment, perquè el silenci també és música i quan te parlen en termes teatrals moltes vegades s'utilitza l'argot musical… A vegades te fan treballar un text amb una melodia en los ulls tancats per a que t'ajude a interpretar el text, per exemple. Una art ajuda a l'altra. I la dansa i el teatre també estan

intensament lligats, quan estas fent dansa no saps a quin punt comença la dansa i a quin acaba el teatre. I quan fas teatre passa igual.

Fernando – [Corrobora la idea de Rafel amb altres exemples]. Ex *Por otra parte, lo de considerar la pintura como "fuera", si tienes en cuenta que la memoria también es como un lienzo… Para entender una pintura contemporánea a veces tienes que recrear tú el proceso de pintar, crear una sintaxis en el cuadro… si la ves sin más no te va a decir nada.* **PAp**

Úrsula – (…) *A mi em sap greu que una violoncellista, per exemple, sigui absolutament nul·la amb dansa. Hi ha coses també teatrals de presència, etcétera, que no t'ho ensenyen, ho aprens. Però després, a l'hora de sortir a l'escenari, d'encarar-te a un públic, te fa falta això. Els cantants potser són els més ben encarrilats, en el cant el teatre és absolutament indispensable.* **PAp**

Terio – (es reincorpora de la posició de "dormir" estirat al terra que tenia abans) *Pero, es necesario que un cellista sepa danza?* **PaC**

[Oscar, Úrsula i Fernando responen immediatament que sí]

Oscar – *Tú bailas mientras tocas.* **RaC**

Docent – *Bueno, ens hem desviat una mica del tema inicial del debat. Si parlem de sintaxis, potser, el ritme és un element important en comú a la música, al teatre i a la dansa…* **GD**

Oscar – (…) *Passa que el teatre té més lògica, és més explícit perquè utilitza la paraula.* **PAt**

[Intervencions de Terio i Rafel. **DeC**. Moment còmic perquè tots canviem de posición per un comentari de Rafel] **MC**

Oscar – *La música invoca, però no concreta* PAt

[Intervenció de Fernando i rèplica de Terio]

Oscar – *Però en música no tens imatges concretes, encara que el teatre sigui teatre de l'absurd tu tens paraules que s'associen a imatges.* **PAt**

Fernando – *Pero las asociaciones que tu hagas con una palabra, flor por ejemplo, también van a ser distintas de las de otro.* **PAt**

Rafel – *És que un la major pot ser molt més concret que la paraula flor en un espectacle.* **PAp, Ex.**

Terio – [Posa un exemple d'una frase que no t'has d'imaginar literalment] Ex *Parlo del prejudici de què és música, què és teatre i què és dansa. De vegades entendre l'altra disciplina és molt més complicat que opinar sobre la teva, d'acord? Per exemple, jo sé, que la música a mi em mou molt més que* (…) *Però us ensenyen a trobar connexions, significats a la música? O per les notes ja sabeu allò que volia el compositor…?* **PaC**

Docent – *Entorn a això hi ha varies qüestions. Hem de fer el que el compositor volia? També, podem saber realment el que volia? O podem fer una interpretació més personal? Al entrar en un debat estètic sortiran coses molt interessants però tothom tindrem raó dient potser coses molt diferents, hi ha moltes possibilitats…* **OD**

[Comentaris de Fernando, Terio i Úrsula. Oscar ha de marxar.]

Rafel – *També associem colors a les vocals… per això el mi i el si són rojos.* (La docent expressa que hi està d'acord) **PAt**

[Intervencions de Fernando i Úrsula]

Terio – *Aprendre a través de les altres disciplines t'ajuda a tu a ser més complert. És a dir, tenir una noció més àmplia, a fer enllaços…* **TdC**

[Intervencions de Fernando i Terio. La docent, seguint amb el fil de la conversa, fa referència a l'antiga Grècia on les tres arts anaven juntes]

Úrsula – (…) *El meu cosí, que ha acabat de nàixer,*

Rafel – (interrumpint-la) *ha ballat, ha plorat…* (riures de tothom) **MC**

Úrsula – *No, en serio, lo primer que ha fe tés plorar pa que sa mare l'agafe en braços: ha fet teatre… és teatre però també és música…* **TdC**

Terio – *és expressió, és el que deia l'Oscar.* **PAp**

Docent – *lo que tenim los éssers humans per a la supervivència, a diferència dels animals, és la comunicació, l'expressió…* **OD**

Úrsula – *una persona absolutament sola, no existeix… a la prehistòria l'expulsió del grup era el pitjor càstig, era com si estesses mort. Necessitem que ens accepten…* **TdC**

[Comentaris de Fernando, Terio i Úrsula. La docent orienta per a sintetitzar una mica. Fernando conclou el debat apuntant que la comunicació és un dels fets més importants en totes les disciplines artístiques.]

Comentaris sobre la sessió

Docent – (just donat per finalitzat el debat) *Bueno, ara parlem de la cadena multiartística…*

Terio – *No es pot separar una disciplina d'una altra, interaccionen… pots fer que alguna porti les rendes, d'alguna manera, influenciant-se, però no pots aïllar-te de les altres. Aquí hi ha una disciplina molt important que és la música, que és molt difícil d'obviar, ens arriba molt i ens afecta, encara que sigui per rebuig. A nivell emocional trenca més barreres que no el teatre.* **PAp, PAt**

Fernando – *Eso probablemente sea porque es a un nivel más intuitivo, menos racional, de hecho la música es vibración, hay una razón física…* **PAt**

Úrsula – *Jo tampoc em podia deixar d'influenciar pel que deia l'actor sobre el que jo mateixa l'estava influenciant a ell al ballar. M'ha agradat molt.* **PAp, A**

[És tard i tots hem de marxar.]

S10

Comentaris al final de la sessió

[La docent demana fer valoracions sobre el que ha estat el taller]

Oscar – *Puc fer una valoració sobre avui?* (la docent diu que sí) *Ahir ho vaig veure més fluid, perquè ens vam concentrar al principi. Per mi l'inici definit d'ahir va significar posar-me molt al paper.* **SI**

Rafel – *Estes dos setmanes han estat molt interessants. Sí que al principi era una mica más de lo mismo en moltes coses, però esta segona setmana, en tots estos processos més performatius i d'improvisació te fa estar molt atent però com que ja vens d'una setmana de rodatge… Tot i que… en dos setmanes no se fa res, la cosa d'improvisar… són anys, però és una bona aproximació a n'esta mescla d'arts que a mi, m'agrada molt.*

Jo he vingut molt a gust a totes les classes, encara que te talla la tarde impressionantment, i jo crec que si no fos interessant per a tots… coses que aprens d'uns i dels altres, punts de vista sobre l'art… No ha sigut un èxit de gent però los que som pos mos apetia vindre. Al menos a mi sí, perquè ho he trobat interessant. **V+**

Fernando – *Per a mi ha estat nou tot.*

Docent – *les activitats d'exploracions disciplinàries, les de teatre potser per a vatros ja les coneixeu* (referint-se als actors) *però potser per als músics era totalment nou. Los músics a més no treballem tant la improvisació, en clàssic sobretot, això ho he vist a les avaluacions inicials… i els actors sí.* **OD**

Fernando – *Però són coses bàsiques. A mi m'han semblat bàsiques de l'estil… i perquè jo no ho sabia això? Perquè no m'ho han ensenyat?*

Úrsula – *Jo la primera setmana vaig tenir molt la sensació de uaauuu!, estic fent coses que no havia fet en la vida!!, d'haver descobert la sopa d'all. I aquesta segona setmana ha sigut que, bueno, que han sortit coses fantàstiques. Ahir jo vaig sortir en una sensació de "joder, que maco que ens ha quedat!"* **V+**

Aida – (referint-se a Úrsula) *Yo he disfrutao mucho con tus improvisaciones. Porque siempre tenias el detalle de partirme el culo (riures de tothom). Hacías cosas que yo pensaba… ¿y cómo puede ser que se le haya ocurrido eso?* **CsC, VaC**

Úrsula – (en acabar el riure) *pues eso, una valoración muy positiva. Jo m'ho he passat molt bé.* **V+**

Oscar – *A mi em va sorprendre molt al principi quan vam fer l'exercici de sonoritzar les respiracions, va ser brutal, perquè va haver un momento que crec que vam fer un re major tots alhora. vaig pensar… "ostras, què ha passat aquí?" No ens coneixem de res però…* (silenci) *Em donen ganes de plorar, en serio…* **V+**

Fernando – *Las sensaciones que yo he tenido aquí, haciendo todo, han sido geniales… No las tengo nunca. Bueno, en los mejores momentos de los conciertos estoy así.* **SI**

Oscar – *Es que es como un espacio libre, puedes hacer lo que quieras… sabes que que puedes hacer lo que quieras que alguien la va a hacer más gorda que tú y te va a encantar.* **V+**

[La docent incita a parlar als que encara no han valorat, Fernando i Aida]

Terio – *Jo crec que pel que esteu comentant, és un treball que està molt ben encarat per gent… és a dir… Del CSD i l'Institut que estem a la mateixa casa i amb profes que poden fer classe a les dos escoles… molts exercicis en dansa ja els haviem fet… o en interpretació hem treballat coses semblants… Els que us quedeu més despenjats sou vosaltres (referint-se als músics) que teniu l'escola més lluny i no hi ha vincles entre disciplines. Aquí a nosaltres també ens ensenyen música…*

O sigui, les sensacions que jo he tingut no són extraordinàries en el sentit d'haver fet quelcom molt nou sinó que era com un training, com un lloc on poder… com un patio n poder-te recrear, poder provar, pensar… Però ja m'hi he trobat altres vegades amb cops així. Si volsaltres ho trobeu tan fascinant crec que és fantàstic que ho feu perquè això alimenta l'esperit i alimenta les vostres ganes d'expressar-vos. **CsC, Ve**

Úrsula – *A mi també el que m'ha passat mol tés que en tots els exercicis, a nivell mental estem funcionant moltíssim perquè és lo que deia ahir el terreny resbaladís… que trobaves una cosa segura i ja vas a ficar el peu amb un altre lloc per a veure que hi ha i llavors resulta que algú diu no sé què i llavors no pares i al final… acaben sortint coses fantàstiques.* **V+**

Fernando – *Yo creo que el problema del estudio de la música está en que se centra en el estudio de las obras* (donant èmfasi a la paraula obras). *Tú te pasas un montón de horas intentando llegar a la obra y después es ese temor terrible a cagarla, cuando estás tocando o sales a escena. Para ellos* (referint-se als actors) *quizás también es distinto porque aunque tienen un guión…* (…) **ReD**

Docent – *Sí, el procés que s'ha plantejat ha anat tenint en compte que venieu dels diferents llocs i que hi haguessen eines de tot; després passar a crear relacions i després passar al que són performance o creacions transdisciplinàries. Llavors, aquestes últimes, han sigut noves per a tothom?* **OD**

Terio – *A l'hora de les improvisacions transdisciplinàries el que jo he viscut és que a vegades hi havia massa llibertat o massa falta de normes, de vegades a mi no em convencía el canvi de tema que era una mica com… ha! (palmada) y todo vale. És a dir, en les jams aquestes em faltava una mica de rigor, una mica de rigor musical per exemple, és a dir, tu no pots entrar de qualsevol manera i anar-te'n a qualsevol lloc.* V-

En la jam, perquè ho proposeu sense normes? **PaD**

Docent – *Ho plantegem com un espai d'expressió artística lliure que personalment crec que és molt interessant. Vull dir, gràcies per donar la teua visió… però potser per a mi*

pot ser interessant vore quan no hi ha certes normes, vore què és lo que passa: com s'accepten les aportacions dels altres companys, com poden conviure dos idees en simultani… hi ha tot un rerefons d'habilitats socials, cognitives i comunicatives que se posen en joc quan hi ha esta incertesa i crec que és un dels valors que pot tenir una jam multiartística en la que tots tenim eines i en la que tots podem aportar i podem sentir que les nostres aportacions tenen un eco en la resta del grup. **OD**

Se posen en joc moltes habilitats humanes i artístiques que potser si acotessem molt poser arribariem a un resultat artístic més… però no hauriem d'esforçar-mos a comunicar-mos d'esta manera.

Terio – *Crec, pel que dieu i pel que a mi em sembla, que vosotros* (referint-se als músics) *venís de un mundo en el que las normas lo son casi todo. Nosotros, cuando hay ejercicios de improvisación – y hay profesores que trabajan en el sentido que yo voy a decir- es que el actor, si lo dejas solo, se puede desparramar. Es difícil entonces hacer algo que evolucione, que mantenga el interés en algun sentido. Se da el caso de gente que está investigando en ese sentido que lo que hace es poner supernormas. Moreno Bernardi es un personaje que está trabajando en este sentido. Entonces saca un rendimiento del actor en sí. Eso hay gento que no le gusta nada y hay gente que dice que es la ostia. Pero ellos trabajan en esta línea. El actor, si lo encorsetas, no tiene proqué no ser más libre, puede fluir incluso más, porque no tiene que ir descartando cosas sino que sabe más o menos por donde va y allí se siente más libre. Yo en estas jams encuentro un poco de desparrame, a veces es cualquiercosismo.* **RED**

[Intervenció de Fernando]

Terio – *Pero una jam musical tiene un ritmo y tiene una melodia, un tono…* [Fernando li discuteix]

Oscar – *Lo que decía Terio es bastante interesante. Que aunque te pongan normas puedes sentirte libre en ese terreno.*

Aida – *Pero aunque pongas normas al final siempre se deshace. Puede haver un inicio, un hilo conductor… pero si hay una jam de dos horas por ejemplo, empiezas con lo que te dicen pero luego ya…* **SIC**

Terio – *Pero almenos tienes la tranquilidad de que vas para allá. Si luego se te ocurre algo y lo pones, lo pones.*

Oscar – *Yo, Terio, no me siento cohibido en el ESMUC (riures de tothom).* MC *Aunque sí es verdad que vivimos en un mundo de muchas normas donde hay un estatus*

y un protocolo en el mundo clásico, pero aun así siento que hay mucha libertad. Creo que es verdad que puedas sentirte libre aun teniendo normas. **RED**

[És hora de marxar i la docent marxa, els alumnes continuen]

Oscar – *Pues lo que decía Terio de que le hacían falta más normas en la jam un hilo conductor…*

Terio – *Jo no he dit això, eh? He dicho que con eso sale de esa manera, no que lo eche en falta. Estem aquí per experimentar. Para mí esto es un experimento.* (…) **N**

Pero esto no sirve para hacer una composición, no sirve para hacer un espectáculo. En el momento en el que hay ejercicios que necesitan una función de público estás haciendo un espectáculo. Si tiene que haber público, lo haces para que sea visto.

Rafel – *Pero ningú ha dit que fos públic…*

Terio – *Sí, hi havia l'espai d'escenari i els que estaven fora que eren públic, i la cámara també era públic. Tu feies algo perquè allò ho veiés algú, no per tu aprendre algo.*

Rafel – *Però això forma part de l'experiment també. Envés de públic si vols dis-li testimoni, testimoni d'un experiment col·lectiu.* Terio i Rafel: **DeC, PAp**

[Ja han d'anar marxant i alguns alumnes es posen a pintar al mural i a contestar l'últim qüestionari, seguint les indicacions dels docents]

Terio – (A Fernando, que és l'únic que encara està seguint el fil de la conversa) *Quasi bé mai hem pogut dir fora del que s'ha volgut sentir, perquè si jo en algun momento he volgut dir alguna cosa que no tocava en aquell momento és com… a por otra cosa. Quin sentit té, llavors?* **V-**

Fernando – *No creo que haya sido así eh... Muchas veces al final de la clase hemos dicho esto no ha salido muy bien por esto o…* **DCC**

Terio – *Pero quizá a ti te ha parecido algo bien y a mi no y no lo puedo decir. Y no pasa nada eh, yo no me siento coartada para nada. Ha sido como ha sido y…*

Fernando – *No sé… tio…*

Terio – *Pero tampoco he sido tan crítico! Muchas veces nos creemos que preguntar es criticar y no es así. Es para entender. Es para tener un razocinio de algo. Jo no tinc cap crítica cap a vosaltres, cap, quasi bé cap crítica cap al treball. Crec que és molt interessant, sempre ho he dit, que ho creia molt interessant.* **J**

6.2. Taula d'anàlisi dels comentaris en cercle per alumnes i sessions

	S1	S2	S3	S4		S6	S7	S8		S10
	Final (aproximació)	**Final (aproximació)**	**activitat**	**Espontani 17′**	**Final 22′**	**Final 4′**	**Final 18′**	**Debat 40′**	**Final 4′**	**Final 50′ (amb interrumpcions)**
Rafel			PA, MC	MC, PAt, PAt, PAt, PA	SI, PAp, SI, PAp, SI, PAp, SI, PAp, PAp, SI	PAp, MC	PAp, PAt	PAp, DeC, MC, Ex, PAt, MC		V+, DeC PAp
Terio	SI	A	DeC	PaC, N, PAp, PaC, PAp, A, E, RaC, RED, N, TdC, E, RED, SI	0	0	PAt, E, CsC, DeC, PAp	PAp, PaC, DeC, Ex, PaC, TdC, PAp	PAp, PAt	CsC, Ve, V-, PaD, RED, DeC PAp, N, V-, J
Sara		A	DeC		SI, SI, CsC, CsC		DeC, V+	0	0	0
Fernando			PAt, DeC	PAt, PAp, CsC, RED, PA	SI, TdC, PAt, PAt,		DeC	PAt, DeC, Ex, PAp,	PAt	SI, V+, RED, DCC

					PAt, TdC, PaD			PAt		
Úrsula	A		Pap, DeC	RaC, OaC, CsC	SI, MC, SI, PAp	DeC	CsC, PAp	PAp, PAp, TdC, TdC	PAp, A	V+, V+, V+
Sandra	A		0	RaC, PaD, CsC, MC, PAp, VaC, TdC	0		0	0	0	0
Imma	0		PA, PAp,	0	0	PAp, PAt, DeC	EPr, DeC, PAp, PAp	0	0	0
Oscar			0	0	0	0	0	PAt, PAp, DeC, RaC, PAt, PAt, PAt		SI, V+, V+, RED, MC
Aida			0	RaC, PaC	SIC, VaC, SI, SI, MC		0	0	0	CsC, VaC, SIC, MC

Docent			GD, GD, OD	GD, OD, OD, PAp, OD, GD, OD, OD, PAp, OD	OD, OD, GD, OD, OD		OD, OD, OD	GD, GD, GD, OD, OD		OD, OD, OD

7. Qüestionari de valoració final

7.1. Qüestionari

A. En quin grau creus que és útil i necessari un espai de comunicació i aprenentatge conjunt entre estudiants de diferents institucions i disciplines artístiques? (1:gens, 5:molt)

1 2 3 4 5

B. Per a tu, la transdisciplinarietat artística:

a) té un valor irrellevant

b) és una forma de sumar diferents expressions artístiques

c) serveix per enriquir la pròpia disciplina

d) a més d'enriquir la pròpia disciplina apunta cap a un llenguatge artístic innovador i compacte que va més enllà de cada disciplina

C. En quin grau l'experiència t'ha ajudat a obrir la perspectiva del teu perfil artístic cap a un perfil més global, polivalent i flexible? (1:gens, 5:molt)

1 2 3 4 5

D. Assenyala les habilitats socials, cognitives i comunicatives que més has posat en joc (3, 4 o 5) en les activitats transdisciplinàries

Coordinació Empatia Cooperació Acceptació dels altres
Concentració Memòria Escolta Presència Iniciativa

E. De les habilitats anteriors,

a) escriu-ne tres que creus que han millorat durant el transcurs del taller a nivell grupal:

b) escriu-ne tres que creus que al final del taller necessitaven millorar a nivell grupal (atenent-te a les possibilitats que pot oferir la durada del taller):

F. En quin grau has potenciat la teva seguretat, confiança i autoestima?

1 2 3 4 5

Creus que això et pot ajudar a prendre decisions en situacions d'incertesa i canviants a la vida, tal com havíem de prendre decisions en les jams i altres activitats?

1 2 3 4 5

G. En general en les sessions hi havia un sentit de continuïtat en el que s'intentava passar d'una activitat a l'altra sense trencaments (1:mai, 5:sempre)

1 2 3 4 5

H. En quin grau eren eficaces les activitats d'escalfament per a realitzar les activitats posteriors?

1 2 3 4 5

I. En quin grau eren enriquidores per a tu les activitats de reflexió grupal?

1 2 3 4 5

J. En quines àrees t'has sentit ben orientat per la professora?

-Activitats d'exploració teatral -Activitats d'exploració musical

-Activitats d'exploració corporal -Activitats transdisciplinàries

-Totes

K. Allò més important de les activitats fetes durant el taller és

-el procés d'aprenentatge viscut

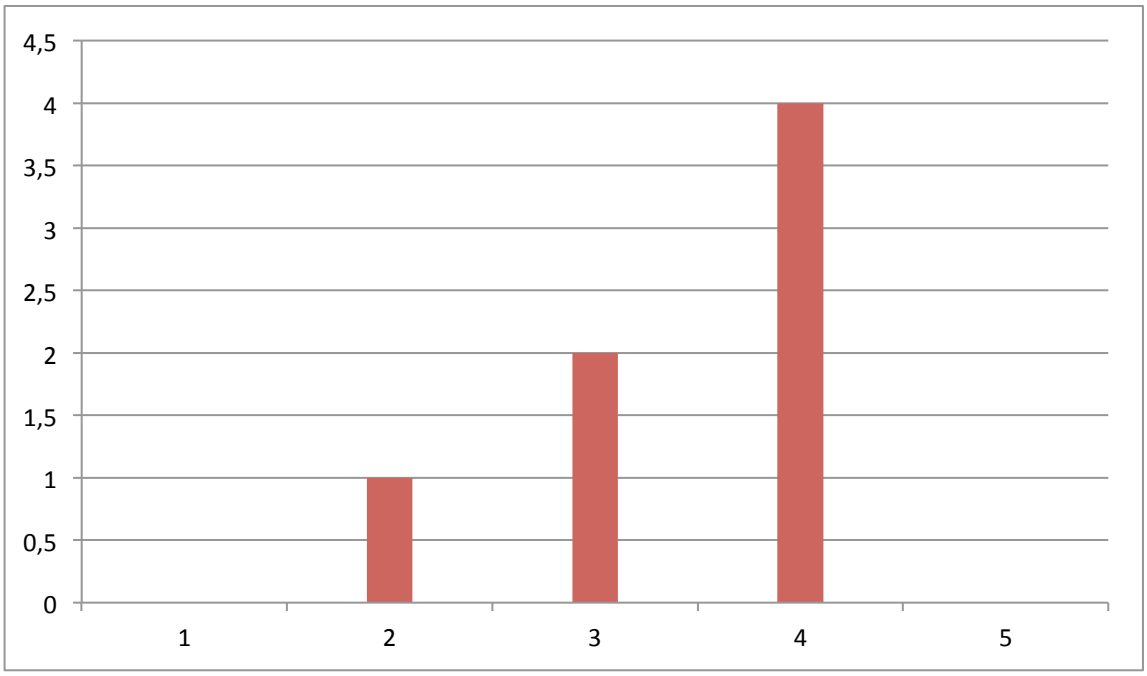
-el producte artístic resultant

-les dos anteriors per igual

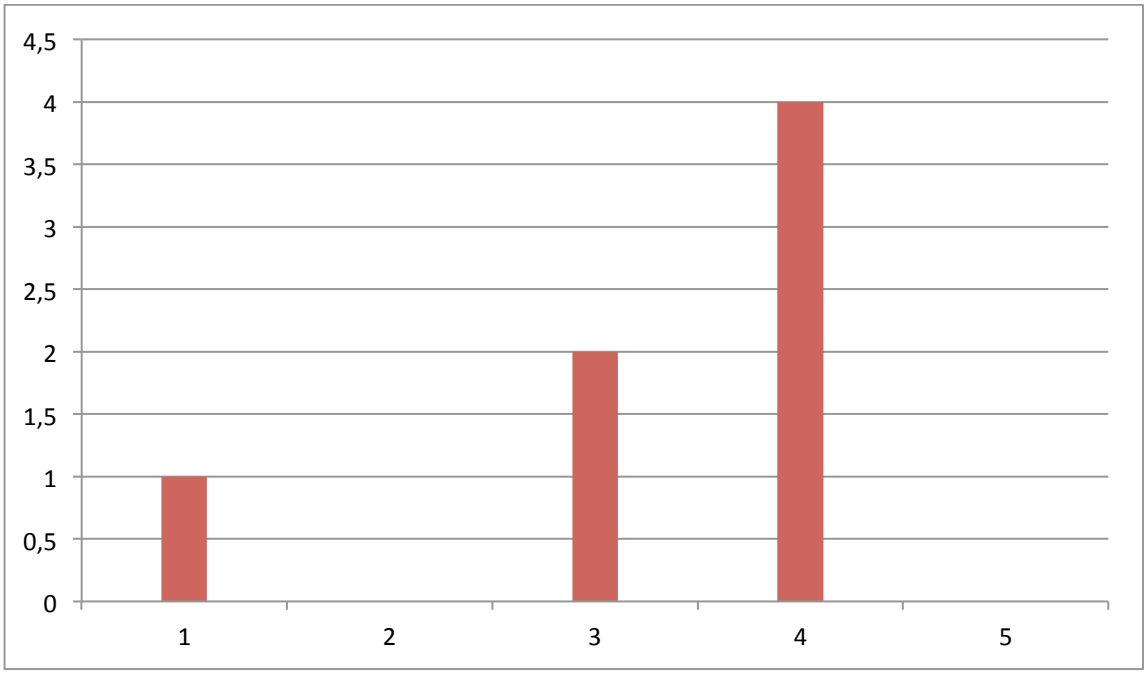
L. Comentari/reflexió personal (opcional)

7.2. Gràfiques representatives de les respostes al qüestionari

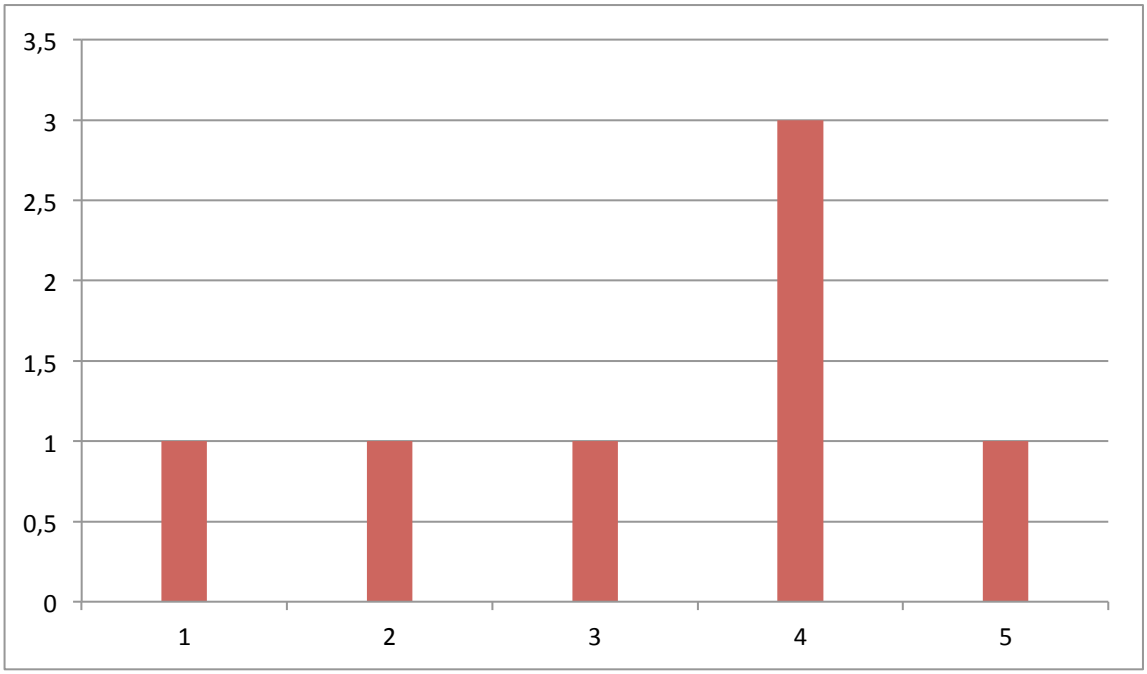
PREGUNTA C) Perfil més global, polivalent i flexible



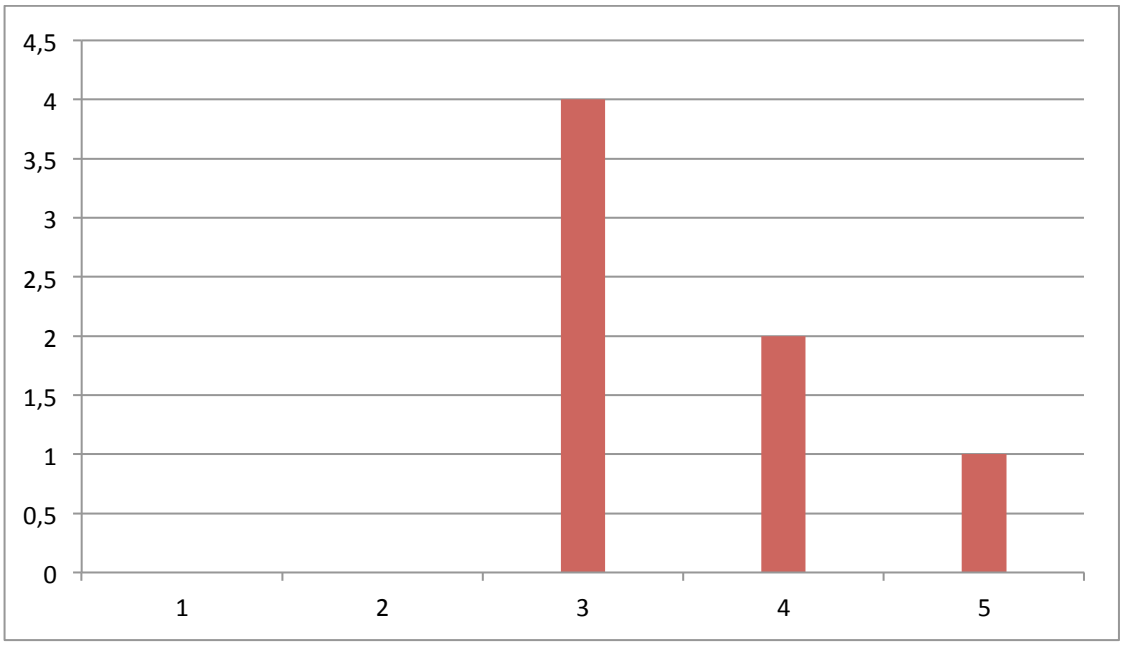
PREGUNTA F.a) Potenciació de la pròpia seguretat, confiança i autoestima



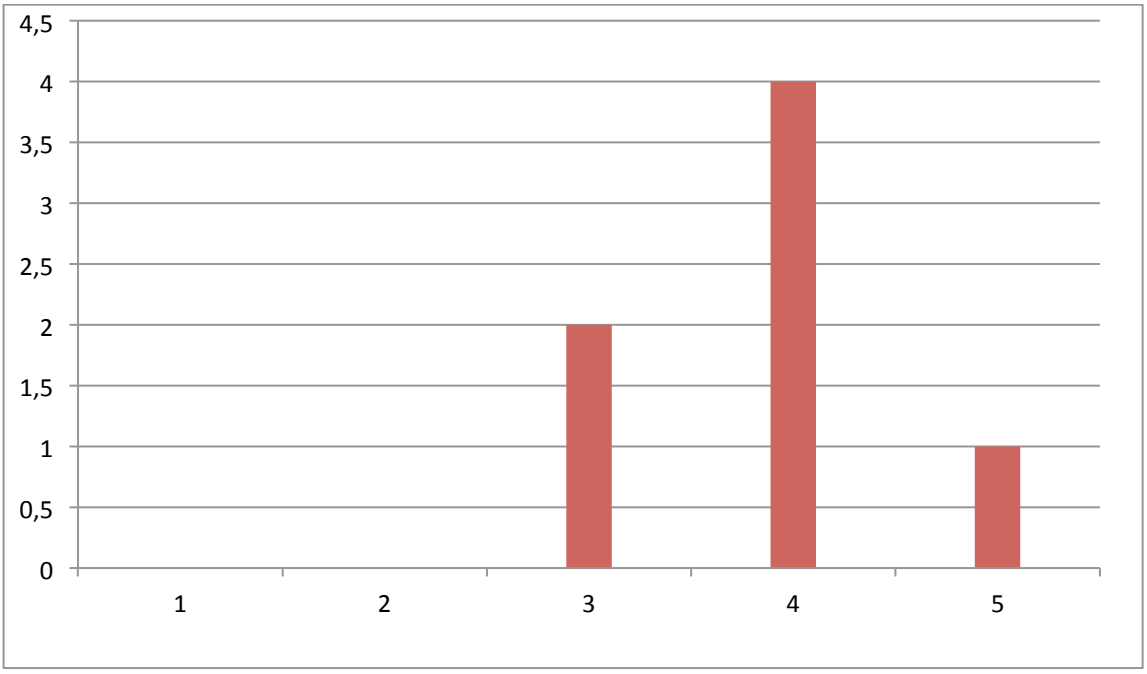
PREGUNTA F.b) Transferència al fet de prendre decisions a la vida real



PREGUNTA G) Continuïtat entre les activitats dins de les sessions:



PREGUNTA H) Eficàcia de les activitats d'escalfament i PREGUNTA I) Interès de les reflexions grupals


4,5
4
3,5
3
2,5
2
1,5
1
0,5
0
1
2
3
4
5

8. Entrevistes

8.1. Entrevista a Oscar, 13 d'abril de 2011

L- *Inicialment se van treballar les diferents disciplines i m'agradaria saber com te senties en cadascuna de les que vam treballar.*

O- *Como es normal me sentía más a gusto dentro de mi disciplina, pero como los ejercicios justamente estaban pensados des de un punto de vista un poco más musical… porque ya vimos al final que los que hacían teatro ya habían hecho algunos ejercicios que hicimos en Arts Fusió, pues me sentía muy bien porque estaban muy adaptados a mi disciplina.*

L – *Dius que els exercicis de les altres disciplines estaven adaptats a la teua.*

O – *Exacto. Tampoco es que fueran ejercicios super complicados, ni creo que fuese el objetivo del curso para nada, por eso tampoco nos costaron tanto.*

L – *I quines sensacions vas tindre a l'hora d'integrar totes les disciplines?*

O- *Pues tenía muchas ganas de expresarme en disciplinas que no fuesen la música, pero por otro lado, al notar que… bueno, al ser el nivel de exigencia muy alto en la disciplina de la música, cuando me trasladaba a otra que no era la propia me sentía un poco perdido, no incómodo, para nada, porque me gustaba mucho lo que hacía, pero lo que quería al final era volver otra vez a mi disciplina, a la música, para acabar de expresar mi idea. O sea que primero empezaba a provar opciones dentro de la transdisciplinariedad pero al final siempre acababa con un momento de desfogue musical.*

L – *Vas sentir en algun moment que podies expressar-te sense separar les disciplines, o sabies en cada moment què estaves fent?*

O – *No… sobre todo al final cuando teníamos más libertad en los ejercicios, cuando hicimos las jams, no me sentía ligado a ningún patrón de ninguna disciplina en concreto, y me sentía más libre… Estábamos haciendo un espectáculo, aunque fuese para nosotros, comunicativo, pero dentro de un marco del espectáculo o de un arte… con un mensaje… o almenos se intentaba eso… aunque fuese sólo para nosotros. Y adaptándonos a las ideas de los demás pero me sentía mucho más libre. Mucho más como si estuviese viviendo la vida real. Esto significa que estaba cómodo.*

L – *Què et feia pensar i què et feia sentir treballar la creativitat tal com ho vam fer?*

O – *Hombre era curioso porque recuerdo unos ejercicios en los que era como el juego del teléfono, no? Era traspasar un mensaje y traducirlo e interpretarlo a otro ámbito totalmente diferente… Claro, no hay relaciones lógicas entre esto. La música y la danza estan muy ligadas, el teatro y la música pues sí, la danza y el teatro también, pero conectarlo con la poesía por ejemplo se me hacía extraño, no seguías una relación lógica. Por ejemplo, pasar de la danza directamente a la música, o de la danza a la poesía… esto me costaba más… Y bueno, era curioso por eso, porque era algo que no había hecho nunca y que nunca se me había ocurrido hacer.*

L – *Li trobaves sentit a fer-ho o trobaves que era forçat?*

O - *No, no creo que sea forzado. Tenía sentido porque estabas aprendiendo algo nuevo, tenía sentido porque era diferente a lo demás y… tenía una exigencia artística, pero no creo que fuese forzado para nada. Estaba bien, sobretodo des del punto de vista de la creatividad. Bueno, aunque pensando en la palabra forzado me recuerda a que siempre hay que forzar un poco no?, para forzar los límites para luego estar más a gusto dentro de tu ámbito. Y eso iba bien. O sea hacer algo totalmente diferente hacía que luego cuando teníamos libertad, fuese todo más fluido.*

L – *Als moments que et senties més perdut, de confusió… com reaccionaves? Més com intentant explorar… o tenies manca de confiança amb lo que estavem fent?*

O - *No me faltaba confianza ni… no sé, tampoco me refería antes a que estuviese confundido, simplemente que no tenía las herramientas necesarias para expresarme en todos los ámbitos, pero no por falta de información sino por falta de práctica… y el nivel que tienen ellos dentro de su disciplina no lo voy a tener yo nunca, y al revés. Entonces sí que me faltaban como recursos, en otras disciplinas, pero no quiere decir para nada que no estuviese a gusto, simplemente quería desfogarme.*

L – *Quan notaves aquesta falta d'eines, de recursos, com solucionaves aquesta situació?*

O – *Bueno yo he aprendido muchísimo observando. Y tengo que reconocer que muchas de las cosas que acabé aprendiendo eran imitaciones de muchas cosas que había visto o imitaciones y luego desarollos de movimientos que había visto. Yo intentaba extrapolar esta originalidad de movimiento que a mí no se me había ocurrido antes de verlo, para luego coger la misma idea y intentar expresar lo que yo necesito expresar. Y bueno yo intentaba valerme con todo… con todo mi potencial, por así decirlo. Sí que, como te he dicho antes había momentos en los que recurría otra vez a mi disciplina porque, me sentía muy a gusto, si voy acompañando con la música y voy siguiendo, todo tiene un*

hilo conductor y salen cosas bonitas… igual que los que hacían teatro hacían unos números increíbles.

L – *En quant a la sensació de llibertat… tenies esta sensació de llibertat com a persona?*

O - *Eso, exacto, como persona. Porque era como un momento más de mi vida, sabes? Como persona no estaba actuando.*

L – I tenies llibertat també de comunicació artística?

O – *Claro, no me sentía un actor sino un comunicador, aunque los actores también son comunicadores pero era mucho más… libre.*

L – *Trobes la connexió entre a més transdisciplinarietat més llibertat?*

O – *Sí y no. O sea sí, encuentro mucha liberad cuando eres transdisciplinario porque si consigues dominar todas esas artes puedes expresar lo que quieras utilizando todas esas opciones. Pero yo puedo expresar lo que quiera también con sólo la música. Y puedo expresar lo que quiera utilizando el teatro. No hace falta siempre todo tipo de artes para expresar una idea.*

L – *I en el cas del procés que vam fer, si que vas poder aplicar esta connexió de quan les activitats eren més transdisciplinars hi havia més llibertat?*

O – *Me sentía más libre porque algunos ejercicios eran más libres. Y me sentía más libre porque ya había forzado estos límites antes.*

L – *També has trobat espais de lliberat a l'hora d'opinar?*

O – *Sí, sí, claro. Por eso nos quedábamos un rato hablando de muchos temas.*

L – *Quina percepció tens dels companys que formaven part del grup?*

O – *Bueno, algunos se lo tomaban muy en serio y eso estaba muy bien, la verdad. Eran personas que socialmente eran muy abiertas… no imagino a nadie cerrado apuntándose a esto… Pero también entiendo su postura de que había cosas que ya habían hecho… y, claro, creo que por este lado sí que les faltaba una motivación, pero bueno la gente tenía la motivación de que era un sitio dónde relajarse, desfogarse y provar cosas nuevas.*

L – *Quines percepcions tens del funcionament del grup com a unitat de treball?*

O – *Bueno, al final acabamos siendo bastante un grupo. Pero empezamos no siéndolo. Es normal, porque algunos nos conocíamos, otros no, pero creo que al final acabamos conociéndonos todos un poco y eso ayudó. Claro que en dos semanas no se pueden hacer*

milagros. Pero creo que la intención era buena, la dirección era buena… y si hubiéramos estado un mes más, hubiese funcionado muy bien.

L – *Com te senties tu dins del grup? Quin rol tenies?*

O – *Yo me siento muy observador siempre, en mi vida. Si que me gusta aportar mi granito de arena siempre pero tengo que reconocer que mi actitud casi siempre es de observador, aunque participe. Porque aprendo mucho. Y… no me veo como influencia directa de grupo y… no dirigía en ningún momento… excepto algun momento musical que había en el que me sentía más libre.*

L – *I el teu rol es va mantindre constant durant tot el taller?*

O – *No, siempre cambia. La influencia que ejerces cuando te conocen es mayor que cuando no te conocen. Supongo que es porque, al conocerte, tienen más confianza en ti.*

L – *Què t'emportes de l'experiència?*

O – *He aprendido un poco de todos los ámbitos y esto me ha gustado mucho. También he observado mucho y he aprendido mucho de la gente con la que he estado. Sobre todo me llevo aprendizaje y algunas ideas que me parecen muy interesantes… pero no sólo para hacer en un curso…quizás, quién sabe, a lo mejor para hacer con unos amigos… No sé, podemos experimentar un rato y dejarnos libertad unos momentos…*

L – *Què creus que pot canviar en tu a partir d'este treball sobre la manera de viure i conceptualitzar la fusió de les arts?*

O – *Puedo explicarla de dos maneras… Una, concibiendo la idea de la fusión de las artes… no sé si puede cambiar algo o, más bien, más que cambiar, aparecer, porque es algo que yo nunca hubiese meditado antes del curso, para nada. Ahora la concepción que tengo es una y es la que tengo por haber hecho el curso, antes era nula. En cuanto a la fusión de las artes y mi utilidad en la vida musical… pues sí, ahora veo mucho más claro… ya hacía tiempo que pensaba que mientres eres intérprete eres actor también; pero ahora he experimentado mucho más la influencia que tiene la faceta de actor en la comunicación. Quizás por eso ahora la tenga mucho más en cuenta cuando voy a hacer una actuación, porque parece casi increíble que pueda tener tanta influencia algo que no es el tema principal de tu actuación.*

L – *Hi ha alguna cosa que t'hagués agradat treballar més, potenciar més, que hagis trobat a faltar…?*

O - *Yo habría trabajado todo más, hubiera hecho más horas de todo. Si tuviera tiempo me gustaría hacer teatro, danza, pintura… es que me gusta todo eso. Pero dentro del curso me parece que estaba todo muy bien equilibrado.*

8.2. Entrevista a Terio, 13 d'abril de 2011

L – *M'agradaria copsar la vivència de cadascú del que va ser l'experiència d'Arts fusió. Comencem pel començament, que vam treballar una mica cadascuna de les disciplines i com te senties en cadascuna d'elles.*

T – *A veure, en les disciplines, o sigui… gest o dansa, més o menys els exercicis eren semblants als que havíem fet com a iniciació en la pròpia carrera, perquè també fem danses i coses així, i per tant, entenia el llenguatge, estàvem en un llenguatge comú i d'alguna manera era com que podia fer el que fèiem… l'exercici dels colors, les sensacions dels colors... i com connectar això amb aquest moviment autèntic i tot això, estava còmode, podia treballar-hi i crec que també era interessant veure com gent que no ho havia fet mai es podia desenvolupar en aquests exercicis. És a dir, era interessant per conèixer, també, el pensament de cadascú, o sigui, com creava a partir del color una persona que no havia fet mai aquest exercici, ho vaig trobar molt interessant perquè et mostra com és la persona, el creador, t'estàs coneixent… que al cap i a la fi, va ser això, tenir temps de conèixe'ns.*

D'exercicis de música, per exemple, els vaig trobar molt ben parits, amb tot el tema de l'escolta, que era molt important, era potser en els exercicis en què més s'havia de tenir una escolta concreta, de la composició de les veus, que ens permetia a més a més estar més concentrats.

En els exercicis d'interpretació, era… potser una mica diferent pel tema de la tecnificació… el tema que havíem comentat en un exercici de "ara això s'ha de fer de tal manera"… si, però… fins a quin punt el teatre és només una cosa més esperpèntica o una cosa més de "el método", o sigui més de identificació... Sí que clar, dintre de la música i dintre del propi teatre hi ha moltes ramificacions a la vegada. Llavors és falta dels propis integrants del grup de poc distanciament. Llavors jo sí que buscava més identificació, algo més propi, no tant genèric...

L – *I has pensat com guiar aquest distanciament del que parles?*

T – *És que... cal aquest distanciament? El fet de dir vale, això ho farem de tal manera era com vale, com ho he de fer per fer-ho de tal manera sense que quedi fals, com un teatre de casal simple o una cosa només declarada del pal ara estic trist (parodia), sinó...*

L – *T'estàs referint a l'exercici aquell de les lectures, no, potser?*

T – *Per exemple. En aquests. Era com vinga, anem a buscar un estereotip.*

L – *Quines sensacions tenies ja quan era l'hora d'integrar totes les disciplines? Com ho vas viure?*

T – *A l'hora d'exercicis com a les jams i activitats de treballar totes a la vegada, ens va faltar, jo crec, concentració, ens va faltar un punt de serietat, maduresa... És a dir, perquè teníem molt poc temps, haviem d'arribar a uns certs resultats per entrar dintre del projecte i ens va faltar donar-nos, saps, permetre'ns de dir... potser que no vagi bé, potser que això no surti... o sigui aquest punt de... estem aquí, posant aquests elements i sempre està bé... provar i error – provar i error... I.. bé, no sempre erem els mateixos, un dia faltava un, un dia faltava l'altre, va anar caient gent al principi... Això també crea tota una dinàmica de poc compromís... A l'hora de començar aquests exercicis també vaig trobar que, la concentració que havíem trobat als cants del principi, cap a les jams... i sí que anaves fent i anaves creant però faltava com un punt...com crear algo més sagrat... perquè és ajuntar gent de tantes coses... Sagrat no, perquè cadascú té la seva manera d'acostar-s'hi però sí més de respecte pel treball, pel tema aquest de la puntualitat i l'assistència*

L – *Això del compromís, però, va ser més transversal, no, que no pas estar lligat a les activitats transdisciplinàries? O com?*

T - *Sí, va ser més transversal. Vam anar perdent de mica en mica... Moltes vegades la forma i el contingut van lligats... i la forma era que anàvem perdent gent, llavors el contingut també de mica en mica s'anava perdent el compromís.*

L – *Però els sis o set que vau assistir a tot el curs... m'agradaria també que poguéssim pensar amb el grup que al final vam tenir, dins d'aquestes circumstàncies... dins d'una realitat de l'aquí i l'ara del que t'estaves trobant...*

T – *Vaig trobar que hi havia, com en molts grups de creació, egos que predominen o que tenen una batuta... És a dir, idees que són més bones, no perquè ho siguin sinó perquè es venen com a tal, tiren endavant. I hi ha altra gent que és més coral en quant a que naix una idea més en comú. Això passa en tots els grups de creació. En grups d'artistes suposo que passa sempre.*

La qualitat de crear, la sensibilitat... hi havia moments que era molt interessant, que valia realment la pena ser-hi perquè hi havia gent que ja sigui perquè tenia una idea genial i la venia molt bé o perquè no es venia però jo creia que aquella idea era molt bona... O sigui... hi havia moments que hi havia gent amb talent treballant allà. De vegades hi havia molt material, molt de gent fent coses, molt... però el tocar la nota

justa, l'afinar, el fer punteria, fer diana... aquesta qualitat està molt bé. I està molt bé fer com un brainstroming però després està bé afinar.

L – *Crec que hem parlat del principi, del final i... pel que fa al que van ser les primeres creacions transdisciplinàries però que no van ser les jams –cadena multiartística, composició instantània...-, quines sensacions vas tindre aquí?*

T – *La sensació que vaig tenir al fer-ho era de que estàvem en un pati de col·legi en un taller d'experimentació en el que cadascú té com un ingredient, té com una joguina, un element i com pot juga amb això per contribuir a fer algo en comú. La sensació de després, o sigui, de com ho penso ara, penso que potser faltava agafar i definir de què volem parlar, agafar un tema i no fer-ho explícit però sí de dir vale, tenim en ment això... perquè a vegades hi havia moments molt divergents, hi havia com illes... Tota improvisació des de la disciplina teatral... quan fas una impro, els intèrprets, els creadors, l'actor-performer va molt bé que tingui un punt de sortida, tres o quatre boies i un final. Això crec que va molt bé perquè sinó... fas, fas, fas, fas, fas i crees moltes divergències, vas generant material, tampoc saps per on estàs, perquè no entres a jutjar, perquè no estàs escollint... és com molt inconscient. És molt derroche d'energia però tampoc acabes condensant. Van sortint illes de sentit, illes interessants... Però si tu dones un circuit de dir vale, que l'actor performer tingui unes premisses per fer un recorregut determinat i després és més fàcil també analitzar el que a cadascú li ha passat.*

L – *Per la manera de treball que m'estàs proposant, què creus que seria més lògic: començar una mica de la manera que ho vam fer en les improvisacions lliures i després, si es fes com una segona fase o amb més temps, fer improvisacions per objectius; o bé fer-ho al revés, començar marcant objectius i fer-ho més lliure després?*

T – *Està bé, o sigui el primer procés és com un tastet, com un menú degustació de les disciplines. Som gent de diferents disciplines i hem d'aprendre a acceptar els desenvolupaments dels altres performers que no són de la teva disciplina. Jo crec que treballar aquests punts lliures dins de cada terreny està bé. Per exemple, en les cadenes multiartístiques és un treball que està molt bé després d'haver fet cada disciplina perquè llavors ja passes a crear una relació... qui porta la batuta d'alguna manera és el que engega però el següent li pot donar un aire totalment diferent encara que estigui tenyit del que fa el primer i així successivament. I el que porta la música, tu encara que estiguis pintant i hagis d'influenciar-te del ballarí la música la sents i ho impregna tot d'alguna manera. Llavors en les jams... crec que també perquè som poc experimentats i*

perquè tampoc en sabem molt, llavors crec que en les jams el que sí que pot anar bé és tenir aquests punts d'anclatge...

L – *Abans de provar lliurement...*

T – *Sí sí... jo personalment la dispersió ja no la faria, perquè ja hi ha sigut en els espais disciplinaris per conèixe't, per agafar eines... després, el següent pas ja és què fem amb tot això... O sigui, si algú des de fora posa quatre elements que ha de fer tot el grup, el grup funciona més com a grup. Si el deixes totalment lliure és més complicat. No és negatiu, no sé, he tingut grans mestres que per exercicis d'improvisació... hi ha mestres que et posen infinites consignes on tu t'has de sentir lliure perquè estàs totalmente arropado dentro de un sistema... Tampoc ho veig així en un exercici d'aquest tipus, perquè hauriem de ser super atletes de les tres disciplines. Som estudiants, també ens barallem amb la pròpia disciplina...llavors compartiem amb els altres, no podiem estar molt pendents de moltes altres coses, no portàvem anys junts com per posar-nos a crear algo en comú... Quan ja portes un any amb un grup tot pot ser més fluid... però per evitar aquest any de treball funciona si poses quatre premisses des de fora. És com escalar una muntanya verge, és super xungo, però si tens la via ja és més fàcil.*

L – *Bueno, suposo que tu que ja estàs com acabant, suposo que tens una visió de la teua disciplina de en quines línees es treballa... que suposo que estarà en consonància en lo que m'estàs explicant...*

T – *Sí, suposo que és perquè jo mai he sigut un actor amb grans idees a l'hora d'improvisar. Això de dir improviseu i... no, no tinc una gran idea, no tinc idees genials que transformar en un escenari. És a dir... no sóc així. Llavors quan et diuen... fes qualsevol cosa que surti... mai sé què és prou interessant. Llavors, des del meu punt de vista l'exercici d'improvisació és interessant quan et sorprens a tu fent algo.*

L – *I en los teus anys de carrera, has vist com una línea metodològica a l'hora de treballar la improvisació que t'hagin transmès los teus professors? O has vist varies maneres?*

T – *Varies...*

L – *O sigui a l'Institut del Teatre no és que hi hagi un mètode concret d'improvisació...*

T – *No, a l'Institut del Teatre no hi ha cap mètode per res, no hi ha un mètode en absolut. És un conjunt de persones, un conjunt d'egos i no hi ha ningú que mani per ningú damunt dels altres... Potser la línia mare és el departament de veu, que té molt pes, en el sentit que si no aproves les assignatures de veu no pots avançar a l'institut...*

però a nivell d'interpretació no hi ha una línea, una manera de fer improvisacions... Vam començar a primer que era com un manicomi on cadascú havia de passar per on volgués, del riure al plorar... això el nostre grup mentre el grup del costat estava fent unes impros molt més acotades...

L – *Suposo que després de passar per tot això tu tens clara la manera en què tu et sents més còmode.*

T – *Exacte. I cadascú tindrà la seva. Jo puc dir el meu, i el meu és aquest.*

L – *Vas viure alguns moments de confusió? De no saber cap on anava tot?*

T – *Sí. Fins a cert punt em preocupava. Veia, igual que et deia abans lo de la forma, veia que... la gent plega, això com acabarà, tampoc tenim temps... teníem molt poc temps per fer un temari que jo crec que és molt interessant però per treballar llargament... I clar, jo tenia la sensació aquesta de... venga va... com? Jo no sé res d'això que estic fent. Llavors tinc que aprendre-ho, entendre-ho, fer-ho... em vaig quedar només amb el veure-ho casi bé. Va ser super ràpid. Amb les dificultats que cada cop érem menys.*

Jo... bé, la gent que ho devia deixar devia tenir els seus motius però... trobo una falta de respecte. Fins a cert punt està bé, dir, bueno això a mi no m'interessa i plegar, però clar...

Moments de confusió, això, per la forma i perquè anava tot massa ràpid. Clar, això són coses que són orgàniques i tècniques a la vegada... necessites un temps per desenvolupar-te... hi havia moments que quedava molt rígid el programa i llavors pensava... quin sentit té? si només estem en programa? És a dir, quin sentit té si no podem veure-ho o comprendre-ho? Si només anem al programa, acabarem i ens quedarem bastant igual... Per això, tan de bo aconseguiu un projecte de puta mare i estigueu un semestre sencer amb una mena de grup estable per poder continuar investigant tot aquest tipus de creacions...

L – *No obstant, la confusió aquesta... se't va alivar en algun moment?*

T - *Vaig acabar bastant amb aquesta idea de que estem anant a marques. O sigui estem fent lo que hem de fer, ho hem d'acabar i... mira, davant d'això, fas el que pots, disfrutes del que pots... Quan m'aliviava la confusió era quan com a actor feia el que sabia fer, perquè per exemple el meu llenguatge corporal no és com per... o sigui, pots fer algo més o menys estilitzat però fins a quin punt això està prou bé com per a que algú ho vegi? En el moviment autèntic, per exemple, clar, tu trobes aquest moviment, però pot ser*

aquest moviment pur teu és una mandonguilla... i t'adones que tu sempre et mous en un registre...

L – *Veig que sempre tens una visió més enllà del que estavem fent, de cada activitat tens com una visió de... bueno, però això, si després ho veiés algú què, no?*

T – *Sí, jo crec que sí perquè totes tres disciplines es complementen amb el públic. És un espai d'experimentació personal però que a la vegada es fa per a que algú ho vegi, perquè tu vols explicar algo a algú. Si no passes a ser autònomata, o sigui no et poses a un taller, a una recerca interdisciplinària si només fas ben fet el que has de fer, sinó que és com més passional, és més de traspassar algo.*

L – *I si se't planteja el fet de dir pues bueno anem a fer-ho pel fet de gaudir de l'experiència col·lectivament i d'aprendre també, però sense una finalitat de públic?*

T – *Jo ho veig més com un curs. Jo què aprenc per després fer-ho servir. Perquè l'experiència artística per a un mateix, és un assaig per mi, m'ho prenc més com un curs, per coneixement propi personal, creixement personal de que has après més coses, de que has conegut a una gent... o sigui és, com un curs. Llavors, l'art és un canal de comunicació, si no hi ha el receptor... no sé...*

L – *I estavem fent un curs, per a tu, o no?*

T – *No... després potser si però... en principi no. En principi era com un espai de recerca, un espai comú per conèixer altra gent... No ho sé, potser ho vaig entendre malament... Ho veia més com a algo d'evolució, d'espai de recerca i evidentment, des del moment en que es planteja fer una jam o fer la sessió aquesta que s'obrirà a públic... cosa que ja sabiem des del primer o segon dia... per tant sí que hi havia una finalitat d'espectacle, una finalitat d'algú que ho veurà, encara que sigui un tribunal. Si tot són com processos per arribar a una jam i la jam s'obre a públic... és un procés de creació d'un art performàtic per obrir a públic, encara que aquest públic siguin professors que t'han d'avaluar...*

En el moment en que jo em poso a ballar el color verd o a reaccionar davant l'estímul que em donen, és perquè a mi em passa algo, pot ser que el que em passa no sigui interessant i per tant el meu espectacle serà una merda, però clar, si només ho faig per mi, és una mena de curs, és com fer algo per al creixement personal. És com anar a classes de música, de ioga, o de dansa... que vas a classes per a que algú et transmeti el seu coneixement però... no veia jo aquí que ningú em transmetés un coneixement, més

aviat jo tenia d'aportar al grup un coneixement, així com la resta de companys... per tant, és algo creatiu. No ho vaig viure com un curs.

L – *Tema llibertat... te senties lliure com a persona comunicadora?*

T – *Sí sí sí, totalment, no em vaig sentir en cap moment coartat. És a dir, el timing, que si que coartava el procés, per contra, a l'hora de crear en cap moment sentia que hi hagués un judici o que no pogués fer-ho o que això no fos el que havia de fer; o sigui era un camp molt obert. Podies fer el que fos. Respectant, evidentment, dins d'unes normes de conducta... ningú es va despullar i es va quedar a pèl però si hagués passat no hagués sigut ofensiu. O sigui jo veia que hi havia aquest espai. Vull dir que també, en gent que no coneixia de res podia sentir-me de manera íntima. No em sentia violat o coartat o amb perill.*

L – *Fas alguna connexió entre més transdisciplinarietat – més llibertat?*

T – *O sigui... sí, com més eines tens, més lliure ets per expressar. Lo que passa és que jo no vaig sentir pròpies les eines. És a dir, no he après a ballar, no he après a cantar/tocar i llavors sé que és un instrument més que està allà i que el puc accionar quan vulgui i per tant em fa més lliure perquè en un moment determinat puc fer ritme o puc cantar o em puc ajuntar amb algú que veig que ho fa... per tant tinc més eines però al cap i a la fi no acaben sent més eines perquè tampoc em sento segur fent-ho perquè eren els primers dies que ho feia... llavors no era molt recurrent. O sigui que em sento més lliure però no sóc més lliure.*

L – *Quina percepció tens dels companys que formaven part del grup? Creus que vam acabar essent un grup d'alguna manera?*

T - *Sí, et puc anomenar l'Oscar, el Fernando, el Rafel, l'Úrsula, l'Aida i la Sara. Som aquests els que d'alguna manera vam acabar i vam acabar essent com un grupet.*

L – *I d'este grupet, quina percepció tens dels companys?*

T – *Molt interessants. Que hi havia gent que els trobava molt interessants... per mantenir una xerrada, per escoltar-los bé el que tenen a dir, com ho tenen a dir. I sense judici... o sigui, de tot el grup, independentment de l'opinió meva pròpia de cadascun d'ells que això tots ho tenim... la seva opinió m'interessava. Per tant, gent interessant.*

L – *Quines percepcions tens del funcionament de grup com a unitat de treball?*

T – *Massa poc madurs. No vam ser individualistes, jo crec que com a grup va funcionar bé, però massa poc madur, massa poc rigurós... Si que al final vam fer algo però per*

arribar a un nivell més òptim crec que faltava més compromís. També més espai, i amb això també s'aconsegueix el compromís. Espai temporal, em refereixo. Pensa que... la gent que hi havia són gent creadora.

L – *Llavors, com te senties tu dins del grup? Quins rols t'atribuiries?*

T – *M'atribuiria i em vaig veure que realment era el rebel?, punki? o... Semblava que moltes vegades tenia una opinió crítica amb el que feiem i per això era com que era més estret de mires... I no és negatiu, no és gens negatiu, és normal. Jo en cap moment era per anar a contrapèl sinó que era per dir "és que qüestionant-nos coses és quan s'avança!" És com, donant una volteta al mitjó, mirem si està foradat... per poder-lo cosir. No ho deia per tocar els nassos ni per boicotejar absolutament res, i em vaig sorprendre de veure com allò que deia tenia no tenia una mica de cuòrum en els companys... així que em vaig veure com a rebel... i no perquè ho vulgui ser, sinó perquè vaig veure que la meva manera de plantejar-ho era de vegades anar a la contra.*

L – *I senties llibertat a l'hora d'opinar?*

T – *No*

L – *I quines coses creus que feien que no tinguessis aquesta llibertat?*

T – *Poc temps. Processos així jo crec que requereixen molta reflexió, parlar-ne, tenir temps... i que cadascú pugui dir el que vol. També t'ho dic per experiència d'un altre grup en el que estic, i és molt sa, que tothom digui el que vol i qui porta la batuta sap cap a on vol conduir tot allò, no ho explicita, però deixa que tothom parli, reflexioni, encara que s'enrotlli, però deixar temps eh, tenir temps.*

L – *I els moments de cada sessió de comentaris finals..?*

T – *Per a mi eren curts. Haviem d'opinar massa ràpid... era difícil trobar matissos i és lo que per mi enriqueix.*

L – *O sigui, no trobaves llibertat per expressar-te per falta de temps, perquè no podies expressar les teues idees en poc temps...*

T – *Bueno, és que no podia expressar les meves idees perquè no hi havia temps. Perquè l'espai de quan acabàvem no era prou... gairebé només tenies temps de dir "sí, m'ha agradat" o "no, no m'ha agradat"... I quan ho acabes de fer tampoc ho tens tant clar... necessites d'alguna manera començar a verbalitzar per anar-ho trobant.*

L – *Finalment, què t'emportes d'esta experiència?*

T – *M'emporto que és una idea molt bona. Que de moment no te la prendré... Que és una idea molt bona i que agafar exercicis de diferents disciplines i proposar-los a artistes-performers de diferents disciplines, tots junts, per crear algo en comú crec que és una idea molt bona. Crec que és collonut a nivell català, institucional, que tres escoles importants del país hagin aportat alumnes per a un procés així. Crec que la idea, que el curro institucional de connectar amb ESAD i CSD, que t'acceptin el projecte amb la de òsties que hi ha per allà, que et facin el mailing, vull dir, trobar aquest petit cigronet crec que és fantàstic i meravellós. I és amb el que més em quedo de, la idea és molt bona, el que passa és que amb quinze dies vam tenir temps de veure el que seria una estructura de procés. I l'estructura també és bona, passa que és això, el temps per fer-ho va ser massa escuet. O sigui, curra-t'ho, per a que no només sigui un projecte de final de carrera.*

L – *T'ha canviat alguna cosa a l'hora de conceptualitzar la fusió de les arts?*

T – *Amb aquest temps no he pogut... no... o sigui... ja he fet dansa, també havia fet música abans, no he fet res que fos exclusivament nou... No vaig tenir temps a que fos així de profund, no pel temps, per la sensació de com pot ser que estiguem fent això i haguem d'anar tant ràpid, si és super interessant i clar, i tot això no em va permetre.*

Saps que crec que et pot anar molt bé? O sigui el concepte "classe"... No eren classes. No haurien de ser unes classes. Si tu fas classes, jo sóc un alumne. I què tens que ensenyar-me? Tu em pots ensenyar a cantar però de gest no em pots ensenyar res... El fet de tenir gent que venia de cada disciplina no era una classe.

L – *No era una classe en la que jo tingués tot lo coneixement i vo l'anés a transmetre a vatros... però una classe també es pot entendre com un aprenentatge entre iguals, no?*

T – *Però llavors no és una classe.*

L – *Sí que és una classe, perquè jo la guio, no tinc tot lo coneixement sinó que el tenim compartit amb altres persones...*

T – *Llavors és una trobada...*

L – *Però jo sóc la persona que guia o balanceja...*

T – *Sí, però si hi ha tot un seguit d'intel·lectuals que es troben en un bar o en una aula i es posen a parlar de coses... allò què és? És una trobada.*

L – *Però la temàtica i la conducció estan dissenyades prèviament per una persona...*

T – *Doncs és un congrés. Un congrés també són classes. Una classe és quan algú transmet el seu coneixement.*

L – *Una classe tradicional és això, sí... però des de l'estudi de la pedagogia aquí a l'Esmuc també tenim conceptes més moderns de classe...*

T – *Si tu poses tres ballarins, tres intèrprets i tres cantants que interactuen i que aprenguin els uns dels altres, tu ets Déu, tu condueixes això, tu has de veure què necessita el teu grup... però no és una classe. T'ho dic perquè si tu construeixes una classe, jo sóc un alumne. Llavors jo ja no sóc un actor-performer.*

L – *Però tu, en totes les assignatures que has fet a l'institut del teatre, ets alumne i ets actor, no?*

T – *Hi ha assignatures que sí i hi ha assignatures que no. Quan tu tens un director, ja no ets un alumne. En els tallers, que són assignatures, tens un director que t'ensenya coses però no ets un alumne. Has de ser actor, perquè si ets alumne fas el que s'ha de fer. Un alumne fa el que s'ha de fer. El que el mestre li diu que ha de fer. En el moment en el que jo he de crear algo... jo ja no sóc un alumne, sóc un actor-performer. Si vols alumnes, porta pupitres, per a que la gent s'assenti i a determinada hora, plega... I en realitat vam fer un temari, teniem un horari...*

L – *Bé, és que estava concebut així eh...*

T – *Ja, ja... però crec que això de plantejar-ho com a classes va anar a la contra. En un procés creatiu artístic en el que intervenen varies disciplines amb artistes, creadors, performers d'altres disciplines... no hi pot haver un professor. Només hi pot haver algú que vigili que no ens matem, perquè si no després passa que no hi ha temps per reflexionar, et quedes amb les ganes de...*

L – *Potser tenies més ganes d'aportar més al guió...*

T – *De que no hi hagués guió, tenia ganes.*

L – *Clar però el guió tractava de passar de les disciplines a la transdisciplinarietat i llavors s'havia de guiar una mica este procés...*

T – *I esta molt ben guiat, però era molt explícit i nos ceñíamos al guión. I el vam acabar. I hagués sigut fantàstic que no l'haguéssim acabat. Em sap greu pel teu projecte llavors però a mi no m'hauria fet res acabar i continuar-mos trobant a un garatge. És que sinó ja no sóc un artista... sóc més una peça d'un mecanisme i per tant... què vols que faci en una jam si no tinc aquesta necessitat... Estava plantejat com clar, sóc un alumne i l'únic*

que puc fer és, això que m'estan dient i després dir "si, bé..." Erem nosaltres el que haviem de trobar què és la interdisciplinarietat, no tu explicar-nos-la, perquè si tu ens l'expliques... som nosaltres que haviem de trobar-la, ens has de conduir fins que la trobem... si tu ens l'ensenyes, només acabes fent el que pots.

ANNEXOS ESO

Annex 1: Qüestionari de la sessió 2

ALUMNE	**Quin gest, actitut o sentiment has expressat?**	**Quin tipus de personatge t'has imaginat?**	**Per què ho has representat així?**	**Quina activitat t'ha agradat més i quina menys?**
Juan Luis	Protecció	Policia	Perquè és el més semblant	Menys: caminar pel mig i sense destí
Charity	Meditació	Meditadora	X	La dansa i la protecció
Christian	Força	Superman	X	Menys: caminar sempre
Romeo	X	Naruto	X	X
Aldwin	X	Luffi de Monkey	X	Més: m'agrada caminar
Rose	Dansa	X	X	El d'esforç i de lluita
Youssouf	Esforç	Cap	He pensat només això	Tot igual
Farzana	Descobriment	Cap	M'ha ajudat la profe	La dansa i tot en general
Fátima	Lluita	Ningú	No sé	La dansa i tot en general
Ibran	Valor	Ningú	No sé per què	La que menys: la de la pilota. La que més: moure'ns per la classe
Sergio	Esforç	El mateix	Perquè no podria fer-ho d'una altra manera	La primera m'ha agradat. La segona no tant, perquè hem caminat
Myriam	Tristor	Ningú	Perquè era així	La que més la de la meva companya del costat, i la que menys

				la del company que tenia la mateixa que jo
Katherine	Dansa	Res	Perquè això és el que fan	La de representar algo, i la que menys l'escalfament
Yessica	Interrogació	Detectiu	Perquè ho he vist a pel·lícules i fan més o menys el mateix	Estaven totes bé. Menys la d'endevinar els oficis.
Becky	Meditació	Budista	Perquè era així	Totes m'han agradat
Geyson	Il·lusió	A mi mateix	Perquè era així	M'agrada la última, i menys la primera.

Annex 2: Qüestionari de la sessió 4

1- Per què has triat el gest amb el teu nom a la primera activitat?

Ysamar	Perquè m'ha semblat molt important i també perquè així m'he sentit útil
Fátima	No sé
Rony	Perquè havia de presentar-me a tothom per primera vegada i perquè m'agrada saludar d'una manera diferent
Katherin	Perquè m'agrada
Yessica	Perquè m'agrada
Geyson	Perquè m'agrada fer-ho
Farzana	Ho he fet perquè ho he triat així

2- A l'activitat: "Caminar i agrupar-se segons els cops de tambor", el teu cos s'ha deixat influenciar per la pulsació del tambor? Per què?

Ysamar	Perquè és com si la música entrés dins el meu cos i m'influenciés

Fátima	Sí
Rony	Sí, m'ha influenciat molt perquè jo sempre estic una mica trist i aquesta classe és diferent per això
Katherin	Sí, perquè sempre estava atenta a la Tamara
Yessica	Sí, perquè cada vegada que parava el meu cos feia el mateix
Geyson	Sí, perquè estava sempre atent a la Tamara quan feia el cop de tambor
Farzana	Sí

3- Què t'ha costat més, treballar tú sol o en grup? Per què?

Ysamar	Sol, perquè és com si no sortíssin idees, com si em quedés en blanc
Fátima	Sí, a mi m'agrada treballar en grup
Rony	Algunes vegades em costa treballar en grup, perquè dins el meu grup jo vull fer algunes coses que la resta no, i per això em costa posar-me d'acord
Katherin	Sola, perquè he de començar des del principi, en canvi en grup no em costava tant perquè cada pas i cada gest estaven més marcats
Yessica	Les dues coses, però més en grup perquè hi ha més ajuda entre nosaltres
Geyson	Sol, perquè en grup surten més idees i es poden fer més coses
Farzana	En grup, perquè a mi m'agrada treballar així

4- Què t'ha agradat més, treballar tú sol o en grup? Per què?

Ysamar	En grup, perquè amb els meus companys m'he sentit millor, més alegre i amb més idees
Fátima	En grup, perquè fem més coses
Rony	A mi m'agrada treballar en grup, perquè si treballem en grup ens sentim més forts i també s'acaben més r

Katherin	En grup
Yessica	Se m'ha fet bé de les dues maneres
Geyson	M'agrada en grup, és millor
Farzana	En grup, perquè així es fa moltes coses

5- Us ha costat posar-vos d'acord? Quina altra representació de la resta de companys t'ha agradat més i per què?

Ysamar	Gens, el que algú deia a l'altre company li agradava molt
Fátima	X
Rony	Sí una mica, perquè jo no he fet mai aquest joc a la classe de música, per això estava una mica nerviós
Katherin	No
Yessica	Al principi sí
Geyson	No
Farzana	No

6- Quina altra representació de la resta de companys t'ha agradat més i per què?

Ysamar	M'agrada més l'equip que feien els filipins, perquè tenia més ritme i estaven més concentrats
Fátima	X
Rony	A mí m'ha agradat el grup de l'Aldwin perquè han tocat un ritme d'una cançó diferent al dels de la resta
Katherin	La penúltima de Christian, Rony, etc. L'han fet molt bé
Yessica	Els filipins. Ho han fet molt bé
Geyson	La que va fer Romeo, Christian i Aldwin
Farzana	M'ha agradat el grup dels filipins perquè ho han fet molt bé

7- Què t'ha agradat més i menys de la sessió d'avui i per què?

Ysamar	M'agrada més quan surto amb els meus companys a fer els nostres ritmes, perquè em sentia bé i alegre amb ells
Fátima	M'ha agradat l'activitat que han representat els filipins
Rony	A mi m'agraden més o menys les representacions que hem fet nosaltres, perquè hem tocat diferents instruments amb les mans i amb els peus, i també amb la boca. Per això m'agrada més o menys aquest joc.
Katherin	El que més els gestos en grup, i el que menys seure al terra
Yessica	Estava tot bé
Geyson	M'ha agradat tot perquè ha estat divertit
Farzana	A mi m'agrada el que fem i més o menys tot el que fem

Annex 3: Qüestionari sessió 7

Membres del grup	Becky, Katherine, Youssouf
Quin color és?	Blau
A quins objectes ho atribueixes?	Cel, mar
Quines sensacions et produeix?	Calma, tranquilitat
Què simbolitza?	Traïció
Quines qualitats té?	L'aigua fresca

Membres del grup	Rony, Juan Luis, Tamara
Quin color és?	Marró

A quins objectes ho atribueixes?	Terra, fusta, muntanyes
Quines sensacions et produeix?	Probresa, humiltat
Què simbolitza?	Amor, sexualitat
Quines qualitats té?	Vermell i verd

Membres del grup	Rose, Farzana, Sergio
Quin color és?	Negre
A quins objectes ho atribueixes?	Arbre podrit
Quines sensacions et produeix?	Son
Què simbolitza?	Temor
Quines qualitats té?	Tristor

Membres del grup	Phoebe, Ibran, Aldwin
Quin color és?	Vermell
A quins objectes ho atribueixes?	Pomes
Quines sensacions et produeix?	Mareig
Què simbolitza?	Amor
Quines qualitats té?	És dolça

Membres del grup	Geyson, Christian, Jonathan
Quin color és?	Lila

A quins objectes ho atribueixes?	Cel, raïm
Quines sensacions et produeix?	Calma
Què simbolitza?	Tradició
Quines qualitats té?	Flor

Membres del grup	Romeo, Fátima, Charity
Quin color és?	Blanc
A quins objectes ho atribueixes?	Núvols, guix, llet
Quines sensacions et produeix?	Relaxació
Què simbolitza?	Pau
Quines qualitats té?	Independència

Annex 4: Entrevista diferida

1- **Què t'ha agradat més en general?**

Les darreres sessions	2
Tocar instruments	3
Quasi tot	1
Treballar en grups petits	4
Treballar tot el grup classe	2
La dansa i la música	1
Actuar i fer teatre	2
Jocs	2
És una classe diferent	1

Activitat dels colors i representar teatralment	1
No estudiar	1
La percussió corporal	1

2- En una escala del 1-10, com creus que ha estat el comportament grupal en general?

NOTA	**3**	**5**	**6**	**7**	**8**
Freqüència	1	**1**	**5**	**7**	1

3- I el teu? (1-10)

NOTA	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
alumnes	**2**	**5**	**5**	1	1	1

4- Alguna activitat o joc que recordis? Me la pots explicar?

ACTIVITAT	**ALUMNES QUE LA RECORDEN**
Ballar	2
Presentació de noms	2
Teatre a partir de fotos	3
Jocs de moviment diversos	5
Representació d'estats d'ànim a partir d'uns papers	2
Representacions per grups tocant instruments	2
A escolta la respiració mentre B està estirat	1
Activitat dels colors	2
Percussió corporal	2

No	1

5- T'ha sorprès el taller en general? Ho havies fet abans?

Sí, m'ha agradat molt	1
Sí, mai ho havia fet	7
Sí, no m'ho esperava	1
Sí, tot i que ja ho havia fet	1
Sí, de vegades per a bé i de vegades per malament	1
Una mica	1
No, ja ho havia fet	1
No, i mai ho havia fet	2

6- Per què creus que et pot servir?

Per aprendre no només música sino també sobre altres disciplines	2
Per fusionar diferents arts, com al teatre musical	1
Per millorar la relació entre els companys de classe i entendre'ls millor	6
Per a totes les coses en general (coneixement nou, per a la vida)	1
Per aprendre coses noves	1
No ho sé	1
Per al futur. Vull ser professor	1
Per la vida en general	1
Per a perdre la vergonya	3
Per aprendre a treballar en grup	1

Per aprendre a interpretar les coses	1

7- Valora (1-10) si creus que s'han assolit aquests objectius:

a. Ha millorat la relació entre el grup classe

NOTA	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
alumnes	1	3	8	3	2	1

b. **Ser més tolerant i respectuós**

NOTA	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
alumnes	3	4	5	2	2

c. **Escoltar a la resta mantenint l'atenció i el silenci**

NOTA	**3**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
alumnes	1	2	4	4	5	1

d. **Adquirir capacitats expressives i comunicatives**

NOTA	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
alumnes	4	2	1	8	2	1

e. **Adquirir recursos a nivell d'improvisació, imitació, composició i en definitiva, creació**

NOTA	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
alumnes	1	4	3	6	3	1

f. **Millorar habilitats motriu corporals i a nivell expressiu teatrals**

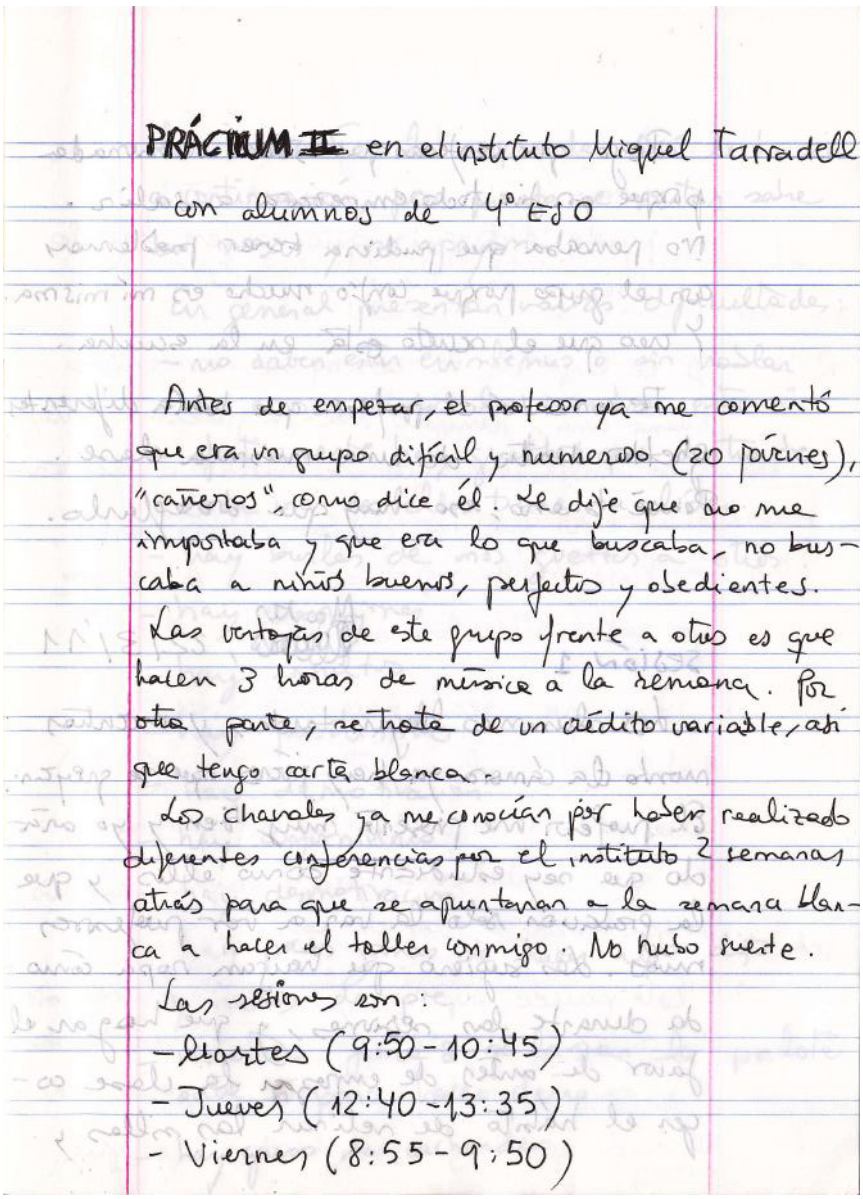
NOTA	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
alumnes	3	2	2	6	2	2

g. **Potenciar la creativitat i la imaginació**

NOTA	5	6	7	8	9
alumnes	4	2	5	1	5

D'entre tots aquests alumnes, 4 s'han prestat per rebre més informació sobre experiències similars.

Annex 5: Diari



PRÁCTICUM II en el instituto Miquel Tarradell con alumnos de 4º ESO

Antes de empezar, el profesor ya me comentó que era un grupo difícil y numeroso (20 jóvenes), "cañeros", como dice él. Le dije que no me importaba y que era lo que buscaba, no buscaba a niños buenos, perfectos y obedientes.

Las ventajas de este grupo frente a otros es que hacen 3 horas de música a la semana. Por otra parte, se trata de un crédito variable, así que tengo carta blanca.

Los chavales ya me conocían por haber realizado diferentes conferencias por el instituto 2 semanas atrás para que se apuntaran a la semana blanca a hacer el taller conmigo. No hubo suerte.

Las sesiones son:

- Martes (9:50 - 10:45)
- Jueves (12:40 - 13:35)
- Viernes (8:55 - 9:50)

Tengo que confesar que estaba ilusionada porque por fin todo empezaría a salir. No pensaba que pudiera tener problemas con el grupo porque confío mucho en mí misma. Y creo que el secreto está en la escucha.

Me comentó el profesor que había diferentes ghettos dentro de una misma clase. Pensé bueno, eso hay que arreglarlo.

Martes, 22/3/'11

SESIÓN 1

Dos alumnos llegan tarde, y mientras monto la cámara ya hay pícaros que se quejan. El profesor me presenta muy bien y yo añado que soy estudiante como ellos y que la grabación sólo la van a ver profesores míos. Les sugiero que traigan ropa cómoda durante las sesiones, y que hagan el favor de antes de empezar la clase coger el hábito de retirar las sillas y las mesas. Eso les sorprende. Así lo hacen a continuación, pero puesto se sientan sobre las mesas y se apoyan.

En general presentan varias dificultades:

- no saben estar en silencio o sin hablar
- no conocen todos los nombres entre sí
- efectivamente hay guettos que dentro de cada uno de ellos tiene su líder.
- hay burlas de unos guettos a otros.
- hay empujones
- hay insultos
- hay pasotismo
- hay desmotivación
- hay conformismo
- hay desmotivación
- hay pocas ganas de hacer algo distinto, y menos de pie.
- violencia física: se lanzan la pelota entre sí para hacer daño.
- hay ganas de cachondeo.

- la mayoría tiene ganas de dar la nota.
- puedo distinguir quien quiere hacerlo bien y se esfuerza, y quién no.

A lo largo de la sesión he mantenido buena cara, tampoco me he puesto nerviosa, pero había cosas que se hacían o decían entre ellos que me dolían. Eran tantas, incluso a la vez, que veo imposible yo sola poderlos controlar.

Creo que sería necesario hacer una tabla de valores entre todos (?). Qué podríamos pedir a los demás y lo que tendríamos que cumplir nosotros, respetando a los demás.

Esto parece Supernany, pero no me siento más inteligente que nadie de hecho soy tan ignorante y apena a esa realidad que tengo mis dudas de que realmente pueda hacer algo por ellos. OJALÁ...

Lo que había programado para la 1a sesión, no hicimos ni la mitad, así que para la próxima sesión intentaré repetir ejercicios de dinámica de movimiento y continuar con lo que inicialmente me planteé. También me interesa continuar con lo que había propuesto para que se expresen en un papel.

Hay:
- sudamericanos (Johny)
- brasileñas (Eli), Jessica
- filipinas (Romeo)
- marroquíes (Rony)
- indias (Fatima, Fajara)
- 2 españoles (Sergio) Ibrar

He señalado los líderes que creo que hay de cada grupo entre paréntesis. Tengo que contrastarlo con el profesor.

Los brasileños hicieron un comentario sobre los profesores muy racista hacia los hindúes, fue: "estos se dedican a poner bombas y a hacer terrorismo".

Hay uno de los hindúes que muestra mucho interés y es muy inteligente, no intenta destacar, todo lo hace para sí mismo y se le nota que intenta ayudar.

Con los españoles pero que no tendré problema.

Hay varias parejitas en clase, que no se despegan pero para nada.

El profesor no me ayuda, sólo come un bocadillo.

Jueves 24/3/11

Se alargan más rápido que el último día (es jueves y hay menos gente), todo y aunque cuando hemos empezado aún hay gente que llega tarde y pasa por en medio.

Para hacerse mensajes a sí mismos cuando estaba en sitio tenía la sensación de que les costaba hacerme caso, pero después viendo el vídeo veo que en general todos me siguen bastante.

En la actividad de hacernos todos a todos mensajes, les cuesta tocarse entre ellos sobretodo los que no se llevan tan bien con otros pero lo hacen bastante bien. Se ríen mucho y lo pasan bien. En sitio ayo lo pasaba un poco mal.

El juego de la pelota que viene a continuación fue improvisado de hacerlo en ese momento, porque me pareció difícil comenzar con lo que vería después. Les animé a conseguir una buena, "la buena". Se puede avisar sin hablar. Lo hicieron muy bien.

Creo que alargué demasiado la actividad, ha bían un punto en que ya había salido bien.

Les recuerdo que el día anterior el ejercicio de caminar-no caminar (y estar en silencio) no había salido bien, así que

les animo a repetirlo, y lo hacen mucho mejor. Les recuerdo que la pausa debe ser muy evidente.
La misma chica gitana que en ejercicio anterior de la palmada había dicho: "uno dos y tres, ¡ya!" En este ejercicio dice: "stop!" y le digo que ahí no hace falta hacerlo. Para que me entiendan, les pongo el ejemplo de cuando caminamos, vamos "ciegos" y no abrimos la perspectiva. Les recuerdo la importancia de hacerlo. Van mejor, tienden más en parar, pero Eli siempre está de cachondeo. Yo les voy corrigiendo. Las pausas son más evidentes. Sergio se divierte mucho y exagera mucho.
+++ Geyson +++ Farzana.
La actividad de caminar sin tocarnos o sin para atrás (aún habiéndolo dicho que hacen con cuidado) no empieza bien (tiran sillas, están descuidados). Les ejemplifico que vayan con mucho cuidado, y lo hacen muy bien. Jessica se choca a propósito con un filipino y le chilla "¡mira para atrás!" y le empuja (a Cristian).
+++ Cristian.
Al caminar con los ojos cerrados, nadie lo hace, pero sí aprovechan para empujar de alguna manera.
En la actividad de la presencia (como acerme, no tengo escrito) les pido que se pongan cómodos en la pared y les pregunto si están bien, les doy las premisas de caminar de 1 en 1 mientras el resto te mira. Manteniendo el silencio. "Prohibido insultar, sacar la lengua, hacer burla", simplemente callados, va saliendo quien quiere.
Geyson +++ mucha pubería.
Los adolescentes no tienen reparos.
Les podría haber dicho que caminen como quisieran. Haberlo ejemplificado yo.
Sergio +++
Cuando ya no se atreve nadie, les propongo salir en parejas o tríos, comienza saliendo Eli - Geyson (pareja). Les digo que simplemente se pueden mirar y salir, sin decir nada.
Yo miro a Farzana y salimos juntos.
Sergio tira una silla y dice: "si os pelea, seguiré responsable del motín entonces ¿del maestro es?".
A los filipinos les va muy bien salir juntos.
Cuando sale todo el mundo sin ahora

reparos, les digo, ahora os habéis animado todos, eh?

Me siento en el suelo sin decir nada, y todo el mundo me sigue. Algunos protestan.

Les pregunto por qué creen que es importante lo que acabamos de hacer.

+++Ibrain +++Jhyson ++Castro

Todos se han sentido mejor acompañados.

A partir de aquí sí comenzamos a hacer lo que tenía planeado: juego de las tarjetas.

Bromeo con el sobre confidencial y les digo que son sus notas, y todos dicen: "Uuuh!".

Creo que me he explicado bien y funciona bastante lo de las tarjetas.

Tengo la sensación que la clase he sido yo sí.

Les hago mirar su tarjeta a todos a la vez y nos colocamos en el espacio. Se trata de hacer la de cada uno en simultáneo mirando al resto, pero lo hacemos haciendo de 1 en 1, porque les cuesta mantener la suya. Lo hacemos en círculo y cada uno va representando la suya y lo vamos imitando entre todos. Siempre hay parejas y les pido que observen cuál se parece a la suya. Soy exigente con que todos lo hagan a la vez. Voy pasando de uno en uno y les voy ayudando y animando.

También les corrijo cuando parece que están representando en realidad lo contrario. Les pluto.

Todos tiran su papel a la papelera y bromeamos con la cámara. Todos se sientan al suelo menos Eli. Tiene hemiplejia. Me voy desistiendo. Cuestionarios

SESIÓN 3 29/3/'11

La impresión de hoy ha sido todavía más positiva que la de las 2 últimas sesiones. También ha tenido más dificultades.

Para la la actividad la del ritmo con el cuerpo, para que se enteren todos ha habido que esperar mucho. Pero no he cedido: había 3 chicas que no querían sentarse en el suelo, y yo les he dicho: "el primer día ya os dije que trajérais ropa cómoda. El suelo está limpio y la ropa se lava". Se han quejado al profesor y yo les he dicho que aquí todo o ninguno: todos somos iguales, y si no quieren tampoco participarán en las actividades, por lo tanto tampoco lo podré evaluar. Finalmente, se han sentado.

Hemos empezado.

He propuesto la actividad, pero las filipinas Phoebbe, Charity y Rose al llegar sus turnos aún no habían pensado en sus gestos y hemos tenido que esperar por ellas, no he querido pasar, porque el ejercicio era básico para la siguiente actividad. Han hecho algo simple por fin, pero la más veterana, o pasota, no lo sé aún, es Rosemina. Han habido cosas muy original con percusión corporal y voz, y otras muy básicas y repetitivas (sobretodo en cuanto a ritmo).

Quiero acentuar que, hasta que todo el mundo no estaba callado, nadie presentaba

se idea. Les cuesta mantener el silencio y cada turno hay que recordarlo.

Después les he hecho el juego de llevar la pulsación con el tambor mientras ellos caminan. Ha ido bien porque lo seguían, y cuando paraba ellos también paraban. Cuando iba más rápido, no han reaccionado.

Se han relacionado correctamente en las agrupaciones propuestas según el nº de veces que suena el tambor; lo que pasa es que los grupos se mantienen.

Cada vez que faltaba alguien en un grupo, yo me introducía en el juego y me sumaba a ese grupo. Cabe decir que antes de empezar esa actividad he utilizado una estrategia psicopedagógica: les he dicho, "el próximo juego que hagamos, lo hacen perfectamente los niños de 3 años". Creo que la estrategia era fuerte pero ha funcionado.

Con esta actividad pretendía hacer los grupos más heterogéneos, pero no ha funcionado.

En la creación de una secuencia rítmica en grupos de 3, han necesitado bien bien 15 mins. Me he puesto con Youssef y con Aldwin, creo. Este último dijo que sigue muy bien.

Noto que tengo más peso en los chicos que en las chicas. Ya no ponen en cuestión lo que hago, sólo ellas; de manera activa:

- Miriam

De manera pasiva:

- Charity, Phoebbe, Roxana.

Los demás, son controlables.

Performance ha habido de todo. Quiero destacar que Tony ha ido con Fartana y con Fátima, que normalmente no se relacionan con nadie.

Fátima de alguna manera es muy tímida y a veces puede parecer pasota por no querer hacer algo en público, pero estoy segura que es pura timidez, aunque soy exigente con ella como con el resto.

Hoy he visto un sólo empujón, y he dejado bien claro que no quiero empujones en mi clase.

Por primera vez he calculado perfectamente el tiempo. En cuanto a las actividades de la sesión. Sólo, que se han tenido que llevar la hoja para rellenarla en casa, para que diese tiempo de colocar todas las mesas y sillas.

Sobretodo me han ayudado todos a recolocar la clase, en especial los chicos

Sudamericano (uno en concreto:)
que creo que me aprecia bastante.

Hemos pedido ver un poco de todo en las performances: sólo ritmo (sin movimiento, ritmo y movimiento, e incluso ritmo, movimiento, efectos con la voz y música.

La más impresionante ha sido la de los filipinos.

El próximo día los agruparé yo misma para que no siempre sean los mismos. Les diré: "hoy te ha tocado hacer un trabajo con ... se". Cueste lo que cueste, quiero probarlo. Porque si no, no servirán de nada estas actividades.

En general noto que se han esforzado hoy. El profesor dice que se nota que hoy se lo han pasado mejor, incluso él ha salido de su sitio.

También decir que hoy estaba afónica y no es que me hayan puesto las cosas más fáciles, sino que las actividades en sí tenían encanto por sí solas.

SESIÓN 4.

31/31'11

Hoy he tenido especial dificultad para centrarlos y empezar. He tenido que decirles: varones, jóvenes y guapos. En el primer ejercicio, ponerse por parejas he hecho hacer dueda todos estamos con una persona de confianza? Me he puesto con Romeo. Me ha costado poder explicar, sólo callaban por momentos. Como han ido mucho a su bola las personas encogidas, y se lo tomaban a broma, cuando han querido cambiar los roles les he dicho que no ha salido bien y que tanto había que volver a repetirlo.
He omitido el error de no ejemplificarme como muñeco manipulable. Sólo así ha sido efectivo.
Incluso he modificado el ejercicio y le he dicho que pensaran en cómo han dejado a su muñeco con respecto al resto.
Hoy estaba enferma. Encima que eran 15 la han liado más que otras veces.
Continuamente he ejemplificado. Al final, ha salido bien. Incluso he sugerido detalles como mover tan sólo un dedo.
Cuando han repetido, lo han hecho muy callados. Esto me hace pensar que es un poco arriesgado empezar con un ejercicio tan serio y delicado. Yo quería poner música, pero no ha sido posible.
Al final, hasta me he reído con ellos.
Volveremos a repetir el ejercicio pero con música.
Otro día.

La actividad "cierra la puerta" pensaba que sería fácil para ellos, pero algunos han dudado más pensaron y han repetido la palabra que tenían en la tarjeta y el resto debía adivinar (3 o 4 pers).

Estoy contenta cómo explico las actividades, creo que se entienden bien. Tuvisión he hecho un guiño-crítica del día anterior en el que una chica (Roxane) cuando llegaba su turno no había pensado aún qué hacía. Hoy medio en broma he imitado esa situación para que no vuelva a pasar.

Ha habido bastante expectación en el inicio de la actividad.

Creo que muestro entusiasmo con ellos (incluso a veces como si los tratara como niños). Camino como un chico.

Nunca les permito que se cambien de sitio en mitad de un juego o papelote. Tengo que decirles que no vale que conteste el de al lado.

Han salido temas muy sencillos. Dejé. Yo los he animado y he dicho que muy bien.

Soy crítica con las interpretaciones y les hago repetir si lo veo conveniente.

Sobre la marcha les voy planteando qué cosas nos pueden ayudar a mandar un mensaje.

Todos ayudan a responder espontáneamente.

Sonrío mucho. Me siento cómoda.

Me doy cuenta que cuando estamos en círculo, siempre se sientan en los mismos sitios con los mismos.

A un chico le he dicho que cantar no es su fuerte, de broma.

Ey!. Podéis hacer chandallo pero que sea rápido. He entrado una actividad (con día Cinecitta hase con esa tarjeta). Les recuerdo recursos.

Como no había tiempo para hacer el juego de mezclarlos, he tenido que ir yo de uno en uno y cogerlos del brazo, la espalda o de la mano. Nadie presenta oposición a este contacto, lo único que querían ir con sus amigos de siempre. Una chica se negaba a (Andrea) ir con una nueva.

"Qué problema hay? Sois todos de la misma clase, no?".

"Que quiero ir yo sola!" T-"No, vas con ellas."

Voy pasando por cada grupo para controlarlos y asesorarlos en sus ideas.

Estaban mezclados y todos se llevan bien con todos!

Segunda vez quiere ir en ese grupo (Rosa, Fátima) y le he preguntado: "Te han hecho algo"?

dice no, y le digo, entonces?
Qué humor de cámara! Se acabó la memoria justo antes de las performances!
Todos tenían sentido y eran graciosas
Los han caracterizado bien.

SESIÓN 5. Martes 05/09/11

Hoy estaba todo el grupo-clase y estaban muy dispersos en general y más agitados de lo normal
Esa ha sido mi impresión general de hoy

Cuando hemos hecho la actividad de proyectar imágenes (fotos) y hablar de ellas, ha costado:
1º - que todos se sentaran en el suelo.
2º - que todos estuvieran atentos
3º - respetar los turnos de palabra
4º - que en general dejaran volar la imaginación (aunque cada vez lo hacen más)
5º - que participaran todos por igual.

Yo mismo me siento limitada a la hora de designar nombres, porque siempre acabo diciendo los mismos, que no me los conozco todos.
Quería hacerles a todos una foto hoy, pero no ha dado tiempo.

Creo que tenía que haber formado los grupos antes de esta actividad para que todos se sintieran en grupo. Algunos estaban estirados en el suelo.
Los filipinos casi no hablan sino les preguntan, y a veces ni eso.

Para la siguiente actividad, no ha habido una dinámica de trabajo como otros días, porque yo he asignado los grupos, por orden de lista. Muchos caras de descontento, y cuando he dicho que comentarían a pensar, incluso se encontraban muy distanciados con respecto a su grupo. Especialmente Akhwin. He sido muy tajante con él, quizás demasiado, le he dicho que yo no lo obligo a participar y le he preguntado si no quería hacer la actividad.
Creo que no tenía que haberle preguntado eso, sí no: "te pasa algo? No estás conforme?".
No me he preocupado por adivinarlo, simplemente le he dado la oportunidad de no contar con él, y así ha sido. Le he dicho que no sería evaluado. Lo mismo ha pasado con Renzan.
Cuando les he repartido los instrumentos, he tenido que quitarles las baquetas, porque no me dejaban ni hablar.
La próxima vez no les daré un Orff de percusión por grupo, sino que habría uno en

el lugar de la representación y les haré improvisar la música en el momento. Que en el ensayo canten lo que quieran hacer. Porque he tenido que quitarles ~~el instrumento~~ los bocetos hasta 2 veces.

Quiero destacar, del ejercicio anterior, que cuando he preguntado sobre una escena Myriam ha dicho: "son mis padres". Y yo le he dicho: "que sean personajes ficticios", ella me ha respondido: "ficticios son, no los conozco". En ese momento no sabes bien como reaccionar.

El profesor en vez de darme consejos me dice que hay cosas que le dicen y que él debe callar y no responder, pero que se lo digan en la calle y veríamos lo que él les contestaría. Tiene bastante fijación con Sergio, y a mí no me parece de lo peor. Habla mucho y es un poco borrico, pero trabaja cuando se le pide. Dice que si le hace un punto, su padre le da una paliza así que si alguna vez la lía mucho y lo amenaza, consigue que se porte bien.

He sido pasando por cada grupo, pero no ha sido muy clara la representación de cada grupo durante el ensayo. Los que se han

llegado bien en el tiempo de clase, me han sorprendido. Porque en el ensayo no había visto el desarrollo.

También se nota que, individualmente, han aportado ideas nuevas en ese momento.

Ha sonado el timbre, y Alberto ha dejado marchas a los que ya lo habían hecho. Parecía un castigo los que faltaban por hacer.

Me ha parecido una falta de respeto la no escucha hacia los demás compañeros, así que he decidido que marche todo el mundo y que el próximo día vamos a hacerlas todas y repetir las que hagan falta.

Las 2 representaciones que se han hecho han sido muy claras y graciosas.

La próxima vez sabré que no tengo que volver a hacer de una manera.

Jonatan lleva la contraria por sistema.

SESIÓN 6

Comentamos las imágenes entre todos, en círculo.

Fátima – actriz
Ibrar – actor
Cristian – músico
} Les corrijo para que representen bien la imagen. Se ponen sillas. "Fíjaos cómo están puestos..."
"Que me diga tanto el inicio como el final".

Ibrar improvisa: "oye Fátima, ya no te hablo".
Fátima: "yo a ti tampoco". Ibrar interrumpe una pudanerizara diciendo: "Qué ha dicho?".

Juan Luis – actor
Youssouf – actor
Romeo – músico
} Bien, inmóviles y callados. Fátima despistada, bien para representar la acción.

Geyson – actor
Becky – actriz
Charity – músico
} Como son pareja, no les cuesta decir: "oye niña, te quieres ir conmigo?".

Jessica – actriz
Eli – actriz
Sergio – músico
} Diálogo de los arquetipos
+++ Jessica.

Rose – actriz
Fátima – actriz
Aldwin – músico
} "Habla con ella" Rose ++
Fátima +++
-- no mira la escena.

Me siento mal y les pregunto: "¿por qué hay que hablarse a gritos, no sois mayores ya?". Les felicito cuando lo hacen bien, tras 11 min.

-- Jessica
-- Eli
-- Romeo

Tras muchos ruidos, hago que Sergio --- ni Becky --- sigan, porque no paran.
+++ Fátima
+++ Fátima

En la actividad previa de la respiración, no conseguía que callaran. "No quiero una interrupción más". Automáticamente pondré un cero a esta persona y la dejaré de hacer gracias". Me dejan explicar la actividad. Romeo, que es el chuno con el que ejemplifico, tampoco aguanta al quedarse estirado. Constantemente me interrumpen les explico que el ejercicio es difícil y que por eso se lo pongo, pero que en realidad los chavales de 12 años lo hacen, y vosotros tenéis 15-16. Se oye: "yo no puedo estar boca-arriba". Les digo que además normalmente siempre estamos cansados, y que estirarse es algo bueno.

Voy pasando por cada pareja para ver cómo respiran.

++ Geyson
++ Ibrar.
+++ Juan Luis
+ Romeo

Ejemplifico el movimiento a partir de una respiración del ejemplo de respiración vibratoria de Romeo.

"Sergio, hoy me la estás haciendo como nunca, y es una pena que por uno solo no se pueda hacer la actividad".

"Sin hablar. No hay que hablar". Es imposible, la actividad les resulta demasiado inédita como para no comentarla.

Me voy a la pareja de Sergio y le pasta ayuda. Pero siguen enredando. Sólo callan cuando mi voz parece irritada, después de haberles pedido amablemente silencio muchas veces antes.

Diari II de les sessions

Sesión 7:

Para empezar, en la actividad de videoproyectar los colores para después poder interpretar lo que recordasen de la actividad previa (cuestionarios de los colores) a las interpretaciones, hubo un fallo y es que no grabé las imágenes en el USB y por lo tanto se quedaron en mi ordenador. Mi idea era más que se pusieran en situación y les sensibilizara más. Tampoco hizo falta, porque les sobraron ideas. Antes de comenzar con la actividad de hoy, primero se ha terminado de realizar (con el mismo grupo que tenían asignado) la representación que tenían pendiente todavía de la sesión pasada, así que se han intentado poner con los compañeros con los que les había tocado para el ejercicio del día anterior. En el caso de los que estaban en el taller de cocina, los grupos se han tenido que ver modificados. Las actividades se han representado de una manera amena y divertida y no se han hecho pesadas las transiciones de uno al otro.

Para el objetivo de hoy necesitaba un grupo heterogéneo. Se ha intentado hacer un juego de dinámica grupal basado en la agrupación por colores de camiseta, y el resultado ha sido que absolutamente todos los filipinos iban vestidos de negro, en contraposición con la mayoría de los alumnos sudamericanos, que iban más bien de blanco. Por lo tanto no había manera de mezclarlos.

Durante las representaciones de hoy han surgido sentimientos muy profundos en base a las reflexiones de la actividad anterior, como la calma, la vergüenza, la rectitud, el aburrimiento, la violencia, la paz y la meditación. He intentado complementar los cuestionarios de los alumnos acerca de los colores con la información que yo traía, y la respuesta ha sido positiva.

Si volvemos a ver las representaciones se me ocurre que, a veces en las cosas más sencillas también aparecen las cosas más interesantes, como por ejemplo les pasa a un grupo de alumnos en el cual caracterizan perfectamente el estado de aburrimiento, sin prisas, sin diálogo, con la mirada perdida, etc. Al resto le extraña su representación, pero realmente la han caracterizado.

Sesión 8:

Para el diálogo de vocales han comenzado un poco distraídos en general en el sentido de tomarse el ejercicio a broma. He intentado darle el máximo

dinamismo posible y creo que al final ha sido de provecho, sobretodo de cara a todo lo que iban a hacer más tarde.

Les cuesta un poco comprender el funcionamiento de esta actividad de todo el grupo clase.

Inicialmente y de cara a la formación de los grupos para la actividad siguiente, ha habido algún problema, de nuevo poniendo mi criterio en cuestión. En concreto con una de las chicas sudamericanas que no querían separarse de su novio.

Les dejo que se tomen su tiempo para preparar cada una de sus *performances* (entre 15-20 minutos). Como se han convertido de 3 grupos de 5 cada uno, se me ocurrió ya en casa que la mejor manera para que se concentraran era trabajando aisladamente cada grupo, de manera tranquila y sin estar influenciados por el resto. Y así fue: un grupo se quedó en la clase, otro grupo se fue a la de al lado (que estaba vacía) y un tercer grupo se quedó en el pasillo trabajando (precisamente el grupo más ruidoso, así que fueron a los primeros que llamamos). Álvaro me iba ayudando pasando por las clases, y los alumnos

me iban haciendo preguntas.

De todas maneras y antes de dejarlos solos, se les había facilitado un papel a cada grupo con los ítems que quería que hubiesen en sus representaciones.

El resultado de cada *performance* ha sido diferente y especial de diferentes maneras y en general se puede decir que hoy lo han pasado bien.

Incluso yo me siento orgullosa porque creo que hoy es la primera vez que tiene tanta relación un ejercicio de carácter disciplinario al principio de la sesión con la actividad transdisciplinaria que le sucedería.