



Estudi de les dimensions formatives i creatives del teatre

Mirades des de la *complexitat* i oportunitats didàctiques

Montserrat González Parera

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



Estudi de les dimensions formatives i creatives del teatre

Mirades des de la *complexitat*
i oportunitats didàctiques

Per optar al títol de doctora per la Universitat de Barcelona

Montserrat González Parera

Director: Dr. Joan Mallart Navarra

Barcelona 2012

DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA I ORGANITZACIÓ EDUCATIVA



Programa de doctorat:
Diversitat i canvi en educació: polítiques i pràctiques
Bienni 2004 - 2006

Tots els drets reservats.
gonzalez@ub.edu

Agraïments:

Al meu pare i a la meva mare, en Josep i la Montse, per la seva gran tasca educativa passada, present i futura.

A la meva àvia Teresa i als meus avis Manuel, Pura i Isidre *in memoriam*, pels seus esforços i pels seus valors humans.

A la meva germana, la Sandra, per l'aprenentatge cooperatiu viscut al llarg dels anys; al Víctor i a l'Elena, per totes les il·lusions que compartiu amb ella i amb mi.

A l'Albert, per la seva amistat de qualitat de cada moment.

A la Regina, per ser la millor companya d'aquest viatge doctoral i per l'altre viatge que ens espera.

Als altres VIPs de la meva vida que han disculpat les meves repetides absències per tirar endavant aquest projecte, per ser còmplices i testimonis de cada experiència.

A la professora Dra. Maria De Borja, per l'oportunitat d'un inici a la Universitat de Barcelona.

Al professor Dr. Joan Mallart, per dirigir-me amb rigor cap als camins del coneixement.

Al professor Dr. Saturnino De la Torre, per transmetre'm que la vida amb creativitat és màgica.

A la professora Dra. Maria Antònia Pujol, pel seu apreciat suport, en les penes i les alegries.

A la professora Dra. Núria Rajadell, pels ànims de les seves paraules estratègiques.

A la professora Dra. Núria Lorenzo, per transmetre'm que sempre s'ha de tirar endavant amb optimisme.

Al grup GIAD, per ensenyar-me què vol dir l'esperit d'equip i per comptar sempre amb mi.

Als companys i companyes *teatreros*, per compartir la passió dels escenaris.

Als Pachamama que tant m'han ensenyat, als DID08 i al professorat de l'Institut del Teatre que m'han anat animant amb una paraula, un gest o un vi.

A tot el professorat, companys i companyes del Departament de Didàctica i Organització Educativa i d'altres departaments i universitats que m'han demostrat disponibilitat i recolzament al llarg de tots aquests anys.

I finalment, al Sergi perquè, seguint el consell de Blaxter *et al.* (2000), li he demanat escoltar l'evolució i els entrebancs d'aquest treball i ha estat la persona que tan generosament i amorosament m'ha preparat les tasses de te.

A tots i a totes: moltíssimes gràcies.

Í N D E X

Resum.....	13
Abstract.....	14
Taula de figures	15
CAPÍTOL 1. INTRODUCCIONS	21
1.1. Construint un camí investigador	23
1.2. Intencions: un únic projecte	30
1.3. Detecció del problema.....	32
1.4. Què pot aportar aquesta tesi?	33
1.5. Presentació de l'estructura i continguts.....	34
1.6. Cronologia de la recerca	40
CAPÍTOL 2. PRESSUPÒSITS	41
2.1. Concepció filosòfica i posicionament: el <i>Paradigma de la complexitat</i>	43
Dimensió ontològica	45
Dimensió epistemològica.....	47
Dimensió metodològica	50
CAPÍTOL 3: MODEL D'INVESTIGACIÓ	53
3.1. Descripció general del <i>Model interactiu</i>	55

3.1.1. Propòsits: Per què fer aquest estudi?	57
3.1.2. Preguntes: Què em proposo entendre?	58
3.1.3. Context conceptual: Quins continguts serveixen per entendre?	58
3.1.4. Mètodes d'investigació: Què fer per respondre a les qüestions?	59
3.1.5. Criteris de validació: Per què validar aquesta investigació?	60
CAPÍTOL 4: DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ	61
4.1. Propòsits.....	63
4.2. Preguntes.....	64
4.3. Context conceptual: primeres aproximacions.....	66
4.3.1. Estat de la qüestió	66
4.3.2. Conceptualització relacionada amb el teatre	71
Art dramàtic.....	72
Artista-pedagog	73
Drama	73
Dramatització	74
Expressió.....	75
Improvisació	76
Joc.....	76
Joc teatral/dramàtic.....	77
Globalitat del terme teatre	78
4.3.3. La cultura: una qüestió de drets.....	80
4.3.4. Contemplacions des del teatre	85

Gènesi del fet teatral	85
Mirant enrere: viatge a l'antiga Grècia	87
Evolució en el teatre del segle XX: visions pedagògiques	89
El sentit de l'emoció: realisme psicològic	90
L'apel·lació a la consciència: teatre èpic	90
La conquesta de la llibertat: Teatre de l'oprimit	91
La comunicació entre actor i platea: Teatre de la crueltat	93
La recerca de l'essència: Teatre pobre	94
La participació del conjunt: creació col·lectiva	94
Tendències actuals i pinzellades del teatre a casa nostra	95
El gran teatre del món	98
4.3.5. Contemplacions des de la pedagogia	100
Cap a una pedagogia lliure i activa	100
Primers contactes de l'infant amb el teatre	103
Aspectes funcionals en el desenvolupament infantil	104
Teatre didàctic	106
Principi de creativitat	107
Principi de comunicació	113
Principi de globalització	117
Teatre a l'ensenyament escolar	118
4.4. Mètodes d'investigació	122
4.4.1. Enfocament qualitatiu	124
4.4.2. Enfocament fenomenològic	125

4.4.3. Relacions establertes entre la investigadora i el fet investigat.....	126
4.4.4. Treball de camp: mostra seleccionada observada i interrogada i altres fonts d'informació utilitzades	126
4.4.5. Recollida de dades	136
a) Anàlisi documental	137
b) Entrevista	138
c) Observació participant i no participant	142
4.4.6. Anàlisi i sistematització de les dades.....	147
4.5. Criteris de validació	150
CAPÍTOL 5: RESULTATS I DISCUSSIONS	155
5.1. L'aprenentatge mitjançant el teatre: mirades des de la <i>complexitat</i>.....	157
5.1.1. Fonamentacions teòriques: <i>complexitat</i> i transdisciplinarietat	157
Què entenem per <i>complexitat</i> i transdisciplinarietat?	158
Com mirar el teatre des de la <i>complexitat</i> ?.....	160
5.1.2. Aportacions des de l'art	162
5.1.3. El joc teatral com a escenari complex.....	165
5.1.4. El teatre com a escenari de llibertat creativa	168
5.2. La vivència de l'escenari	173
5.2.1. <i>Sentipensar</i> el concepte d'escenari	173
5.2.2. Els components explícits i implícits d'un escenari	174
El teatre, un escenari de missatges socials.....	174
L'aula, un escenari ecoformatiu	175
5.2.3. Els fonaments teòrics del concepte d'escenari	177

Una mirada transdisciplinària de l'educació: l'ecoformació com a referent ...	179
Anem cap a una antropoformació?.....	182
L'escenari com a espai conceptual.....	184
Variants dels escenaris formatius.....	186
5.2.4. Model formatiu a través dels escenaris	190
Tenir consciència.....	194
Sentir	194
Pensar	195
Aplicar	196
Integrar.....	196
5.3. Les competències bàsiques a través del teatre	202
5.3.1. La necessitat de l'esperit lúdic.....	203
5.3.2. Una ocasió per la transdisciplinarietat a l'escola	205
5.3.3. El teatre en el currículum d'Educació Primària	207
5.3.4. Oportunitats didàctiques	212
5.3.5. La competència cultural i artística que volem.....	215
5.3.6. Les competències bàsiques a través del teatre.....	217
Competències transversals	218
Competències comunicatives	218
Competències metodològiques	220
Competències personals	221
Competències específiques centrades en conviure i habitar el món	222

5.4. El rol decisiu del professorat	225
5.4.1. <i>Complexitat</i> per a l'alumnat i per al professorat	225
5.4.2. Treballar l'estima pel teatre.....	230
5.4.3. Roberto Vega: un diàleg entre el teatre i l'educació.....	235
5.4.4. Presència i absència del teatre en la formació inicial de mestres	240
CAPÍTOL 6. CONCLUSIONS I PROPOSTES	244
6.1. Conclusions.....	246
6.2. Propostes.....	256
Aplicar la creativitat a l'ensenyament superior.....	258
Pol·linitzar el coneixement de les pràctiques teatrals	259
Una assignatura de Teatre per a mestres.....	262
6.3. Síntesi final	267
CAPÍTOL 7. LIMITACIONS I PROSPECTIVA DE LA RECERCA	270
7.1. Reflexions al final del camí	272
CAPÍTOL 8. RESUM I CONCLUSIONS EN LLENGUA FRANCESA	276
8.1. Résumé	278
8.2. Conclusions.....	280
CAPÍTOL 9. FONTS DOCUMENTALS.....	286

RESUM

L'estudi té el seu origen en la situació problemàtica de l'ensenyament actual a partir de l'entrada a l'escola: la fragmentació del coneixement, la desmotivació de l'alumnat, els valors materials per sobre dels humans i socials, l'acumulació d'informació, la falta de col·laboració i les actituds poc cooperatives.

L'adscripció al Paradigma de la complexitat determina un enfocament de la investigació qualitatiu i fenomenològic. D'aquesta naturalesa és la mirada investigadora i després de comprendre les oportunitats del teatre i fer-les dialogar amb l'àmbit educatiu, s'arriba al compromís amb la perspectiva ontològica, és a dir, amb la manera de veure el món, la realitat, l'educació, l'ensenyament i la institució educativa. Per això, aquesta tesi és una investigació educativa *en i sobre* educació. D'una banda, és una investigació *en educació* ja que l'anàlisi es fa a partir de les experiències portades a terme amb participants dintre de diferents àmbits educatius reals; i, per una altra, *sobre educació* ja que té com objecte d'estudi el teatre, explorant-lo i estudiant-lo en diferents contextos tenint com propòsit contribuir en la millora i transformació de la tasca educativa, institucional i docent.

Aquesta recerca es va proposar estudiar pràctiques pedagògiques relacionades amb el teatre i les seves variants, portades a terme per agents diversos i en contextos diferents. Mitjançant preguntes, seguint el model de Maxwell hem anat (re)coneixent les diferents dimensions formatives i creatives del teatre, tant des d'una perspectiva pedagògica teòrica com pràctica. El procés d'anàlisi d'informació es porta a terme seguint: a) anàlisi de documents, b) entrevistes, c) observació participant i no participant.

Hem entès i conceptualitzat el teatre en termes de complexitat, concebut com un escenari facilitador d'ambients d'aprenentatge amb un component formatiu valuós tant en un sentit social com personal. Una experiència a través del teatre pot voler dir moltes coses: fer d'actor, dramaturg, espectador, lector, dinamitzador, entre d'altres en un moment determinat. En aquest treball parlem d'experimentar a través del teatre en l'àmbit escolar. Ens referim al teatre com a eina pedagògica i com a escenari formatiu que facilita situacions per percebre, comprendre, comunicar i enriquir-se amb els processos, les produccions artístiques i les diverses realitats que es propicien. Com a tal ens ofereix la possibilitat de desenvolupar les competències dintre de la comunitat escolar.

A través del teatre podem fomentar un aprenentatge integrat i transdisciplinar desenvolupant molts aspectes de les diferents competències. En funció de quin sigui l'objectiu el teatre és una activitat que ens pot ser útil per treballar-ne uns o uns altres.

Concloem l'estudi fent propostes explícites per a fomentar la presència del teatre en el contingut curricular de la formació inicial del professional de l'educació.

Paraules clau:

Teatre - Formació inicial - Aprenentatge integral – Transdisciplinarietat - Complexitat

ABSTRACT

The study has its origin in the current problematic situation in education related to the beginning of schooling: the fragmentation of knowledge, the motivation of the students, the material values over the human and social ones, the accumulation of information, the lack of collaboration and the uncooperative attitudes.

The ascription to the Paradigm of complexity determines a qualitative and phenomenological research approach. This is the basis of this research, in which we analyze diverse theater aspects and we make them dialogue with education.

Through questions, following the model of Maxwell, we have been (re)knowing the various aspects of theater and creative learning, both from a theoretical and practical teaching.

Experiencing theatre may offer various perspectives at a certain point: being an actor, writer, spectator, reader, team leader, etc. Theatre is a pedagogical tool and a learning scene that fosters perception, understanding, communication and enrichment through the artistic implementation, the production itself, as well as the resulting realities. As such, theatre is a way of developing skills in the educational environment. Theatre can lead to an integrated and transdisciplinary learning, developing several aspects of different skills. Depending on the goal, theater can be useful to develop one or another of such skills.

We conclude the study by presenting explicit proposals to boost presence of the theater in the curriculum for initial training of the professionals of education.

Key words:

Theatre – Initial training – Integral learning – Transdisciplinarity – Complexity

TAULA DE FIGURES

FIGURA 1. PERSONES QUE FORMEN EL DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA I ORGANITZACIÓ EDUCATIVA.....	26
FIGURA 2. ARTICLE AL DIARI <i>EL 9 NOU</i> . FEBRER 1999	28
FIGURA 3. <i>EL REATAULE DEL FLAUTISTA</i> , DE JORDI TEIXIDOR.....	28
FIGURA 4. <i>YVONNE, PRINCESA DE BORGONYA</i> , DE WITOLD GOMBROWIC.....	28
FIGURA 5. FOTOGRAFES DEL CURTMETRATGE REALITZAT	28
FIGURA 6. ARTICLE AL DIARI <i>IN MADRID</i> . JULIOL, 2005.....	29
FIGURA 7. COMPANYS I COMPANYYES DE PROMOCIÓ DE L'INSTITUT DEL TEATRE.....	29
FIGURA 8. ANIMACIÓ TEATRAL EN EL <i>FESTIVAL ULLS</i> . BARCELONA, OCTUBRE 2008.....	29
FIGURA 9. L'APRENENTATGE EXPERIENCIAL.	30
FIGURA 10. PANORÀMICA DE L'ESTUDI A L'INICI DE LA TESI.	32
FIGURA 11. AMB EDGAR MORIN EN EL <i>I CONGRÉS INTERNACIONAL</i>	35
FIGURA 12. A LA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA AMB LA PROFESSORA MARIA CÂNDIDA MORAES.	38
FIGURA 13. PRIMERS CONTACTES AMB ROBERTO VEGA. BUENOS AIRES, JULIOL 2008	38
FIGURA 14. AMB GASTON PINEAU I DOS PROFESSORS MÉS	39
FIGURA 15. A LA UNIVERSITÉ FRANÇOIS-RABELAIS.	39
FIGURA 16. CRONOLOGIA DE LA RECERCA	40
FIGURA 17. INTERRELACIÓ JERÀRQUICA ENTRE LES DIMENSIONS PARADIGMÀTIQUES (DEL RINCÓN <i>ET AL.</i> , 1995: 24)	44
FIGURA 18. COMPONENTS DEL <i>MODEL INTERACTIU</i> DE MAXWELL (1996).....	56
FIGURA 19. ELEMENTS QUE HAN INFLUÏT EN EL DISSENY D'INVESTIGACIÓ.	57
FIGURA 20. OBJECTIUS GLOBAIS DE LA INVESTIGACIÓ	63
FIGURA 21. OBJECTIUS ESPECÍFICS DE LA INVESTIGACIÓ	63
FIGURA 22. FASES DE LA INVESTIGACIÓ QUALITATIVA SEGONS HITCHCOCH I HUGHES (1995)	65
FIGURA 23. AL <i>I CONGRESSO INTERNACIONAL EM ESTUDOS DA CRIANÇA</i> DE LA UNIVERSIDADE DO MINHO 70	
FIGURA 24. FORMES DRAMÀTIQUES BÀSIQUES. A PARTIR DE MOTOS (1985 I 1999)	73
FIGURA 25. BLOCS QUE ENGLOBEM DINS DEL <i>TEATRE</i>	80
FIGURA 26. DESPESA PÚBLICA EN CULTURA.....	84
FIGURA 27. DESPESA PÚBLICA EN CULTURA PER HABITANT	84
FIGURA 28. HISTÒRIA GRÀFICA DE L'EVOLUCIÓ DEL TEATRE (MARTÍNEZ-SALANOVA, 2011: 192-195).....	87
FIGURA 29. <i>ARBRE DEL TEATRE DE L'OPRIMIT</i> . (BOAL, 2008: 17)	93
FIGURA 30. AL <i>GLOBAL EDUCATION FORUM</i>	107

FIGURA 31. <i>LA FÀBRICA ESCOLA DE TONUCCI</i> (A LIDIA, 2011).	110
FIGURA 32. RETROALIMENTACIÓ DE L'ART I L'ESTIMULACIÓ CREATIVA	112
FIGURA 33. AL CEIP PAU VILA AMB UN GRUP D'ALUMNAT DE CICLE INICIAL.....	130
FIGURA 34. HOMENATGE A ROBERTO VEGA CELEBRAT A LA <i>ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ACTORES</i>	131
FIGURA 35. INAUGURACIÓ DE LES <i>I JORNADES DE TEATRE FORMATIU</i>	133
FIGURA 36. INAUGURACIÓ DE LES <i>III JORNADES DE TEATRE FORMATIU</i>	133
FIGURA 37. MOMENT DE LES <i>IV JORNADES DE TEATRE FORMATIU</i>	134
FIGURA 38. IMPARTINT UN TALLER DE TEATRE PER A LUDOEDUCADORS.....	135
FIGURA 39. PÒSTER DEL TALLER IMPARTIT A LA <i>UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA (ARGENTINA)</i> . CÓRDOBA, AGOST 2008	135
FIGURA 40. ESQUEMA DE L'ESTRATÈGIA D'INVESTIGACIÓ (A PARTIR DE DE KETELE I ROEGIERS, 1995: 151) ..	137
FIGURA 41. ENTREVISTES AMB ROBERTO VEGA. BUENOS AIRES, MARÇ 2009	140
FIGURA 42. GRUP DE DISCUSSIÓ AMB ELS EDUCADORS DEL CURS <i>TEATRO EN LA EDUCACIÓN Y EN LA COMUNIDAD</i>	141
FIGURA 43. CLASSIFICACIÓ DE LES ENTREVISTES EN FUNCIÓ DE LES CARACTERÍSTIQUES (A PARTIR DE MONTANÉ, 2008: 72)	141
FIGURA 44. DARRER DIA DEL CURS <i>TEATRO EN LA EDUCACIÓN Y LA COMUNIDAD</i> IMPARTIT A LA <i>ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ACTORES</i> PEL PROFESSOR ROBERTO VEGA I ADREÇAT A FORMADORS. BUENOS AIRES, MARÇ 2009	143
FIGURA 45. ESTRATÈGIES I PROCEDIMENTS PER LA RECOLLIDA D'INFORMACIÓ.....	143
FIGURA 46. INSTRUMENTS PER ENREGISTRAR I EMMAGATZEMAR LA REALITAT ESTUDIADA	144
FIGURA 47. QÜESTIONARI UTILITZAT COM A GUIÓ DEL GRUP DE DISCUSSIÓ DE CURS <i>TEATRO EN LA EDUCACIÓN Y EN LA COMUNIDAD</i>	145
FIGURA 48. QUADRE RESUM DE LES ACTUACIONS EN RELACIÓ ALS OBJECTIUS DE LA RECERCA	147
FIGURA 49. NOTES DEL DIARI DE CAMP	148
FIGURA 50. CATEGORITZACIÓ DE LA INFORMACIÓ MITJANÇANT EL PROGRAMA <i>WEFT QDA</i>	149
FIGURA 51. ANÀLISIS DE DADES	149
FIGURA 52. FASES DE L'ANÀLISI DE LA INFORMACIÓ.....	148
FIGURA 53. CRITERIS DE RIGOR SEGONS GUBA (1982).....	150
FIGURA 54. ENTREVISTA A JUAN CARLOS GENÉ. BUENOS AIRES, JUNY 2008	153
FIGURA 55. ENTREVISTA A PATRICE PAVIS. BUENOS AIRES, AGOST 2008.....	153
FIGURA 56. MIRADES DES DE LA <i>COMPLEXITAT</i> DEL TEATRE	161
FIGURA 57. MOMENT DE TREBALL AMB ROBERTO VEGA. BUENOS AIRES, MARÇ 2009.....	168

FIGURA 58. PROCÉS DE L'APRENTATGE VIVENCIAL (MOTOS, A BERCEBAL ET AL., 2000: 137).....	192
FIGURA 59 (A) I (B). IMATGES DEL MODEL PORTAT A TERME AMB EL GRUP DE CICLE MITJÀ.....	193
FIGURA 60. FUNCIONS DIDÀCTIQUES DELS ESCENARIS.....	197
FIGURA 61. ALUMNA DE CICLE INICIAL EXPRESSANT LA SEVA REFLEXIÓ.....	198
FIGURA 62. DIBUIX REALITZAT PER UN ALUMNE DE CICLE INICIAL.....	198
FIGURA 63. DIBUIX REALITZAT PER UNA ALUMNA DE CICLE INICIAL.....	199
FIGURA 64. ALUMNES DE CICLE SUPERIOR FENT LA DRAMATITZACIÓ D'UN CONFLICTE.....	200
FIGURA 65. ALUMNAT DE CICLE SUPERIOR DEL CEIP PAU VILA. L'HOSPITALET DE LLOBREGAT, ABRIL 2006...	201
FIGURA 66. FASES D'ENSENYAMENT I D'APRENTATGE.....	209
FIGURA 67. PROPOSTA PER A LA SELECCIÓ DE CONTINGUTS DEL CURRÍCULUM.....	210
FIGURA 68. VARIABLES A CONSIDERAR EN L'ART DRAMÀTIC SEGONS MOTOS I PICÓ (A DE LA TORRE I VIOLANT, 2006A: 390).....	213
FIGURA 69. APORTACIONS DEL TEATRE A CADA COMPETÈNCIA BÀSICA.....	224
FIGURA 70 (A), (B), (C), (D). IMATGES DELS EDUCADORS FENT EL TALLER DE TEATRE PER A MESTRES QUE IMPARTEIXO DINTRE DEL MARC DE LA <i>SEMANA DE FORMACIÓN CONTINUA PARA LOS EDUCADORES DE CUNDINAMARCA (COLOMBIA)</i>	227
FIGURA 71. SIGNIFICACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA. ESQUEMA A PARTIR DEL CON DE L'EXPERIÈNCIA D'EDGARD DALE (1964).....	230
FIGURA 72. ARTICLE SOBRE LA IMPORTÀNCIA DEL TEATRE COM A VIA PEDAGÒGICA DELS DOCENTS.....	232
FIGURA 73. ARTICLE SOBRE EL TEATRE EN RELACIÓ AL PROFESSORAT.....	234
FIGURA 74. COMPETÈNCIES DE TRANSFERÈNCIA. MOTOS (2009B).....	238
FIGURA 75. RELACIÓ D'ASSIGNATURES RELACIONADES AMB TEATRE QUE OFEREIXEN LES UNIVERSITATS CATALANES ON S'ESTUDIA EL GRAU D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA.....	242
FIGURA 76. L'APROPAMENT NECESSARI PEL DIÀLEG ENTRE EL TEATRE I L'EDUCACIÓ.....	262
FIGURA 77. PUNT D'INTERSECCIÓ PER A L'ELABORACIÓ DE PROPOSTES.....	263
FIGURA 78. <i>PIGMALIÓ I GALATEA</i>	273

Embriagueu-vos

Cal estar sempre embriac. Això és tot: és l'única qüestió. Per no sentir l'horrible fardell del Temps que us trenca els múscles i us inclina vers la terra, cal que us embriagueu sense treva. Però de què? De vi, de poesia o de virtut, com més us plagui. Però embriagueu-vos. I si a vegades, sobre els graons d'un palau, sobre l'herba verda d'una fossa, dins la solitud trista de la vostra cambra, us desperteu, ja disminuïda o desapareguda l'embriaguesa, pregunteu al vent, a l'ona, a l'estel, a l'ocell, al rellotge, a tot el que fuig, a tot el que gemega, a tot el que roda, a tot el que canta, a tot el que parla, pregunteu quina hora és; i el vent, l'ona, l'estel, l'ocell, el rellotge, us contestaran: "És l'hora d'embriagar-se! Per no ser esclaus martiritzats del Temps, embriagueu-vos incessantment! De vi, de poesia o de virtut, com més us plagui".

Charles-Pierre Baudelaire (1821-1867)

Nota: En el redactat dels diferents capítols utilitzem sovint la primera persona del plural perquè considerem que en educació la tasca investigadora es porta a terme gràcies a un col·lectiu.

CAPÍTOL 1. INTRODUCCIONS

1.1. Construint un camí investigador: un relat d'experiències (trans)formatives

En aquest primer tram del camí, he seleccionat un conjunt d'experiències relacionades amb les raons que m'han portat a fer aquest estudi.

Vinc d'un passat ple d'aprenentatges, de vivències i de viatges. Vinc d'un camí on l'educació m'ha fet qui sóc i camino convertida en una ciutadana del món amb una perspectiva humanística, analítica i crítica.

Sempre m'he considerat una persona molt observadora. M'agrada dedicar temps per aturar-me i apreciar l'entorn, fer-me preguntes i buscar respostes. Sóc molt curiosa i sempre he tingut interès per aprendre i anar entenent aquest món que ens *ha tocat* viure i que entre tots anem (re)construint i canviant.

Viatjar és la filosofia que m'ha guiat. Des de petita vaig habitar-me a agafar avions, vaixells, trens i a viatjar en el Seat 600 verd del meus pares. Amb ells i amb la meva germana vaig començar a desenvolupar aquesta passió d'explorar el món: viatges per la Península, a illes, per Europa i als altres continents. Avui, uns anys més tard, continuo amb la passió que ells m'han transmès: viure en primera persona allò que no s'aprèn en els llibres. Per això, sempre que puc m'escapo per conèixer i per seguir aprenent de la diversitat que ofereix aquest planeta.

Durant la meva vida han estat sempre presents els meus pares, per aquest motiu els vull dedicar tot el que faci a la vida i especialment aquesta tesi. No com a deute sinó com a agraïment. Tot i tenir visions i raonaments diferents, sempre m'han regalat amor traduït en diàleg, consells, viatges, afecte, escolta, generositat, suport i confiança. En la meva educació, la família ha estat i

és l'essència del que sóc. Ells són els grans pilars que han donat suport a la meva formació mentre m'han sabut transmetre uns valors nobles i humans.

Un d'aquests valors és la sinceritat. Potser per això he desenvolupat un estil d'expressió i d'escriptura força dinàmic, clar i directe.

El meu període escolar de primària i secundària va ser brillant. El meu expedient era de notables i excel·lents. Però no eren les notes el que m'animava a estudiar, sinó les ganes d'aprendre. Les notes només eren la confirmació d'estar fent bé les coses. M'agradava veure com el coneixement em donava respostes i teixia xarxes que m'ajudaven a entendre les múltiples realitats. Potser per aquesta inquietud de conèixer altres realitats i altres vides, vaig començar a fer teatre. Primer amb el grup *amateur* Re-evolució de Parets del Vallès i després a una escola de formació d'actors i actrius de Barcelona.

Era conscient que de mica en mica la visió de mi mateixa, dels altres i del món s'anaven ampliant. M'agradava qüestionar-me i posar-me objectius. M'agradava molt escoltar i observar. M'apassionaven els temes que feien referències als comportaments, sentiments, pensaments dels humans; tot el que feia referència a les persones i als personatges. Per aquests motius vaig decantar-me per fer la llicenciatura de Psicologia.

Vaig començar Psicologia a la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) quan tenia 18 anys. Era la promoció del 1998. A més a més de ser la universitat que estava més propera de casa (Lliçà de Vall, Vallès Oriental) era la universitat on també aniria tot el cercle d'amics i amigues de l'institut. No vaig dubtar que aquella havia de ser la *meva* universitat.

L'entrada a la universitat va ser un canvi interessant però va comportar una decepció. Vaig passar de ser una alumna reconeguda, delgada cada curs del grup classe i involucrada en la majoria d'afers acadèmics del centre, a ser l'alumna número "X", el número del meu DNI. Tot i

així aprofito i gaudeixo molt de la carrera. També vaig aprofitar per anar-me'n dos anys a l'estranger gràcies a beques que oferia la UAB; un any vaig estudiar a la Université de Genève (Suïssa) i un altre any a la Università degli Studi di Firenze (Itàlia). Dos anys fantàstics que a més d'enriquir els meus coneixements com a psicòloga vaig aprendre el francès i l'italià.

Un cop superats els estudis de Psicologia, continuo formant-me en Antropologia social a la Universidad Complutense de Madrid. Paral·lelament, segueixo la meva formació com actriu a través de diverses escoles i treballs de teatre i cinema.

L'arribada al Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona va ser a partir de rebre la beca predoctoral de *Formación de Personal Investigador (FPI)*¹ del *Ministerio de Educación y Ciencia* pel projecte I+D: *Estratègies didàctiques per a l'educació intercultural. Un programa per a la convivència ciutadana. (EDEI-PCC)*² en el qual vaig poder fer aportacions sobre activitats teatrals. Després de participar en diversos seminaris i alguns congressos, els treballs de recerca tutelats que vaig fer van ser:

- Estratègies didàctiques innovadores i creatives per a la millora docent
- Estratègies i recursos per a la interculturalitat

Actualment formo part del personal docent i investigador (PDI) del DOE i sóc membre del Grup d'Innovació i Assessorament Didàctic (GIAD³).

¹ Beca predoctoral associada al projecte d'investigació SEJ2004-07559, amb efectes econòmics i administratius des de 01/09/2005 fins al 31/08/2009.

² Referència del projecte SEJ-2004-07559/edu.

³ El grup GIAD és reconegut com a grup consolidat d'Innovació docent per la UB (Ref. 2009-GIDC-UB/10) i com a grup d'Investigació consolidat per la Generalitat de Catalunya (Ref. 2009-SGR-1193).



Figura 1. Persones que formen el Departament de Didàctica i Organització Educativa.
[Elaboració pròpia]

El GIAD s'ha caracteritzat tant en la seva activitat docent com en la seva tasca investigadora per impulsar nous enfocaments i plantejaments emergents sempre seguint la millora i la innovació docent en les àmbits educatiu. Després de més de vint anys de trajectòria com a grup de docència, innovació i investigació s'ha convertit en un grup de recerca consolidat que roman unit, primer, per la docència de les disciplines relacionades amb la didàctica i sobre les quals s'innova i també s'investiga; segon, per projectes d'investigació que va desenvolupant al llarg dels anys; i, tercer, per les accions anuals⁴ com la *Setmana de cinema formatiu* (XVI edició l'any 2010) i les *Jornades de teatre formatiu*⁵ (IV edició l'any 2011).

⁴ Moltes d'aquestes activitats que porta a terme el grup s'oferten com a crèdits de lliure elecció per l'estudiantat de la Universitat de Barcelona.

⁵ Les Jornades de teatre formatiu van començar l'any 2008 i jo mateixa n'he coordinat totes les edicions. Aquestes jornades s'han portat a terme especialment amb l'objectiu d'apropar el teatre a la formació inicial dels futurs professionals en educació. Cada any s'han implicat més col·lectius. I l'últim any, a més a més d'implicar l'alumnat de grau, han participat nens i nenes del CEIP *Els Pins* de Barcelona.

El context grupal en què he anat construint el meu camí investigador m'ha permès conèixer la *transdisciplinarietat*. Com Piaget començava a dir als anys setanta⁶ (dins Nicolescu *et al.*, 2000), l'etapa de les relacions interdisciplinàries ha de passar a un nivell superior que sigui la *transdisciplinarietat*, que no es limiti a reconèixer les interaccions i reciprocitats entre les investigacions especialitzades, sinó que busqui situar aquests vincles dintre d'un sistema total, sense fronteres estables entre les disciplines.

Totes aquestes experiències transformatives i altres, com el que avui continuo la meva formació teatral a l'Institut del Teatre fent els estudis superiors de Direcció i Dramatúrgia, m'han impulsat a anar més enllà i buscar un camí investigador relacionat amb la innovació i el canvi de concepció de l'educació en què la sensibilitat artística hi pot jugar un paper important.

⁶ En el Taller internacional *Interdisciplinariété: Problèmes de l'enseignement et recherche dans l'Université*, finançat per la Organització Econòmica per la Cooperació i el Desenvolupament (OCDE), en col·laboració amb el Ministerri francès d'Educació i la *Université de Nice*.

Re-evolució estrena 'Reclusos' al teatre de Can Rajoler, ple

T.L.

Parets del Vallès Un total de 247 persones es van donar cita diumenge al centre cultural Can Rajoler de Parets per veure l'estrena de l'obra *Reclusos*, a càrrec del grup de teatre local Re-evolució. Els intèrprets, dirigits per Alfredo Rodríguez, van posar en escena set casos de presos d'alta perillositat psicopàtica, recollits pels autors Ramon González i Paco Sanguino en l'obra *013 Varios: Informe prisión*. El text, de tea-

tre a la carta, va ser guanyador del premi de l'Institut del Teatre de Madrid, i segons Rodríguez, Re-evolució és la primera formació que dona vida als *informes* de González i Sanguino. Els actors són Manuel Alcántara, Gisela Antich, Ester Barlett, Jordi Febrer, Queralt Riera, Montse González, Elisabeth Marrupe, Adilma Miret, Jamilé Miró i Daniel Vila.

Aquesta és la cinquena obra del grup paretà, nascut al taller de teatre de Can Butjosa, que va debutar al 1993 amb *Vida o mort*.



Figura 3. *El reataule del flautista*, de Jordi Teixidor. Teatre Can Rajoler de Parets del Vallès, juny 1998

Figura 2. Article al diari *El 9 Nou*. Febrer 1999



Figura 4. *Yvonne, princesa de Borgonya*, de Witold Gombrowic. Teatre Can Rajoler de Parets del Vallès, juny 1999



Figura 5. Fotogrames del curtmetratge realitzat amb el director J.Barros. Madrid, novembre 2004

theatre

InMadrid JULY 2005 13

FLAMENCO AT THE FRINGE

Local Anglo-Spanish theatre group Baraka will be performing the first ever Spanish-language play at the Edinburgh festival this year. Co-founder Emily Lewis tells *InMadrid* about the challenges of bringing Lorca to the stage

A theatre group promising an evening of poetry, flamenco, acrobatics and Lorca is a prospect worth giving up your nightly fix of z-list gossip and reality-TV nightmares to see. The proposition becomes even more interesting when you consider that the musicians up on stage providing the intensely Spanish soundtrack to the whole experience are, in fact, as British as mushy peas.

The theatre group in question is Baraka. As well as the five British musicians, the company includes six actors and two dancers, all from Spain, brought together a little over a year ago in the spirit of Anglo-Spanish collaboration by its two founders, Emily Lewis and Montse González Parera. The pair met at the celebrated Cuarta Pared drama school here in Madrid, and started the Baraka group out of a desire to have complete control over their work. Currently performing its first production, Lorca's *Amor de Don Perlimplín*, Baraka has always had its eyes firmly trained on the goal of bringing a little bit of Spain to the Edinburgh festival. With the exception of Lewis, none of the group has ever been there before, Spanish companies being something of a rarity on the festival bill.

"I think that there should be more international plays at the Fringe," says Lewis, who will be bringing to the festival the first play ever to be performed in Spanish with English subtitles. This commitment to reaching as wide an audience as possible is reflected in the composition of Lorca's *El Amor de Don Perlimplín*. According to Lewis, by fusing live music, dance and poetry into just under an

hour's entertainment, Baraka will "offer people a more complete artistic experience."

The choice of the play is key. *Don Perlimplín* is one of Federico García Lorca's lesser known — and less serious — pieces. It tells the story of rich and lonely Don Perlimplín, who finds himself captivated by his beautiful young neighbour, Belisa. Perlimplín overcomes his shyness to propose to Belisa, who is persuaded to accept by her financially prudent mother. With such unpromising beginnings, it is little wonder that the relationship hits the rocks almost as soon as it begins. On the wedding night, stricken by his inability to communicate his feelings, Perlimplín fails to consummate the marriage. During the night, Belisa is unfaithful with not one, but a total of five different men. It would take the cunning of an entire team of Republican electoral advisers to cover this one up, and Belisa is sadly not up to the task. When Perlimplín finds out what has happened, he resolves to make Belisa love him with body and soul. This he achieves by writing her anonymous letters, so full of passion and desire that she falls deeply in love with the writer. From this point, what had been close to farce descends into tragedy, in true Lorca fashion.

For the Brits of the group, there is the sense that the whole thing still seems a little unreal. "Sometimes you feel like a bit of an imposter, playing flamenco," says trumpeter Toby Davies, "but we're learning a lot with each performance". Until they linked up with Baraka, the five friends were gigging back in

England. They owe their presence in Spain — at least in part — to Emily Lewis's mother; "She saw them playing flamenco in London and thought they were fantastic, so when I started looking for musicians in Madrid, she gave me their number." They may have had a bit of help getting on board from Mum, but they are undoubtedly here on merit. For "imposters" they perform with an accomplished intensity that belies their relative lack of experience.

The dramatic scenes in *Don Perlimplín* are permeated throughout with music and dance, and it is here that the musicians come into their own. Called upon to accompany the beautifully choreographed movements of the two dancers, they are more than up to the task. In fact, these intervals are among the highlights of the play. The musicians and dancers manage to represent with equal effect both the fearful hope of the newlyweds before things go awry, and the self-destructive love of Perlimplín for a woman he feels cannot be his.

They are ably assisted by the cast of Spanish actors. The two leads — Luis Camarero as Perlimplín and María Caudovilla as Belisa — give strong performances, conveying (respectively) thwarted passion and youthful sensuality. The strength of the production



Baraka's Spanish actors, backed by British musicians

lies in its energy. *Amor de Don Perlimplín* is a slight piece, but is lent substance by the intensity of the performances of all the members of the company. It sweeps you along without ever giving you enough time to lose interest.

For anyone that is interested in sampling a little bit of Spanish culture, this production offers a fine alternative to wading through 1,000 pages of *Don Quixote*. And, of course, the presence of British musicians playing flamenco with such aplomb should give hope to us all that one day we too may find the rhythm to take the Spanish on at their own game. ■ TOM NILES

You can catch Baraka's *Amor de Don Perlimplín* in London from 27-31 of July at the Arcola Theatre (www.arcolatheatre.com) and at the Edinburgh festival from 5-29 August (www.edfringe.com).

Figura 6. Article al diari *In Madrid*. Juliol, 2005



Figura 7. Companys i companyes de promoció de l'Institut del Teatre amb el professor Jordi Coca Curs 2007/2008

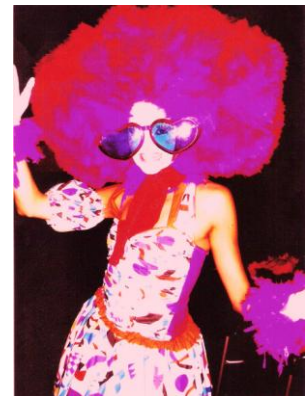


Figura 8. Animació teatral en el Festival Ulls. Barcelona, octubre 2008

1.2. Intencions: un únic projecte

“Nunca acepté que pudiera haber incompatibilidad entre una actitud científica y el placer de vivir.”
Paulo Freire⁷

Segons Moraes i Valente (2008), les *històries de vida* influencien i interfereixen en l'elecció de l'objecte d'investigació, en la motivació de l'investigador, com també en la manera que té d'observar la realitat. Com hem vist fins ara, en el meu cas, la meua *història de vida* ha guiat totalment les meves intencions.



Figura 9. L'aprenentatge experiencial.
[Elaboració pròpia a partir de Josso, 2011: 38]

A partir d'aquesta perspectiva, sóc conscient que he anat dividint les energies i el temps entre la inquietud acadèmica i la passió artística viscuda a través del teatre, i comprovo com en la meua pròpia història de vida el teatre ha tingut un paper decisiu per a la meua (trans)formació.

⁷ Paulo Freire pronuncià aquestes paraules en el discurs a l'acte d'investidura com a Doctor Honoris Causa per la Universitat de Barcelona, el 2 de febrer de 1988. El text íntegre es troba publicat a: Freire, P. (1989).

Per a mi han estat els dos gran pilars de la meva formació gràcies als quals he crescut i evolucionat. Sóc conscient que aquests dos pilars han tingut un paper important en la meva formació integral i han contribuït en convertir-me en la persona que sóc avui.

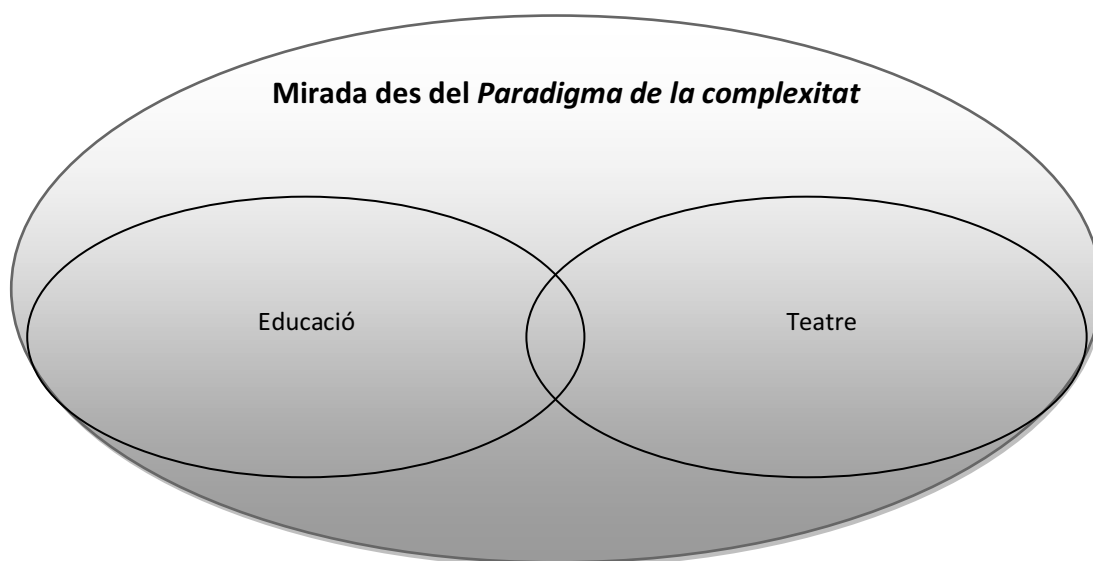
Aquesta ha estat una dualitat que m'ha acompanyat al llarg dels anys. Sacrificar un assaig per fer un examen a la universitat o perdre classes per un assaig general o una funció han estat situacions que s'han repetit sovint al llarg dels anys. Sovint, m'aconsellaven triar un dels dos camins i deixar en un pla secundari l'altre. Però no m'he vist ni amb les forces ni amb les ganes de fer-ho perquè necessitava els dos per avançar cap on vull i com desitjo, com si fossin les meves *dues cames*. "*Has de triar i ser professional en una cosa*", "*no es pot fer tot a la vida*" – són frases que repetidament he escoltat. Però penso que amb ordre i amb paciència s'han d'intentar realitzar tots els projectes que una persona té.

Així, amb aquesta constància i la perseverança he mantingut els dos grans pilars i he seguit avançant amb les *dues cames*.

El temps és el millor jutge. Efectivament, em va anar donant les respostes i vaig entendre que havia de fer la tesi precisament en aquesta cruïlla fent definitivament compatibles les dues facetes. Amb aquesta tesi pretenc treballar en el punt i des del punt de convergència entre el teatre i l'educació.

En el seu moment, l'elecció del tema va ser una decisió molt pensada i reflexionada ja que amb aquesta decisió em proposava el principi d'un eix vital. No només això, sinó que treballar aquest tema des de la universitat volia dir per a mi imbricar-los totalment. És a dir, s'unien d'alguna manera l'art i l'acadèmia, el que havia estat separat tant de temps.

Aquesta tria, a més a més de representar el tema d'aquesta recerca, significa una tria més transcendent i personal. Percebo que les meves idees i les meves accions formen un espiral. Cada etapa ha anat complementant l'anterior i s'han anat obrint noves preguntes i concretant velles idees, però en realitat, penso que sempre he estat treballant en un mateix projecte. Els nivells, espais, temps, persones són diversos mentre que l'essència és sempre la mateixa però cada vegada més profunda i compromesa.



**Figura 10. Panoràmica de l'estudi a l'inici de la tesi.
[Elaboració pròpia]**

1.3. Detecció del problema

A partir de la meua pròpia experiència en el món teatral i després d'estar connectada amb diverses activitats relacionades amb d'art dramàtic en l'àmbit formatiu, com a professional de l'educació observo que el teatre no està prou valorat en les nostres pràctiques pedagògiques. Després d'això, mitjançant les primeres aproximacions teòriques vaig verificar que realment

existeixen mancances en el diàleg entre l'educació i el teatre. A més a més, després de treballar a dues escoles d'educació primària vaig observar que als i a les mestres els costava molt portar a terme estratègies d'aquesta naturalesa.

Com a punt de partida d'aquesta recerca, podem dir que es detecten les següents situacions:

1. Baixa sensibilitat i un poc coneixement del teatre en general a la nostra societat.
2. Insuficient coneixement i reconeixement del teatre com a escenari formatiu i creatiu.
3. Manca generalitzada d'espais on poder expressar-se amb llibertat a l'ensenyament.
4. Poca presència de les arts i manca d'utilització del teatre com a eina formativa a les escoles.

1.4. Què pot aportar aquesta tesi?

A partir de les situacions exposades, han anat sorgint preguntes que han alimentat el procés del nostre treball. Hem buscat respostes a les quatre qüestions i el que més han sorgit són nous interrogants.

A més d'aquest nous interrogants, aquesta investigació copsa els aspectes educatius del teatre i en ressalta els elements formatius i creatius que té en els diferents contextos de l'ensenyament primari per tal de contribuir a la valoració del teatre com a escenari formatiu. Per últim, aquesta investigació busca les vies per transferir i difondre les seves oportunitats i fomentar-ne les pràctiques en el camp educatiu perquè no entenem una educació integral sense la pràctica del teatre a l'escola.

Així mateix, volem manifestar la convicció de plantejar aquesta recerca dintre del marc del Departament de Didàctica i Organització Educativa (DOE). Pensem que el DOE és un departament nodrit per línies temàtiques implicades en la formació integral de les persones i obert a múltiples dimensions formatives. Trobem que aquest és un espai on, amb termes de Delors (1998), es propaguen els quatre pilars de l'educació: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts i aprendre a ser. En aquest sentit, la investigació busca explorar i analitzar l'activitat teatral i les seves variants i propòsits formatius amb el denominador comú d'aportar millores per l'*antropoformació*⁸ i estimular la pràctica de l'àmbit educatiu.

1.5. Presentació de l'estructura i continguts

En relació al títol de tesi, hem volgut distingir la dimensió creativa de les formatives. Creiem que ha de prendre una especial rellevància per aquest motiu decideixo que el títol sigui *Estudi de les dimensions formatives i creatives del teatre*. Tot i que la creativitat podria ser entesa com a una dimensió inclosa en la formació, li donem un especial relleu perquè parlem d'un art d'acció i el teatre es defineix essencialment com un espai transdisciplinari de creació. D'alguna manera, amb aquest títol, he pretès englobar tant els aspectes que van de fora a dintre de l'individu (formació) i de dintre cap a fora (creativitat).

A continuació fem una breu descripció de què trobarem a cadascuna de les parts d'aquest document i de com hem arribat a elaborar-les. Aquest estudi s'estructura de la següent manera:

En el Capítol 1, trobem les Introduccions que fan referència a tot el bagatge previ a la investigació però directament relacionat. Penso que aquest capítol és essencial i prepara al

⁸ El concepte d'*antropoformació* es va elaborar amb la finalitat de fer evidents els moviments centrípets que intenten unificar els moviments de socialització, d'ecologització i de personalització (Pineau, 2010).

lector per entendre la totalitat del nostre treball. Ja en aquest capítol comencem a mirar-nos la realitat com un tot teixit i connectat, d'acord amb la mirada d'Edgar Morin.



Figura 11. Amb Edgar Morin en el I Congrés Internacional d'Innovació docent: Transdisciplinarietat i Ecoformació (28-30 de març 2007)

En el Capítol 2, trobem els pressupòsits que defineixen el posicionament de la investigadora i en concretem les dimensions ontològica, epistemològica i metodològica. Partim d'una perspectiva qualitativa ecosistèmica, és a dir, de la concepció de l'existència de múltiples realitats que interaccionen i interactuen entre si (Moraes i Valente, 2008).

En el Capítol 3, expliquem el model d'investigació que hem seguit per realitzar aquesta recerca: el *Model interactiu*⁹ de Maxwell (1996). En el Capítol 4, realitzem el nostre disseny d'investigació a partir del model anteriorment citat.

En el Capítol 5, contemplant les experiències com un tot, incloem els resultats i les discussions distingits en els temes següents: 5.1. L'aprenentatge mitjançant el teatre: mirades des de la *complexitat*; 5.2. La vivència de l'escenari; 5.3. Les competències bàsiques a través del teatre; 5.4. El rol decisiu del professorat. Partint del context conceptual i pràctic de la recerca, hem intentat establir un diàleg entre l'anàlisi dels resultats i el bricolatge conceptual del que ens

⁹ Anomenat *Model interactiu* atès que no té una estructura definitiva sinó flexible ja que el disseny d'investigació és el resultat de la interacció entre els diferents components. Com diem, el *Model interactiu* de Maxwell s'explica i s'amplia a l'apartat de *Model d'investigació*.

parla Maxwell. Aquests apartats s'han elaborat de forma no-lineal, mentre les experiències anaven teixint-se. Vam treballar el primer apartat a Brasília juntament amb la professora Maria Cândida Moraes. I el darrer apartat el vam treballar a partir de les pràctiques del professor Roberto Vega.

Volem deixar constància que el disseny que hem seguit ha facilitat anar elaborant conclusions al llarg de tot el treball. Tot i així, trobem evidentment en el Capítol 6 un resum de la investigació, les conclusions generals i unes propostes. Vam redactar aquest capítol durant l'estada a França, convidada per la Laurence Cornu, directora del Département des Sciences de l'éducation et de la formation de la Université François-Rabelais de Tours. Durant aquesta estada he tingut l'oportunitat d'assistir a jornades de treball organitzades pel grup de recerca GRAF (Group de recherche sur l'autoformation) on he pogut triangular informacions amb alguns experts. En el Capítol 7, fem constar les limitacions de la recerca i les possibles línies de continuïtat. En el Capítol 8, s'adjunta un resum i conclusions en francès per tal d'optar a la Menció europea de Doctorat. I en el Capítol 9, trobem les fonts documentals tant en suport bibliogràfic com electrònic.

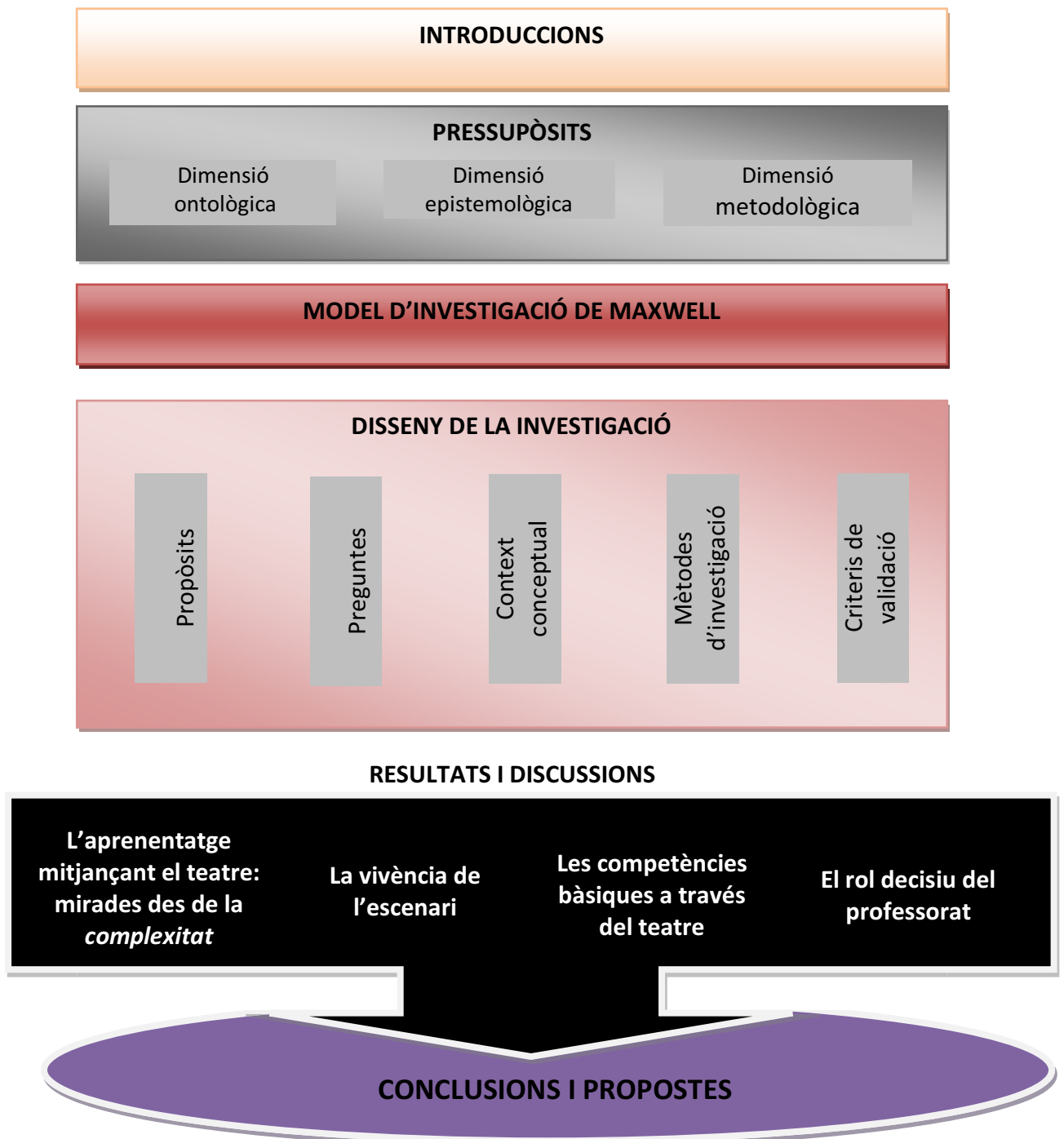




Figura 12. A la Universidade católica de Brasília amb la professora Maria Cândida Moraes. Brasília, febrer 2009



Figura 13. Primers contactes amb Roberto Vega. Buenos Aires, juliol 2008



**Figura 14. Amb Gaston Pineau (a la dreta) i dos professors més al *Conservatoire national des arts et métiers*.
París, novembre 2011**



**Figura 15. A la Université François-Rabelais.
Tours, desembre 2011**

1.6. Cronologia de la recerca

Any	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Recerca	Presentació del projecte de tesi. Recopilació teòrica de la tesi. Treball a l'escola Pau Vila (Projecte EDEI)	Recopilació teòrica de la tesi. Treball a l'escola Pau Vila (Projecte EDEI)	3 mesos a Argentina. Primers contactes amb Roberto Vega. Recopilació teòrica internacional. Jornades de teatre formatiu a la UB	6 mesos entre Brasil i Argentina. Curs amb Roberto Vega. Recopilació teòrica internacional. Jornades de teatre formatiu a la UB	Sistematització i anàlisi de les dades. Elaboració de la tesi. Jornades de teatre formatiu a la UB	3 mesos a França. Elaboració de la tesi. Jornades de teatre formatiu a la UB	Finalització de la tesi
Formació/ Professió	Becària al DOE	Becària al DOE. Començo els estudis de Direcció i Dramatúrgia a l'Institut del Teatre	Becària al DOE	Becària al DOE	Professora associada del DOE	Professora associada del DOE	Professora associada del DOE

Figura 16. Cronologia de la recerca

Aquest quadre és per il·lustrar que després de les decisions de les quals hem parlat a l'apartat anterior, la relació entre la recerca i la meva evolució formativa i professional ha estat molt estreta. El teatre ja forma part de la meva formació com a persona, així com de la meva pràctica com a professional docent i investigadora.

CAPÍTOL 2. PRESSUPÒSITS

2.1. CONCEPCIÓ FILOSÒFICA I POSICIONAMENT: EL *PARADIGMA DE LA COMPLEXITAT*

La recerca en educació és un conjunt complex d'elements. Els programes d'investigació sorgeixen d'una determinada perspectiva, una predisposició des de la convenció o la disciplina, que guia una part del camp de l'ensenyament, alhora que n'ignora una altra gran part (Wittrock, 1989a i 1989b).

En tota investigació científica es treballa, més explícitament o implícitament, amb models conceptuals o paradigmes, entenent per paradigma tot el conjunt de creences i actituds compartides per un grup investigador. Segons Kuhn (1962), aquesta visió del món implica seleccionar vies que els seus supòsits epistemològics contribueixin a l'èxit de la investigació, configurant-se com una proposta metodològica adequada als interessos i propòsits del treball.

El concepte *paradigma* ha estat sovint vinculat a múltiples interpretacions i confusions. El concepte del qual ens parla Kuhn ha donat lloc a múltiples sentits que Mastermann (citat per Sandín, 2003: 27-28) agrupa en tres aspectes: filosòfic (o metafísic), sociològic i científic. Però en aquesta tesi, la concepció que ha imperat és la idea kuhniana de "constel·lació de creences, valors, tècniques... compartits pels membres d'una comunitat".

Segons Sandín (2003: 28-29) les característiques essencials del concepte de paradigma són:

- Suposa una determinada manera de concebre i interpretar la realitat.
- Constitueix una visió del món compartida per un grup de persones i per això posseeix un caràcter socialitzador.
- Cada projecte o estudi d'investigació utilitza les estratègies empíriques que considera més adequades segons el model conceptual en què es recolza. És a dir, el paradigma

posseeix un caràcter normatiu amb relació amb els mètodes i tècniques d'investigació que cal emprar.

D'acord amb aquesta línia i en la concepció de Morin (2004), un paradigma està constituït per un cert tipus de relació lògica extremadament forta entre nocions mestres, nocions claus i principis claus. Aquesta relació i aquests principis governaren tots els discursos que obeeixen, inconscientment, el seu govern.

En l'àmbit de la investigació educativa, els paradigmes han estat relacionats amb tres qüestions bàsiques relacionades amb la realitat estudiada. Aquestes qüestions estarien relacionades amb les dimensions: ontològica, epistemològica i metodològica.

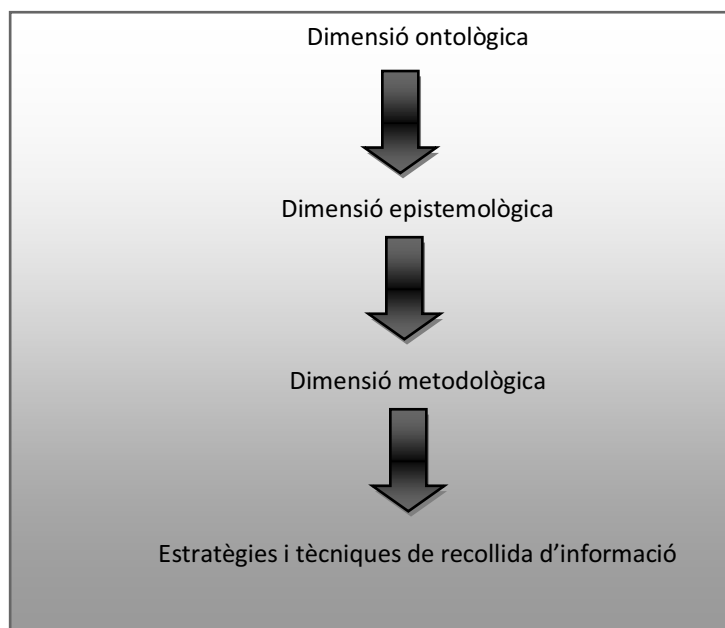


Figura 17. Interrelació jeràrquica entre les dimensions paradigmàtiques (Del Rincón *et al.*, 1995: 24)

En aquesta tesi, s'adopta una postura flexible d'acord amb el model de Maxwell que m'ha permès alliberar-me de la rigidesa entre posicionaments metateòrics i els mètodes

d'investigació. Així, des d'una actitud integradora, he encarat aquesta recerca cap a la possibilitat d'un ventall de diferents mètodes complementaris.

Dimensió ontològica

La dimensió ontològica respon a la qüestió: *Quina és la naturalesa de la realitat social?* o *Quina és la naturalesa d'allò cognoscible?*

Trobo necessari fer un pas previ i preguntar-me: *Què és la realitat?* La paraula realitat ve del llatí *res, cosa*; allò sobre el que el pensament actua, allò sobre el que inventa o allò sobre el que raona és la realitat. El pensament és una il·lusió distorsionada, condicionada a tota la vivència personal. Existeix el pensament, la nostra consciència i les coses de les quals som conscients. Però el nostre pensament no és la cosa. En aquest sentit la cosa pot tenir algun tipus de realitat independent del pensament (Krishnamurti, 2003: 19-20). Cada cosa està determinada per múltiples condicions alhora que cada cosa en condiciona d'altres. D'acord amb Krishnamurti (2003) i Bohm (2003) hi ha un mutu condicionament, una influència bidireccional.

Segons les definicions del diccionari¹⁰ d'aquest mot, la realitat és la "qualitat de real". *Real* vol dir: "té existència efectiva -oposat a purament mental o ideal, a aparent o fictici, a simplement simbòlic." I segons la RAE¹¹ realitat és "allò que ocorre vertaderament" o "allò que és efectiu o té un valor pràctic, en contraposició amb allò il·lusori o fantàstic".

¹⁰ Definicions extretes del *Gran Diccionari Enciclopèdic de la Llengua Catalana*.

¹¹ Definició extreta del *Diccionario de la Real Academia Española* (RAE).

Després d'això, penso que la realitat és tot allò que està, tot allò que és i que existeix, tot el que succeeix, tot el que transcorre, i les interaccions entre tots aquests elements; siguin o no percebuts, llegits, interpretats o avaluats directament per ningú. La realitat és un tot integrat per fets, situacions, contextos, escenaris, persones, valors socioculturals, etc. És a dir una interrelació de l'*objecte*¹² amb el subjecte i ambdós amb els valors i normes socials.

Considero que la realitat no es limita a la nostra percepció ni als nostres sentits i al mateix temps, la realitat de cadascú és sempre vàlida. La realitat interior de les persones, la de les

I així m'amago rere la porta, perquè la
Realitat, quan entri, no em vegi.
M'amago sota la taula, on,
sobtadament, espanto a la Possibilitat. De
manera que deslligo de mi, com a
ambdós braços d'una abraçada, els dos
grans tedis que m'oprimeixen –el tedi de
poder viure només allò Real i el tedi de
poder concebre només allò Possible.

Libro del desasosiego
Fernando Pessoa
(poeta portuguès, 1888-1935)

vivències, emocions, etc. sovint desborda la realitat dels fets, de les dades. En aquest sentit, com formula Moraes (a De la Torre i Violant, 2005), la realitat és complexa, polivalent, interactiva, constructiva i transcendent.

Nosaltres podem fer una lectura d'aquesta realitat i confeccionar una realitat social lícita per viure, però no hem d'oblidar que no posseïm tots els codis per arribar a descodificar-la. Per tant una part de la realitat romandrà invisible. Segons Maturana (1999), pel fet d'existir una realitat

independent a l'observador, tot coneixement serà sempre una construcció individual i social que succeeix en espais representats per una comunitat científica.

¹² Patirem de la definició de Moraes i Valente (2008) i considerarem l'*objecte* com la manera en què es presenta la realitat estudiada.

En les ciències socials, la realitat no rau en l'objecte, ni en el subjecte, ni en el context que les envolta, sinó en la complexa relació de tots ells en un lloc i moment determinats. I l'energia és una qualitat essencial tant per l'objecte com pel subjecte i també de l'entorn sociocultural.

Recuperant la noció de paradigma de Kuhn, em posiciono en el paradigma emergent d'interacció sociocultural o també anomenat amb altres noms com ecosistèmic i interactiu, d'interacció psicosocial, complex, entre d'altres. Aquest paradigma atén a la relació dinàmica dels paradigmes clàssics (quantitatiu i qualitatiu) i també inclou el sociocrític (De la Torre i Violant, 2005). Transdisciplinarietat i *ecoformació* són dos conceptes que emergeixen vinculats al paradigma ecosistèmic, que revesteixen i projecten una nova forma de generar coneixement sobre la pràctica educativa. L'*ecoformació* és una manera sintètica, integradora i sostenible d'entendre l'acció formativa, sempre en relació amb el subjecte, la societat i la naturalesa (Moraes, 2008). El caràcter de sostenibilitat només és possible quan s'estableixen relacions entre tots els elements implicats en un procés.

En la seva dimensió ontològica, a partir de la *complexitat*, en un escenari en què es realitzen activitats teatrals, l'ésser i la seva realitat funcionen a partir d'una enginyeria complexa, constituïda per una dinàmica no-lineal, de naturalesa recursiva, indeterminada, el patró de funcionament de la qual, en xarxa, possibilita el sorgiment d'emergències formatives i creatives importants i significatives.

Dimensió epistemològica

La dimensió epistemològica respon a les qüestions: *Com és la relació entre qui coneix i allò conegut? i Com es coneix?*

Etimològicament, el terme epistemologia consta dels vocables grecs: *episteme* (coneixement) i *logos* (teoria). És l'estudi del coneixement científic. D'acord amb Crotty (citada per Sandín, 2003: 45), una epistemologia és una forma de comprendre i explicar com coneixem allò que ja sabem.

René Descartes (1596-1650) és conegut com un dels fundadors de l'epistemologia moderna que va impulsar les iniciatives científiques ja començades per Kepler i Galileu. En aquest sentit,

Descartes modifica el plantejament filosòfic clàssic que sosté que el pensament és suscitat per la realitat, que és allà fora i és independent del pensar; la realitat és el fonament del coneixement i el primer principi: l'ésser. (Sandín, 2003: 4)

D'aquesta manera, la realitat social es coneix mitjançant la construcció del coneixement, no existeix un saber acabat sinó que aquest es va desenvolupant contínuament i progressivament. És un procés de transformació contínua. El coneixement és transitori perquè està en procés de construcció i reconstrucció.

Recordem que Maturana i Varela (1990), referint-se a les estructures biològiques de l'aprenentatge, argumenten que, pel fet d'existir, tot ésser viu depèn de canvis estructurals continus, a través dels quals conserva la seva organització mitjançant la realització de processos autopoiètics. Aquests són processos que envolten la capacitat d'autoregeneració, d'autoproducció, d'automanutenció de la vida.

L'objectivitat no deixa de ser una simplificació de la ciència ja que tota operació mental inclou un sistema complex constituït d'objectivació i subjectivació. En aquest sentit, per una banda segons González Rey (1997) no hi ha vincle que pugui ser conceptualitzat de manera universal, per això els conceptes són constituïts subjectivament en funció de les experiències dels vincles i de les emocions. Això és el que González Rey anomena sentit subjectiu. Per l'altra banda, el

subjecte i l'objecte són *ecològicament*¹³ indissociables i interdependents i la presència d'aquesta *intersubjectivitat* revela la impossibilitat d'un coneixement objectiu (Moraes i Valente, 2008). En definitiva, només existeix l'objecte en relació al subjecte que l'observa o el pensa. Construïm la realitat alhora que en formem part, cosa que impossibilita observar-la des de l'exterior.

Així, en el pensament ecosistèmic i en el *Paradigma de la complexitat* la raó i l'emoció constitueixen una única trama teixida per les relacions *subjectivo-intersubjectives*. Les històries de vida dels investigadors influeixen en com aquest construeix el coneixement ja que la realitat es manifesta a partir d'allò que som capaços de veure, de percebre, d'interpretar, de construir i de desconstruir. Per tant, la realitat llegida per l'investigador no és una representació fidel d'allò real, només és una de les seves possible interpretacions, és una realitat revelada per la investigació i dependent del subjecte observador que dirigeix la recerca. Això ratifica la idea que l'observador està sempre lligat a les seves pròpies metanarratives, ja que al descriure la realitat narrem en les narracions una metàfora de la realitat comunicada i endemés, dintre d'aquesta trama està també la cultura en la seva dimensió històrica (Moraes i Valente, 2008). D'acord amb això, Schön (1992) diu que les nostres percepcions, apreciacions i creences tenen les seves arrels en el món que nosaltres mateixos configurem i que acabem acceptant com a realitat.

Recollint tot el que s'ha dit fins ara situem aquesta tesi en una dimensió epistemològica de caire constructivista, interaccionista fundada en la intersubjectivitat dialògica que ha anat generant una base epistemològica complexa que implica l'acceptació de la naturalesa múltiple i diversa tant del subjecte com de l'objecte estudiat i que inclou una dinàmica no-lineal, dialògica, interactiva, recursiva i oberta. Per tant, el significat no s'ha descobert sinó que s'ha

¹³ Emprem aquest terme per referir-nos a la imbricació del subjecte i l'objecte tant informacionalment, energèticament com materialment.

construït, i el coneixement produït en aquesta investigació és fruit dels meus propis processos d'interpretació, de creació, d'intuïció i d'autoorganització en relació amb l'objecte estudiat.

Dimensió metodològica

La dimensió metodològica respon a la qüestió: *Amb quins mètodes es pot conèixer la realitat?*

Aquesta dimensió vetlla per la manera en què l'individu crea, modifica i interpreta el món que investiga. Des de l'orientació metodològica qualitativa, es té com a objecte la comprensió del complex món de l'experiència humana: com viuen les persones i com aquestes són integrades a la cultura, al llenguatge i a les accions dels actors socials. Per tant, per conèixer la realitat s'intenta copsar el que les persones senten, diuen i fan, és a dir, els processos d'interpretació que utilitzen per construir la realitat. En aquest sentit, per Latorre, Del Rincón i Arnal (1996), la metodologia requereix atendre tant a les pròpies construccions de la persona investigadora com a la construcció social dels actors.

La *complexitat* no s'oposa a allò que l'engloba, sinó que comprèn, destaca i reconeix el seu valor i dialoga amb ell. Mitjançant l'ús de determinats mètodes, l'investigador planeja les seves estratègies per millorar aquest diàleg amb les circumstàncies i així comprendre les variables implicades. Segons Morin,

la *complexitat* exigeix mètodes d'investigació coherents i oberts a allò inesperat, a la casualitat i a les emergències. Un mètode obert a la intuïció, la imaginació i a la creativitat. En fi, un mètode més d'acord amb la dinàmica de la vida i que no consideri la realitat com a immutable, estable o fixa. (Morin a Moraes i Valente, 2008: 53-54)

A partir de la *complexitat*, percebem que sovint diferents perspectives metodològiques poden ser complementàries en un estudi compensant les possibles debilitats d'un o un altre mètode.

D'aquesta manera, les mirades que ofereixen els diferents mètodes poden ser perfectament complementàries.

Com diuen Morin, Ciurana i Motta, el mètode ha de ser entès com el camí que es descobreix al caminar podent en qualsevol moment en funció de les emergències, decidir per una o una altra ruta o bifurcació (a Moraes i Valente, 2008). Recolzats en el *Pensament complex* d'Edgard Morin, no existeix un mètode fora de les condicions del subjecte investigador ni de les circumstàncies generades per la mateixa recerca. Segons el principi hologramàtic, el productor és producte d'allò que produeix, ja que torna a alimentar tot el sistema. I, d'acord amb el principi dialògic, l'investigador i l'objecte estan sempre dialogant en constant interacció. És per aquests motius, que, aquest camí no és lineal, sinó més aviat circular o en forma d'espiral.

Aquesta opció metodològica és conseqüència de la percepció de l'existència d'una relació recursiva entre teoria i mètode, entre mètode i estratègia, en la qual el mètode és generat per la teoria que, al mateix temps, regenera la teoria, així com les estratègies metodològiques regeneren el mètode que les va originar. D'aquesta manera, a partir del mètode de recerca és planegen les estratègies d'acció que respondran les incerteses cognitivoemocionals i històriques que es presenten (Valente i Moraes, 2008: 57). En aquest sentit, Sandín (2003) observa que és un encert la utilització de multimètodes en investigació, sense perdre un criteri fonamental que Sandín anomena *prudència metodològica*, en el sentit d'evitar juxtaposicions inadequades, desordenades o absurdes.

En coherència amb això, hem necessitat un model que fos coherent amb aquestes característiques ontològiques, epistemològiques i metodològiques. Per això, aquest estudi ha triat el *Model interactiu* de Maxwell, ja que permet un disseny d'investigació que evoluciona progressivament en forma d'espiral, tant en relació a la mateixa recerca com a l'hora d'escollir els mètodes i les estratègies d'investigació.

CAPÍTOL 3: MODEL D'INVESTIGACIÓ

3.1. DESCRIPCIÓ GENERAL DEL *MODEL INTERACTIU*

La investigació se centra en un marc qualitatiu i s'estructura seguint el *Model interactiu* de Maxwell (1996). L'estructura del model organitza la investigació en els apartats següents: propòsits, preguntes, context conceptual, mètodes i criteris de validació. A continuació detallarem en què consisteixen cadascun d'ells.

És un model d'investigació *viu* i d'estructura flexible que a mida que ha avançat la tesi s'ha anat constuint. És un model reflexiu per definició que no es tanca sinó que es retroalimenta, ja que constantment apareixen noves preguntes i nous elements que el van metamorfosejant i fent avançar.

Es tria aquest model per tres raons. Primer, perquè és un tipus de model obert que sintonitza amb la meua pròpia personalitat. Segons Maxwell, el disseny d'investigació és com la pròpia comsovisió, s'ha de seguir un d'acord amb la manera de raonar i de plantejar-se tot plegat. Segon, perquè la recerca tenia un caràcter dinàmic alimentat per la progressiva familiaritat amb el context. I tercer, perquè era un model que permetia evolucionar i créixer en diversos sentits i facilitava la producció dels diferents apartats.

Per tots aquests motius, el *Model interactiu* de Maxwell s'ajustava a la investigació que volia fer. No era una visió rígida i tancada sinó oberta i complexa i oferia les oportunitats de convertir la dimensió metodològica en el camí del qual ens parlava Morin.

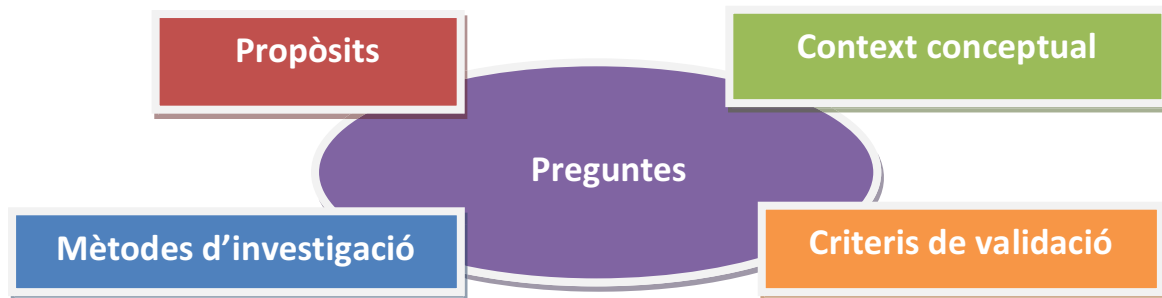


Figura18. Components del Model interactiu de Maxwell (1996)

Entre els components hi ha una contínua interconnexió i una implicació de cadascun en els altres. I tots reben influència de tots. Segons Maxwell,

el model del disseny de recerca qualitativa que presento no comença des d'un punt de partida fixat o des d'una seqüència de passos anteriors, sinó des del reconeixement de la importància de la interconnexió i interacció entre els diferents components del disseny. (Maxwell, 1996: 3)

Partint d'aquesta interactivitat entre els apartats i la pròpia idea de flexibilitat del model, aquesta investigació està feta sota un disseny interactiu, no seqüencial, que ha recollit nova informació no solament del que ha succeït amb l'objecte d'investigació, sinó que també ha inclòs les meves experiències relacionades amb l'apropament al fet investigat. Gràcies a una progressiva familiaritat amb el context i els esdeveniments aquesta investigació ha crescut i s'ha nodrit i ha conformat una investigació preliminar sense la qual difícilment hauríem pogut fer preguntes encertades.

3.1.2. Preguntes: Què em proposo entendre?

Els interrogants ens porten a buscar nous enfocaments “paradigmàtics” que ens ofereixen la possibilitat d’anar cap a una articulació de diverses tradicions de investigació. Així ho creu Bartolomé (citada per Sandín, 2003: 24) quan afirma que “les noves preguntes suposen noves maneres d’investigar”.

Les preguntes que guien aquest treball, fan referència a tot allò que volem conèixer en relació amb els propòsits triats com a prioritaris. Això és molt diferent a com o perquè ho volem conèixer. Les preguntes són qüestions que fan referència específica a què estímem saber sobre el fenomen d’estudi.

3.1.3. Context conceptual: Quins continguts serveixen per entendre?

Són les eines conceptuais que usem en base a la investigació preliminar i que anem complementant al llarg de l’estudi.

Utilitzar alguns elements conceptuais no vol dir emmarcar la investigació en les teories d’un o d’un altre autor, significa emprar el que es considera convenient, és a dir les parts de les teories que em sensibilitzen per entendre millor l’objecte en qüestió.

Una mateixa teoria inclou conceptes que ens serveixen i d’altres que no. Segons Maxwell (1996), el que compta és disposar d’un bon “bricolatge” conceptual per comprendre. Es tracta de no encapsular la investigació per tal de contaminar-ne menys les interpretacions.

Voldria diferenciar el context conceptual de la de marc teòric precisament per aquest matís més obert i flexible que concorda amb la complexitat i amb la premissa primera del model de Maxwell.

Per això, Maxwell (1996) insisteix en què el context conceptual s'alimenta tant d'investigacions existents com d'experiències i vivències personals durant el procés investigador.

El que jo he fet en aquesta recerca és, partint d'unes primeres aproximacions al context conceptual, anar-lo ampliant i completant en els resultats i la discussió després de l'aprofundiment progressiu en la temàtica. Sovint, al llarg d'aquest document, citaré textos i autors, fonts primàries, literatura crítica i fonts secundàries, amb la finalitat d'interpretar, donar suport, corroborar o confirmar el treball que vaig exposant.

3.1.4. Mètodes d'investigació: Què fer per respondre a les qüestions?

Els mètodes van en relació a les preguntes que ens fem per aconseguir els propòsits. Segons allò que ens qüestionem es tria un mètode o un altre. Els mètodes constitueixen els medis que s'utilitzen per respondre efectivament a les preguntes. En una recerca qualitativa com aquesta, els mètodes tenen quatre aspectes (Maxwell, 1996: 65):

- 1) Relacions establertes entre l'investigador/a i el fet investigat.
- 2) Treball de camp: mostra seleccionada observada i interrogada i altres fonts d'informació utilitzades.
- 3) Recollida de dades.
- 4) Anàlisi i sistematització de les dades.

3.1.5. Criteris de validació: Per què validar aquesta investigació?

Maxwell (1996) anomena criteris de validació als coneguts per altres autors com a criteris de rigor científics. Aquests responen a la qüestió: “com estic segura de no equivocar-me?”. Aquests criteris són els que hem seguit per corroborar progressivament les respostes que hem anat aconseguint, per donar validesa a les nostres interpretacions i fiabilitat a la construcció de les nostres interpretacions.

Segons Maxwell (1992), en les investigacions qualitatives sovint és més interessant la complementarietat de diferents criteris, i assenyala que el concepte *comprensió* és més important que el de validesa. D'aquesta manera, presenta cinc tipus de validesa relacionats amb les formes de comprensió de la investigació qualitativa: validesa descriptiva, validesa interpretativa, validesa teòrica, validesa de la generalització i validesa avaluativa.

Ara, un cop presentat el *Model interactiu* de Maxwell, en el proper capítol l'apliquem al nostre disseny d'investigació. És a dir, a continuació trobem un capítol més extens on detalladament expliquem els propòsits, les preguntes, el context conceptual -primeres aproximacions-, els mètodes d'investigació i els criteris de validació que han format part de la nostra recerca.

CAPÍTOL 4: DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ

4.1. PROPÒSITS

Els propòsits inclouen el seguit d'objectius globals i específics de la investigació i sorgeixen a partir de la detecció del problema que hem plantejat a l'inici. Com diu Maxwell, hem tingut aquests propòsits sempre present per orientar-nos en la recerca.

Objectius globals de la investigació
<ol style="list-style-type: none">1) Comprendre els elements que afavoreixen l'emergència i el desenvolupament de diferents capacitats formatives i creatives des del <i>Paradigma de la complexitat</i>.2) Contribuir a la construcció de nous escenaris complexos en educació.3) Aportar estratègies didàctiques per tal de millorar i transformar la tasca educativa, institucional i docent en relació amb l'activitat teatral.

Figura 20. Objectius globals de la investigació

Objectius específics de la investigació
<ol style="list-style-type: none">1) Descriure, analitzar i relacionar les dimensions formatives i creatives que desenvolupa i potencia el fet teatral en l'àmbit educatiu des del <i>Paradigma de la complexitat</i>. (En relació als objectius globals 1 i 2.)2) Entendre com es viuen aquestes dimensions formatives i creatives en l'àmbit educatiu formal. (En relació a l'objectiu global 1.)3) Comprovar quina presència té el teatre dins el currículum d'Educació Primària. (En relació als objectius globals 1 i 3)4) Fer propostes concretes per difondre l'ús del teatre com a escenari formatiu en l'àmbit educatiu formal. (En relació als objectius globals 2 i 3.)

Figura 21. Objectius específics de la investigació

4.2. PREGUNTES

Seguint l'estructura del model de Maxwell, les preguntes ens van fer prendre les decisions a l'hora de triar el treball de camp. Directament relacionades amb els propòsits de la investigació aquestes preguntes van ser:

Preguntes de partida

- 1) Què aporta el teatre a la formació integral de la persona?
- 2) Com influeix el teatre en el procés formatiu?
- 3) Quines possibilitats ofereix el teatre pel treball sobre les competències bàsiques?
- 4) Quins aspectes formatius i creatius treballa el teatre en un context educatiu?
- 5) Per què no estan més generalitzades les experiències teatrals a l'escola?
- 6) Què podem fer per aconseguir la presència del teatre en l'àmbit d'Educació Primària?

Després d'això, la **pregunta focus** que constantment anava apareixent era:

Com podem fomentar la presència didàctica del teatre a l'escola?

Sense perdre de vista l'evolució en forma d'espiral del nostre disseny, podem distingir, en termes generals, que aquesta investigació ha anat passant diverses vegades per les quatre fases de la investigació qualitativa que distingeixen Hitchcoch i Hughes (1995) dins l'obra *Research and the teacher*. Aquestes fases són: *fase preparatòria*, *treball de camp*, *fase analítica* i *fase informativa*. Volem ressaltar que aquestes fases no han estat lineals en el temps sinó retroactives, en forma espiral, atès que hem realitzat diferents experiències d'investigació.

Fase preparatòria	Fase de treball de camp	Fase analítica	Fase informativa
<ul style="list-style-type: none"> • Quines dimensions formatives i creatives té el teatre des del <i>Paradigma de la complexitat</i>? • Què aporta el teatre a la dimensió formativa i creativa de la persona? 	<ul style="list-style-type: none"> • Com és un escenari formatiu utilitzant el teatre com a eina d'investigació? • Com podem utilitzar el teatre per investigar en contextos diversos? • Quines oportunitats didàctiques ofereix el teatre en l'àmbit educatiu? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quina presència té el teatre en el currículum d'Educació Primària de Catalunya? • Quines competències bàsiques pot afavorir? • Com fomentar-ne la presència a les aules? • Quin és el rol del professorat? • Com validar les dades? 	<ul style="list-style-type: none"> • Per què el teatre per als estudiants d'Educació Primària o per al professorat en general? • Quines propostes podem fer des de la formació inicial de professorat?

Figura 22. Fases de la investigació qualitativa segons Hitchcoch i Hughes (1995) i algunes de les qüestions que van anar sorgint en cada fase

4.3. CONTEXT CONCEPTUAL: PRIMERES APROXIMACIONS

4.3.1. Estat de la qüestió

“Qui condemni el teatre és un enemic del seu país.”
Voltaire

Utilitzar elements conceptuals, és ben diferent a emmarcar la investigació en les teories d'un o d'un altre autor ja que d'acord amb Maxwell el que volem és disposar d'un bon *bricolatge* conceptual per comprendre l'objecte d'estudi.

Aquest és un dels principis de flexibilitat que caracteritzen el nostre disseny d'investigació. D'acord amb això, cal dir que el context conceptual s'ha anat completant amb la progressiva i contínua familiaritat amb el tema, tant mitjançant noves aportacions documentals com mitjançant les diferents vivències, reflexions i apreciacions personals al treballar cada fase.

Paral·lelament a la realització de les fases, he fet una revisió en fonts primàries –textos originals, informes, teories, etc.- i secundàries –catàlegs, ressenyes de llibres, entre d'altres-. Es va realitzar una primera indagació bibliogràfica i una recerca documental sobre l'estat de la qüestió de les temàtiques relacionades amb el teatre i l'educació i es van consultar fonts d'informació tant en format electrònic -via Internet- com en format paper. Es consulten també les principals bases de dades i els centres de documentació sobre educació més coneguts com el *Current contents* i l'*ERIC*. Es cerca en catàlegs de biblioteques, revistes especialitzades en educació i en teatre i catàlegs comercials. Es recava també en bases de dades de tesis doctorals: TESEO i TDX. Les tesis doctorals d'especial interès relacionades amb la nostra temàtica, defensades en els últims temps en el context més proper són (en ordre cronològic de defensa):

- Úcar, X. (1991). *Animació sociocultural i teatre: avaluació de la intervenció sociocultural amb tècniques i elements teatrals*. Tesis doctoral no publicada, Universitat Autònoma de Barcelona, Cerdanyola.
- López Matallana, M. (1993). *Juego y educación en el tiempo libre infantil. Una propuesta metodológica*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Pontífica de Comillas, Madrid.
- Farreny¹⁴, M. T. (2000). *Carme Aymerich i la pedagogia de l'expressió: vida, acció i pensament*. Tesis doctoral no publicada, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Loureiro, I. M. (2006). *Do palco à sala de aula: mudanças geradas nos processos de formação e criação teatral de um grupo de professores*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Baraúna, T. M. (2007). *Dimensões sócio educativas do Teatro do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal*. Tesis doctoral no publicada, Universitat Autònoma de Barcelona, Cerdanyola.
- Montané¹⁵, A. (2008). *Educación, arte y complejidad en la universidad: Imaginarios instituyentes y experiencias pedagógicas del profesorado artista. A propósito de Feliciano Castillo y Georges Laferrère*. Tesis doctoral no publicada, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Abad, J. (2008). *Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- De Rivera Hurtado, M. A. G. (2010). *El teatro escolar en la España contemporánea (1870-1970). Catalogación de 1.001 textos dramáticos escolares*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

¹⁴ La doctora Maria Teresa Farreny va ser doctoranda del departament de Didàctica i Organització Educativa. La tesi doctoral va ser llegida en el mateix departament de la Universitat de Barcelona .

¹⁵ La doctora Alejandra Montané és professora del departament de Didàctica i Organització Educativa. La tesi doctoral va ser llegida en el mateix departament de la Universitat de Barcelona .

Autors com Sallesses (2007) consideren que des de principis de segle fins avui, el teatre i l'educació s'han relacionat des de quatre tendències definides: tendència neoclàssica, tendència progressista lliberal, tendència radical i tendència del socialisme crític.

La tendència neoclàssica dóna relleu a l'ofici teatral, a l'art del teatre. En aquest bloc trobem autors com Abellán (1983), Artaud (2006), Bartís (2003), Castells (2002), Melendres (2000), Pavis (1978) i Riera (2008). Per tot aquest bloc ha estat d'especial rellevància la consulta de materials al Centre de documentació i Museu de les Arts Escèniques (MAE¹⁶) a l'Institut del Teatre de Barcelona i a la Biblioteca especialitzada en Teatre i Educació de l'Institut del Teatre de Vic.

La tendència progressista liberal dóna importància al desenvolupament de l'individu mitjançant les activitats relacionades amb els jocs dramàtics. Des de la perspectiva de la infància, considera el desenvolupament de la persona en sentit psicològic i sociològic. En aquesta tendència tenim autors com Abad (2008), Huizinga (2000), Piaget, (1973), Vigotsky (2001, 2003, 2009), Bercebal (1995, 2000), Poulter (2002), Mantovani (1980, 1999), Ortega y Gasset (1982), Ruiz de Velasco i Abad (2001) i Vega (1997, 2007).

La tendència radical emfasitza les idees a través del teatre, i en aquesta perspectiva hem estudiat autors com Boal (2004, 2007, 2008), Brecht (1970), Gabancho (1988), De Marinis (1998) i Vega (1993, 1999).

La tendència del socialisme crític considera important l'entorn, la realitat concreta de l'alumnat protagonista de la situació d'aprenentatge mitjançant les arts escèniques. Els primers tractats i estudis històrics comencen per Signorelli (1963) i el segueixen, dins d'una perspectiva

¹⁶ El web del Centre de documentació i Museu de les Arts Escèniques és: <http://www.cdmae.cat>

pedagògica i escolar, autors com Cervera (1973, 1996), Muñoz Hidalgo (1994), Read (2003) i Subirà i Sitjà (2002).

Si els anys setanta i vuitanta es van caracteritzar per l'aparició d'importantes obres, les dècades a partir dels anys noranta han estat generoses en estudis de la pràctica teatral a l'àmbit educatiu, especialment de la didàctica teatral i les tècniques d'expressió amb finalitats terapèutiques, formatives, creatives o lingüístiques: Aymerich (1983), Benedico (a De la Torre i Violant, 2006a), Farreny (2000, 2001, 2002), Laferrière (1997a, 1997b, 1997c, 2001, 2003), De Prado (1999), Mascaró (2001), Motos (1985, 1999, 2001, 2007), Navarro (2006), Poveda (1995), Vilanova (2001, 2002).

Hem anat seguint articles de més de cinquanta *Boletines de la Asociación Española de Teatro Infantil y Juvenil*, publicats des de l'any 1965, i hem consultat publicacions dels congressos nacionals i internacionals de teatre per a la infància i la joventut (editades pel *Ministerio de Cultura*) i organitzats per la *Asociación de Teatro para la Infancia y la Juventud* (ASSITEJ¹⁷) o la *Asociación de Profesores por la expresión Dramática de España* (PROEXDRA¹⁸).

A més, en els últims vint anys ha augmentat el nombre de cursos i activitats organitzats per diverses associacions, institucions i editorials. Citarem per exemple el curs de l'any 1995: *Los escenarios de fin de siglo: teatro, tecnología y educación plural* organitzat per la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP) a València sota la direcció de Georges Laferrière, Antoni Tordera i Tomás Motos i les *I Jornadas Internacionales Teatro y Niño, Teatro para ver, Teatro para actuar* (Novembre 1996), organitzades pel *Centro de Iniciativas de Tolosa* (CIT) dins del *XIV Festival Internacional de Marionetas*. També volem citar el *I Congreso Internacional em Estudos*

¹⁷ El web de la Asociación de Teatro para la Infancia y la juventud és: <http://www.assitej.net>

¹⁸ El web de la Asociación de Profesores por la Expresión Dramática de España és: <http://www.proexdra.com>

da *Criança* de la Universidade do Minho, on un dels eixos principals era l'art a l'escola i on hi vaig presentar una comunicació sobre la recerca (Febrer 2008).



Figura 23. Al *I Congresso Internacional em Estudos da Criança* de la Universidade do Minho, on presento una comunicació sobre aquesta recerca. Amb l'actual consellera d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya - llavors diputada- Sra. Irene Rigau i les professores Maria Rosa Terradelles (UdG) i Maria Antònia Pujol (UB). Minho (Portugal), febrer 2008

No volem deixar d'esmentar les iniciatives de l'escola de teatre Forn de teatre Pa'tothom¹⁹ de Barcelona que amb una línia conjunta artística i social (relacionada amb Augusto Boal) fomenta l'ensenyament del joc dramàtic, l'expressió i totes les disciplines relacionades amb el teatre amb objectius de promoció i difusió del teatre en l'àmbit socioeducatiu.

Hem contactat amb docents i discents del Postgrau de Teatre i Educació de l'Institut del Teatre de Vic que proposa diferents mòduls de continguts i pràctiques que abasten els camps de la psicopedagogia de la creativitat, la psicologia de l'adolescència, l'educació emocional i social a través del teatre, l'atenció a la diversitat, la psicologia social; el teatre físic aplicat en el camp educatiu, la dansa-teatre, la biomecànica; el titella com a còmplice de l'educador, la comunicació simbòlica, la creació col·lectiva; la gestió i dinàmica de grups, l'avaluació de les pràctiques dramàtiques, la mediació teatral o la formació de l'espectador.

¹⁹ El web de l'Escola de teatre Forn de teatre Pa'tothom és: <http://www.patothom.org>

Actualment, trobem molts títols que plasmen experiències i on es fa més evident i explícita la unió del binomi Teatre-Educació. Els dos camps han estat tractats de forma monogràfica per la iniciativa de l'Editorial Ñaque. I també han estat d'especial interès aportacions de revistes especialitzades com *Primer Acto*, *Perspectiva Escolar*, *Cuadernos de Pedagogía* i *Teatro Expresión Educación*.

4.3.2. Conceptualització relacionada amb el teatre

“El teatro es la poesía que se levanta del libro
y se hace humana.”

Federico García Lorca

Potser el més important no és posar nom a les accions o als fenòmens, però penso que en aquest cas és rellevant dedicar un espai per a conceptualitzar clarament la terminologia relacionada amb el teatre. Sobretot, perquè a l'hora de comunicar-nos estiguem en el mateix codi lingüístic i pugem descodificar les paraules amb els mateixos significats.

Intentarem, doncs, treure una mica l'entrellat conceptual per tal d'estar tots plegats en els mateixos codis. Sovint en el món del teatre hi acostuma a haver una confusió conceptual.

És realment costós donar una definició única a les expressions que conformen l'univers semàntic del teatre en educació, en la intervenció sociocultural i en l'àmbit artístic professional en general. Després de revisar diferents definicions, ens hem fixat especialment en les accepcions treballades per Laferrière i Motos (2003). Tot i que és difícil donar una definició

única a aquestes expressions, revisem què entenem per teatre i precisem alguns termes relacionats.

Art dramàtic

El terme *art* deriva del llatí *ars* que a la vegada és una traducció del grec. L'art és una forma d'expressió que Mateu (dins Castañer, 2006), malgrat la dificultat de definir el terme, proposa els següents indicadors:

- Ha d'aconseguir comunicar emocions i trets humans.
- Ha de tenir un component de creació original.
- Es presenta formalment, estructuradament i coherent.
- Implica cert domini de tècniques expressives.

Així doncs, l'expressió *art dramàtic* generalment entesa com sinònim de teatre, es refereix l'acció expressiva que té lloc en l'àmbit del teatre.

Art dramàtic a la vegada fa referència al que ha de ser fet –l'acció dramàtica- i al mètode o pràctica artística per realitzar-la. S'empra també per designar un gènere literari. En aquest sentit l'art dramàtic significa el conjunt de peces, textos, obres literàries que permeten la representació o la posada en escena. (Laferrière i Motos, 2003: 31-32)

El teatre es defineix essencialment com a escenari d'expressió i creació; a l'escola afavoreix el desenvolupament d'un espai d'aprenentatge i permet incloure la diferència (Laferrière i Motos, 2003). D'acord amb John Norman, (citada per Vilanova, 2001), l'art dramàtic és un procés d'aprenentatge que està al servei de moltes i variades finalitats.

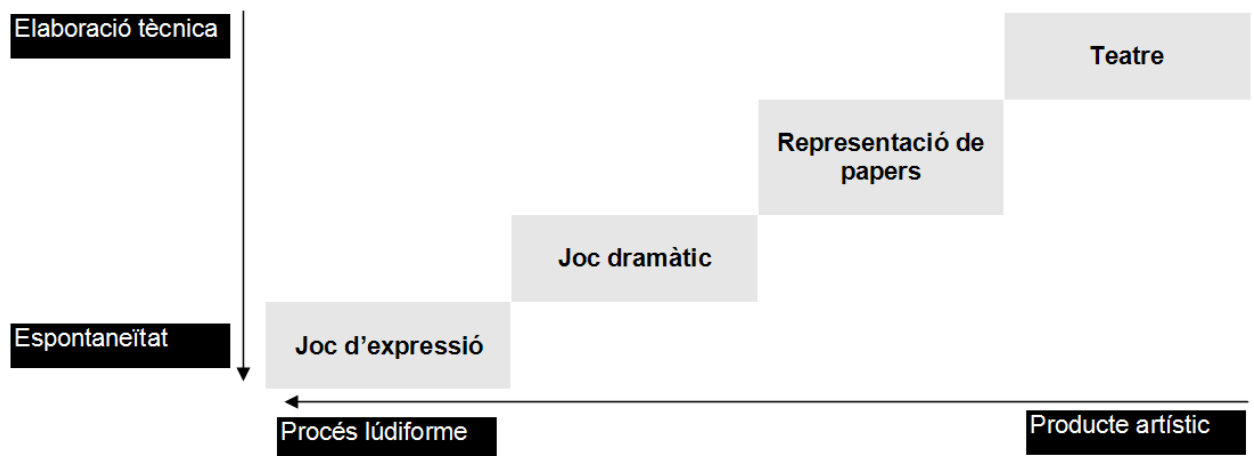


Figura 24. Formes dramàtiques bàsiques. A partir de Motos (1985 i 1999) i Motos i Aranda (2001)

Artista-pedagog

Georges Laferrière va ser el principal creador del concepte d'*artista-pedagog*. L'*artista-pedagog* és un professional de l'ensenyament especialitzat en art teatral que sap utilitzar els coneixements, les tècniques i els instruments d'aquest art i de la pedagogia, tant a les classes teòriques com als tallers pràctics, amb la finalitat de mesclar-los i obtenir-ne la seva màxima potencialitat, amb vistes a un ensenyament creatiu i a una implicació social i cultural (Laferrière i Motos, 2003: 33). Entenem aquesta figura com el professional que s'implica amb el mateix interès per l'educació i l'art dramàtic, aconseguint fer de pont entre l'escola i el teatre.

Drama

Drama és un terme que prové del grec *drama* que vol dir acció. Així mateix, procedeix del dòric *drân*, que correspon a la paraula àtica *prattein*, actuar. Es començà a utilitzar a partir del segle XVIII i segons D'Aubignac "el drama significa tot el poema" (citat a Pavis, 1978: 149).

L'adjectiu d'aquest terme significaria melodramàtic. Segons Pavis (1978), serviria per a designar el gènere teatral caracteritzat per la mescla de gèneres i subgèneres. Segons Laferrière i Motos (2003: 59), drama significa obra de teatre, peça teatral. Des d'un punt de vista poètic, es denomina drama a tota obra escrita per l'escenari. En sentit estricte, utilitzat així en la tradició educativa anglosaxona, és un estadi entre el joc i el teatre on l'objectiu és dotar d'eines expressives. En la tradició espanyola, nosaltres utilitzem aquest terme com a sinònim de Dramatització.

Dramatització

Amb la conceptualització d'aquest terme cal aclarir que, a la nostra llengua, s'ha arribat a la convenció d'utilitzar el terme *Dramatització*, amb la primera lletra majúscula, per referir-nos a la matèria que forma part de l'àrea curricular d'Educació artística a l'Educació Primària i a l'assignatura optativa de Dramatització-Teatre durant que s'imparteix a l'Educació Secundària (Laferrière i Motos, 2003: 61).

Per altra banda, quan utilitzem *dramatització*, amb la primera lletra en minúscula, ens referim al procés de donar forma dramàtica a una situació que a priori potser no en tenia. Sovint l'emprem com a sinònim del terme *teatralitzar*.

També la podem entendre com a terme genèric referent a l'estratègia didàctica que pot ser utilitzada a diverses assignatures i per contextos i objectius diferents.

Expressió

Aquest terme etimològicament deriva del mot *exprimere* que significa fer sortir pressionant. El seu sentit originari és moviment de l'interior cap a l'exterior. Aquesta és l'explicació que ens donen Laferrière i Motos (2003: 83, 86).

L'expressió sorgeix de la dialèctica entre la creativitat i la tècnica, entre l'espontaneïtat i la regla establerta, i a casa nostra les grans referents de la pedagogia de l'expressió són, indiscutiblement, les germanes Carme i Maria Aymerich²⁰:

L'Expressió no és una assignatura que cal aprendre i estudiar. És una deu viva que tots posseïm en essència. Alguns en doll abundós que només espera ser alliberat: uns cops de pala, una via que se solca i ja corre lliure, refrescant. Altres han de cultivar-la. Però és un cultiu que no falla perquè té per llavor l'amor entre els homes. I l'amor com més es gasta, més creix. (Aymerich i Aymerich, 1983: 13)

D'acord amb elles, la funció de l'expressió com acció educativa ha de ser la d'ajudar al subjecte a adquirir confiança en si mateix i fer-lo cada vegada més conscient de la seva pròpia capacitat de comunicació (Laferrière i Motos, 2003: 83-86).

²⁰ L'Escola d'expressió Carme Aymerich oberta a Barcelona l'any 1969 es va convertir en un referent de la innovació psicopedagògica pel que fa a l'àmbit corporal, l'expressió i la comunicació i va obrir camí perquè altres llocs com Galícia, Colòmbia, Veneçuela i Mèxic inauguessin escoles i cursos de formació que segueixen la seva línia. Al 2010 es va tancar, perquè segons Montserrat Ballarín, Regidora d'Ensenyament de l'Ajuntament de Barcelona: "En el moment en què es va crear l'escola era totalment necessària. Però ara existeixen molts altres recursos per formar els professionals de l'educació, i en una època com la que vivim no es poden duplicar serveis." (López, 2010)

Improvisació

Improvisació en educació no té el mateix significat que en teatre. En educació té implicacions negatives tot i que és imprescindible i ajuda molt saber improvisar. En el teatre no és així: ofereix una oportunitat de creixement i és ideal per a l'entrenament teatral.

Als Estats Units Viola Spolin (1906-1994) va realitzar diverses investigacions amb grups de teatre d'*improvisació* i a partir d'aquí crea el seu sistema de treball. El teatre ha de mantenir-se com a una experiència viva on la trobada amb la platea ha de ser redescoberta contínuament (Spolin, 2007). A través de les improvisacions, i d'acord amb Padín (2005: 15), l'alumnat reconeix i es relaciona amb els conflictes humans tals com la persona contra la persona, l'ambient, la natura i allò sobrehumà, i fins i tot ell mateix.

Joc

El joc és una de les dimensions de l'activitat humana que té les seves arrels en les característiques biològiques de l'ésser. En canvi, per la seva banda Huizinga (2000) en la seva obra *Homo ludens*, desitja exposar fins a quin punt es pot entendre la cultura com a un joc, i fins a quin punt el joc és fonament i factor de la cultura.

De tota manera, l'energia acumulada a l'organisme s'utilitza amb diferents finalitats adaptatives per donar lloc a activitats pragmàtiques o utilitàries (Le Boulch, 1978) i l'activitat lúdica representa una despesa d'aquesta activitat física i mental que no posseeix una finalitat immediatament pràctica o útil explícitament definida. La seva raó de ser per la consciència de qui la realitza és sobretot el plaer que hi troba al realitzar-la.

El joc és un mode de compensació, amb la funció de desenvolupar les tendències que dormen en l'individu, quan no les utilitza per a la vida; d'aquesta manera, el joc seria un substitut de la realitat. Durant la infància es desenvolupen les adaptacions que més endavant l'infant necessitarà per viure com adult, de manera que el joc suposa un exercici d'assimilació de les formes de viure, costums i aptituds de les generacions precedents.

Joc teatral/dramàtic

Ortega y Gasset (1982), es refereix a l'activitat lúdica com a la invenció més pura de l'home perquè totes les altres li venen imposades per la realitat, i el joc dramàtic li permet recrear un altre món, una farsa per escapar de la realitat seriosa. I diu que aquí apareix el teatre.

En aquesta direcció, segons Carme i Maria Aymerich,

quan ens referim a *joc dramàtic* no ens referim a dramatitzar una situació determinada, sinó a donar llibertat perquè l'infant surti d'ell mateix i s'encarni en una altra naturalesa, un altre *jo*, un altre moment psicològic. (...) Quan l'infant construeix un joc dramàtic, s'evadeix del seu *jo* per a entrar al món que ell mateix s'ha creat. I ho fa amb una sinceritat autèntica dins l'ambient de ficció que el rodeja. Aquesta dualitat de sentiments enriqueixen sensiblement la seva personalitat i la fan créixer. (Aymerich i Aymerich, 1983: 131-133)

Les germanes Aymerich en aquest cas parlen de l'infant però passa el mateix en dels adults, i així ho demostren les transformacions que viu el teatre a partir de l'inici del segle XX -que veurem més endavant a l'apartat d'*Evolució en el teatre del segle XX: visions pedagògiques*-. Als anys seixanta, un dels avenços més positius d'aquesta transformació del teatre va ser la reflexió al voltant del seu procés de creació, manifestant-se així un nou llenguatge. Noves formes de comunicació van ser experimentades, prioritzant els processos de creació col·lectiva.

En la mateixa línia de les formes dramàtiques bàsiques que hem vist en unes pàgines anteriors, Spolin (2007) ja deia molt abans que el teatre té un llenguatge propi i va construir una proposta d'educació en la qual la *lliure expressió de la imaginació creativa* és substituïda pel paràmetre de *llenguatge artístic del teatre* acompanyat de la regla del *joc teatral*. A partir d'aquesta nova concepció de representació, Spolin busca un punt entremig entre l'infant i l'adult venent la dualitat entre l'espontaneïtat infantil intel·ligible per l'adult i l'expressió artística com a forma inabastable de l'infant.

Globalitat del terme teatre

És una tasca difícil la de conceptualitzar aquest terme tan ampli. És veritat que el teatre és la cerimònia i l'art de la representació, l'art dramàtic. També és el lloc on es desenvolupen activitats teatrals. A diferència del joc, en el teatre calen mínim dos rols diferenciats: l'actor (emissor) i l'espectador (receptor). Com diu Dubatti (2007), no existeix un "teatre cranial" on les accions teatrals es construeixin des del mateix subjecte i per a ell mateix, on l'emissor i el receptor siguin la mateixa persona. D'acord amb això, segons Brook, qualsevol espai buit pot ser un escenari nu i si un home camina per aquest espai buit mentre un altre l'observa ja es produeix l'acte teatral (Brook, 2006).

Per altra banda, no hem de confondre teatre amb teatralitat. Segons Pavis la teatralitat seria allò que en la representació o en el text dramàtic és específicament teatral. És el teatre menys el text, és un espessor de signes i de sensacions que es construeixen en un escenari a partir d'un argument (escrit o no). Barthes diu:

la teatralitat és aquella espècie de percepció d'artificis sensorials, gestos, tons, distàncies, substàncies, llums, que submergeix al text en la plenitud del seu llenguatge exterior. (Barthes citat a Pavis, 1978: 468)

Arribats a aquest punt, en la línia de Huizinga (2000) podem sostenir que aquesta espessor de signes i de sensacions que es construeixen en un escenari formen part de la cultura ja que engloben tradicions i formes de vida dels pobles i reflecteixen els valors d'un moment històric concret. Octavio Paz té una màxima que diu: "la funció de l'art és obrir-nos les portes que donen a l'altre banda de la realitat". I el teatre, com a disciplina artística, té aquesta funció primordial: obrir-nos portes i facilitar la connexió de les emocions, els coneixements i les accions dintre d'un marc cultural concret. En un escenari hi ha coneixement, art, espontaneïtat, creativitat i sobretot comunicació. És un espai per comunicar, per a explorar idees, emocions, sentiments, conceptes nous, habilitats. És un espai d'acció per posar a treballar el *pensar* i el *sentir*. En termes de De la Torre, és un espai per *sentipensar* i investigar. Això Melendres (2000) ho afirma quan des del punt de vista de l'emissor del fet teatral diu:

el teatre és l'únic lloc (físic i conceptual) on s'investiga la naturalesa humana a partir del comportament de cossos vius des d'una perspectiva lúdica o plaent perquè, encara que els personatges morin, sempre ressusciten, i això permet que puguin tornar a ser objecte d'experimentació amb els mateixos cossos o amb uns altres. (...) En altres paraules, el teatre és el lloc on la investigació del plaer està substancialment unida al plaer de la investigació per part d'actors i directors, (...). (Melendres, 2000: 123)

Per la seva banda, des del punt de vista del receptor, trobem que en la *Teoría de la Il·lusió*, Konrad von Lange (citada per Horcas, 2009) manifesta que el plaer estètic que experimenta el receptor de teatre consisteix en una contínua corba: il·lusió-desil·lusió-engany-desengany. Hi ha elements més propers a la il·lusió que serien els reals, i hi ha elements no tant propers que serien els artificials. Però en cada subjecte dominaran, en funció de la naturalesa del receptor, uns o altres elements. Podem dir, doncs, que el teatre és l'experiència formativa basada en l'autoorganització, l'expressió lliure, la creació i la il·lusió, i en educació pot ser un recurs i estratègia didàctica en funció dels fins educatius que es pretenguin aconseguir, però sempre serà un facilitador d'escenaris educatius rics en estímuls per l'aprenentatge integral de la persona. O amb paraules de Dubatti:

és la zona d'experiència resultant de l'estimulació i la manipulació recíproca de les accions convivals, poètiques (corporals: físiques i físicoverbals) i expectatorials en relació de companyia. (Dubatti, 2007: 155)

A partir d'ara, quan ens referim a *teatre en aquest document* estarem fent referència a tot aquest ventall de possibilitats relacionades amb l'art dramàtic, sabent que al darrera d'aquest terme hi ha totes aquestes modalitats més adients unes que les altres en funció de la situació que tinguem al davant i l'objectiu que perseguim.



Figura 25. Blocs que englobem dins del *Teatre*
[Elaboració pròpia]

4.3.3. La cultura: una qüestió de drets

“El teatro es el barómetro de la sociedad, el que marca su grandeza o miseria; y un pueblo que no ayuda a fomentar su teatro, si no está muerto es que agoniza.”

Federico García Lorca

En la *Convenció sobre els drets de l'infant*, adoptada per l'Assemblea General de les Nacions Unides el 20 de novembre del 1989 i que entrà en vigor el 2 de setembre del 1990 després de ser ratificada pels vint estats membres, trobem a l'Article 31:

1. Els Estats membres reconeixen el dret de l'infant al descans i a l'esplai, al joc i a les activitats recreatives pròpies de la seva edat i a participar lliurement en la vida cultural i de les arts.
2. Els Estats membres respectaran i promouran el dret de l'infant a participar plenament de la vida cultural i artística i propiciaran oportunitats apropiades, en condicions d'igualtat, de participar en la vida cultural, artística, recreativa i d'esbarjo.

Per la seva banda, l'Article 27 de la Constitució Espanyola (1978) diu:

Article 27

1. Tothom té dret a l'educació. Es reconeix la llibertat d'ensenyament.
2. L'educació tindrà com a objecte el ple desenvolupament de la personalitat humana en el respecte als principis democràtics de convivència i als drets i a les llibertats fonamentals.

Tal com s'ha explicat en l'apartat de *Dimensió ontològica* d'aquesta tesi i d'acord amb una línia d'una ciència crítica de l'educació, em preocupen les condicions socials, culturals i econòmiques que produeixen una certa selectivitat en el procés d'ensenyament i organització del currículum. Si com dèiem en els apartats anteriors, el teatre és cultura, vegem ara quin paper ocupa la cultura respecte a l'educació i quin suport se'n rep des del punt de vista institucional.

La cultura i l'educació, des de la recuperació de les institucions democràtiques a Catalunya amb el restabliment de la Generalitat, han format part de departaments i conselleries separades. Sense ànim de qüestionar una decisió política que forma part d'una certa tradició peninsular, aquesta fragmentació institucional ha comportat sovint la definició de polítiques aïllades i poc relacionades entre els dos departaments.

Si mirem l'àmbit internacional, ens adonem que per exemple a Finlàndia, país que lidera bona part dels rànquing educatius més exigents, ha basat la seva revolució educativa en tres fronts: la formació i selecció del professorat, la implicació de les famílies en tots els processos educatius i la redefinició del paper de les institucions socials i culturals no escolars. Es demostra que aquestes iniciatives relacionades amb biblioteques, televisió, cinema, teatre, entre d'altres reverteixen en la millora de les diferents competències.

Per contextualitzar les inquietuds d'aquesta tesi, he considerat necessari conèixer l'estat actual del lloc que ocupa la cultura en el nostre país. L'*Informe anual sobre l'estat de la Cultura i de les Arts a Catalunya 2010* del Consell Nacional de la Cultura i de les Arts conegut com el CONCA (2010), publica els continguts pressupostaris nacionals, territorials i locals, recopilats pel Consell d'Europa, mitjançant la base de dades *ERICARTS, Compendium of Cultural Policies and Trends in Europe* i les memòries i informes estadístics d'alguns dels països relacionats. Després d'analitzar 20 països restants en una franja pressupostària fixada entre els anys 1998-2004, (a excepció de França que per manca de dades actualitzades les xifres locals són de l'any 1996), l'informe publica:

Aquests països sumen una població que depassa els 447,1 milions d'habitants, amb una despesa en cultura de més de 59,3 mil milions d'euros i una mitjana de 160,9 euros per habitant. S'ha de ressaltar, però, que en el conjunt de països, la despesa pública en cultura es mou en una franja de diferències importants que oscil·la de 45 a 396 euros per habitant. (Consell Nacional de la Cultura i les Arts, 2010)

Atesa la responsabilitat en tots els nivells de l'alfabetització cultural, des de l'educació cal impulsar plans estratègics que permetin, malgrat les carències pressupostàries públiques, atendre el dret fonamental de l'alfabetització artística i cultural i el coneixement del llenguatge visual i audiovisual, dintre dels quals trobem el teatre, tan essencials per la formació integral del ciutadà del segle XXI.

A continuació es presenten dues gràfiques corresponents a la *Despesa pública en cultura* i a la *Despesa pública en cultura per habitant*. Aquestes han estat elaborades a partir de les dades publicades també a *l'Informe anual sobre l'estat de la Cultura i de les Arts a Catalunya 2010* (Consell Nacional de la Cultura i les Arts, 2010).

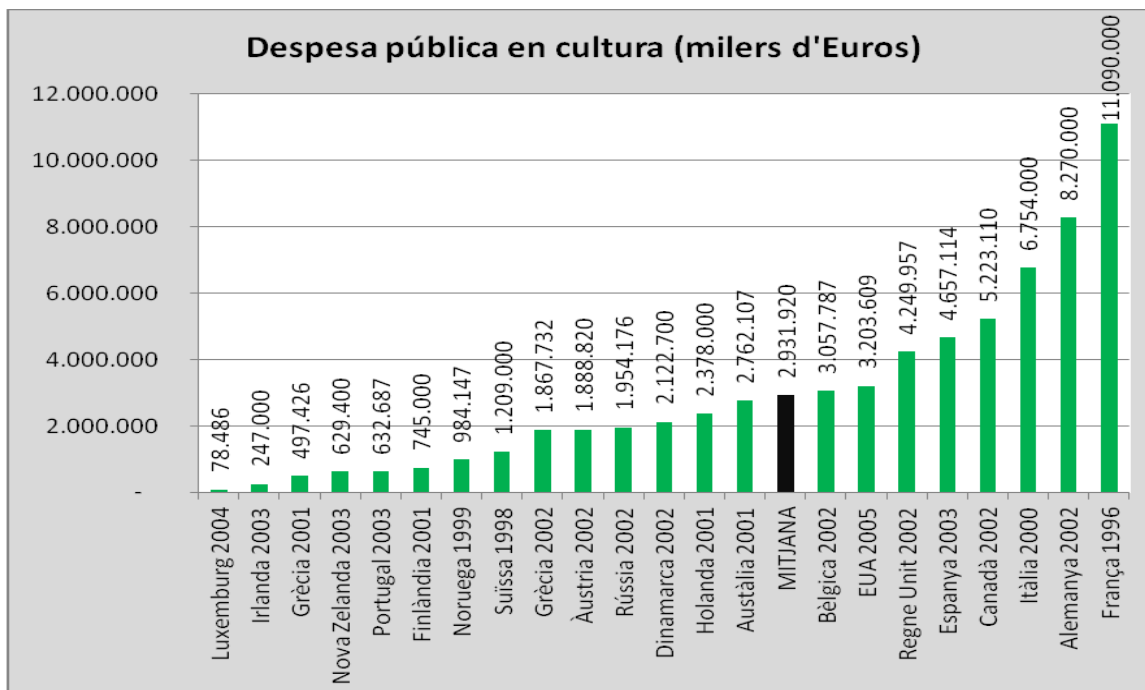


Figura 26. Despesa pública en cultura. [Elaboració pròpia a partir de les dades publicades pel Consell Nacional de la Cultura i les Arts (2010)]

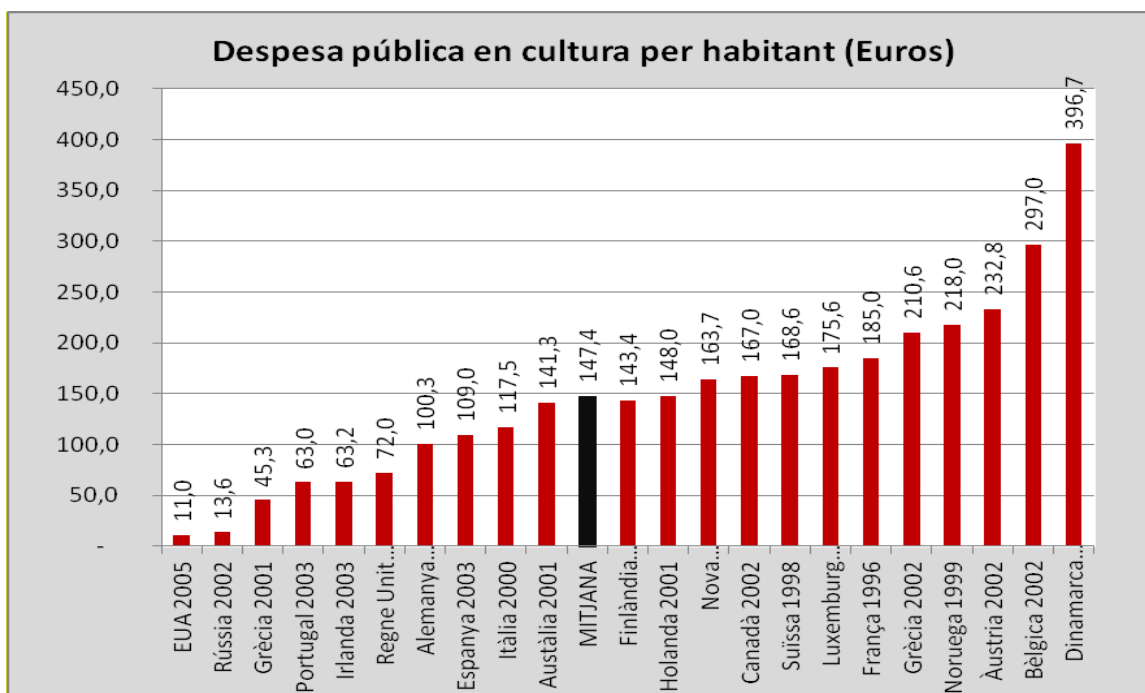


Figura 27. Despesa pública en cultura per habitant. [Elaboració pròpia a partir de les dades publicades pel Consell Nacional de la Cultura i les Arts (2010)]

4.3.4. Contemplacions des del teatre

“El teatre és un acte d’amor extraordinari de generositat i d’ampliació de coneixements. Ens ha de provocar emocions, fer riure, plorar i pensar. Ha de transmetre des de l’escenari. És un plaer i els plaers són importants, perquè són els que ens fan viure millor.”

Rosa Maria Sardà

Gènesi del fet teatral

L’instint de l’actuació no és exclusiu dels humans. En el món dels éssers vius són múltiples i diverses les formes de camuflatge, metamorfosi, exhibició o engany interessat. Molts d’aquests éssers vius practiquen també el joc, nucli essencial de l’actuació. És curiós que en alguns idiomes s’utilitza el terme *representar* per designar l’acció escènica, mentre que en moltes altres llengües s’empra el terme *jugar* (per exemple *to play* en anglès o *jouer* en francès). Doncs aquest joc, segons Boadella (2000) correspon a l’embrió d’un impuls que acaba generant el teatre.

El teatre neix quan l’ésser humà descobreix que es pot observar a ell mateix i a partir d’aquest descobriment comença a inventar altres maneres de fer. Així ho expressa Boal (2004: 25):

Descobreix que pot mirar-se en l’acte de mirar, mirar-se en acció, mirar-se en situació. Mirant-se, comprèn què és, descobreix allò que no és i imagina allò que pot arribar a ser. Comprèn on està, descobreix on no està i imagina on pot anar. Es crea una composició tripartida: el jo-observador, el jo-en-situació, i el jo-possible (el no-jo, l’altre). (Boal, 2004: 25)

Avui en dia, en el nostre món occidental, gairebé tot es resol mitjançant el llenguatge oral, articulat. Però en un passat molt llunyà, els humans utilitzaven tot el seu ser: els peus, les mans, les expressions dels rostres, la veu, etc. I abans de l'adquisició del llenguatge estructurat, es transmetien els missatges mitjançant modulacions de timbre i volum. Això encara no era teatre, era diàleg, comunicació elemental i primària, però tots aquests elements i codis formaran part del llenguatge múltiple del teatre.

Quan els éssers humans miraven la naturalesa amb admiració, començaven a divinitzar els seus elements. Els homes i dones es reunien en clans i comunitats per fer més eficaces les pregàries. Las tribus, al llarg dels segles, anaven conformant ritus, cerimònies i formes d'expressió primitives, en les quals apareixen els primers gèrmens de teatralitat (Oliva i Torres, 2005).





Figura 28. Història gràfica de l'evolució del teatre (Martínez-Salanova, 2011: 192-195)

Martínez-Salanova (2011) publica una història gràfica de l'evolució del teatre al llarg dels temps i ens recorda que Comenius ja al segle XVII apostava pel teatre a l'escola.

Mirant enrere: viatge a l'antiga Grècia

En l'antiga Grècia, ja amb les tragèdies d'Èsquil, Eurípides i Sòfocles, es valorava el potencial pedagògic del teatre com a eina fonamental per la divulgació dels valors *moral*²¹ i es considerava l'art amb la idea de formació integral de les persones.

²¹ El mot *moral* en l'accepció: "Que concerneix els costums, els actes i els pensaments humans respecte a llur bonesa o malesa". (Definició extreta del *Diccionari de la llengua catalana* de l'Institut d'Estudis Catalans)

Des de mitjans del segle VI a.C., fins a la generació de Plató, a finals del segle V a.C., s'havia desenvolupat una tradició estètica que englobava tres visions filosòfiques diferents sobre l'art.

La primera, la més antiga d'aquestes visions filosòfica sobre l'art és la pitagòrica que inclou dues idees principals: la bellesa harmònica i la capacitat d'exercir una poderosa acció psicològica.

El segle V a. C., aporta les dues altres visions. Per una banda, els sofistes introdueixen el tema de l'art –*tékhné*- i la seva oposició amb la natura, i la distinció entre les *belles arts* o *plaents* i les *arts útils*. Les belles arts no perseguien cap finalitat útil, ni la veritat, sinó només el plaer.

Per altra banda, totes aquestes herències van ser importants en el pensament de Plató que estava convençut que l'art produïa un efecte formatiu, psicològic i moral, positiu o negatiu, en les persones i en la política. Plató ens parlava que és precisament en la *paideia*²² que els infants acabaven de ser, de fer-se, de convertir-se en persona, de convertir-se en un ésser humà complet. En aquest procés hi havia dos aspectes bàsics: els exercicis de *gymnastiká que feien despullats* -*gymnos* significava nu- i els exercicis de *musiká* -relacionats amb les muses- (Miralles a Plató, 2007).

Per Sòcrates el més essencial en les belles arts és la seva capacitat representativa i el més propi de la representació és la idealització. Segons Sòcrates les belles arts representen per tal de construir una imatge perfecta. Això voldria dir que l'art construiria exemples, models a seguir o no seguir. Sòcrates formula aquestes tesis especialment per les arts plàstiques, però Aristòtil amplià a les arts en general assignant a l'art aquest caràcter d'imitació –*mímesis*-. En aquest

²² *Pais* en grec antic significava nen o nena. En sentit estricte *paideia* era la conservació de la cultura mitjançant la seva transmissió als nens. *Paideia* també designava el segment de la vida humana en el qual el nen era sotmès al procés d'instrucció consistent en la transmissió de la tradició cultural –política- en què havia d'integrar-se al final d'aquesta època, per així adoptar la condició de *polites* -ciutadà adult amb dret a participar en la vida de la polis-. (Miralles a la introducció de Plató, 2007).

sentit, a la *Poètica*, Aristòtil diu que la imitació es connatural als homes des de la infància i a més a més se'n gaudeix.

No és fins l'expansió del cristianisme i de les seves idees, que aquest ideal de *paideia* grega es veu relegada a l'oblit i la idea de moviment com a part de l'educació, com a part integrant de l'esser humà, es veu de forma poc moral.

Durant el segle IV apareix l'interès per trobar formes d'educació específicament cristiana, d'un clar caràcter conservador i defensiu contra la heretgia. Llavors, com que la finalitat bàsica de la vida i de tot procés educatiu és el viatge de l'ànima cap a la seva unió amb Déu es pren de la cultura grega i la jueva només el que pot servir per a l'ascens espiritual. És llavors quan apareixen els rebutjos al cos com a font de plaer i al moviment com a font de saber.

Evolució en el teatre del segle XX: visions pedagògiques

La situació en què es trobava Europa després de les dues guerres mundials va dur als col·lectius intel·lectuals a rebel·lar-se. La misèria, la fam, la destrucció i la mort havien desgastat les il·lusions i els ànims dels joves emprenedors que no podien quedar impassibles.

Diu Morin (1976) que la literatura prepara per la vida i canalitza la circulació entre la vida i la imaginació. Jo afegiria que a més a més connecta amb la realitat social del moment, i en els anys 60 va quedar clar que l'eina que tenien a l'abast era, entre poques altres, era precisament la literatura i que a través d'ella mostraven el seu inconformisme. A partir d'aquí queda repercutit el teatre que es desborda en diverses concepcions. Seguint el model de Loureiro (2006), de totes aquestes concepcions ara veurem aquelles que penso que estan més relacionades amb les dimensions formatives i creatives que volem abordar en aquesta recerca:

- El sentit de l'emoció: *realisme psicològic*
- L'apel·lació a la consciència: *teatre èpic*
- La conquesta de la llibertat: *Teatre de l'oprimit*
- La comunicació entre actor i platea: *Teatre de la crueltat*
- La recerca de l'essència: *Teatre pobre*
- La participació del conjunt: *creació col·lectiva*

El sentit de l'emoció: realisme psicològic

A Rússia, Konstantin Stanislavski (1863-1938) va fer una transformació de les tècniques d'interpretació teatrals. Volia eliminar els mecanismes d'interpretació que no partien de les emocions i trencar així amb els estereotips interpretatius.

Per Stanislavski l'objectiu del teatre era reproduir la vida emocional dels humans. L'actor o actriu havia d'observar els detalls de la vida quotidiana per tal d'emmagatzemar elements per construir l'interior dels personatges tot explorant les potencialitats expressives del seu cos. Aquest treball d'accions justificades, lògiques i reals buscava la identificació de l'espectador mitjançant el personatges que l'actor anava construint.

L'apel·lació a la consciència: teatre èpic

A Alemanya, amb Bertolt Brecht (1898-1956) s'obra un capítol important de l'història del teatre centrat en la dimensió social i política. Brecht sostenia que l'espectador havia de conservar-se intel·lectualment actiu i capaç de mantenir un posicionament crític. La dramaturgia *brechtiana* s'adreça al poble revolucionari, per tal d'enfortir la consciència de classe. Ja no es tracta de consolar la condició humana sinó de canviar-la.

Bertolt Brecht va proposar una poètica en la qual l'espectador delegava poders en el personatge perquè actués en el seu lloc, però es reservava el dret de pensar per si mateix.

La conquesta de la llibertat: Teatre de l'oprimit

Al Brasil, Paulo Freire (1921-1997) va crear la *Pedagogia de l'oprimit* i Augusto Boal (1931-2009) el *Teatre de l'oprimit*. A l'obra del dos autors es discuteix la necessitat de diàleg en les relacions humanes, ja que generalment es converteixen en monòlegs que deriven a l'opressió. El sistema del *Teatre de l'oprimit* va sorgir com a reacció a les censures teatrals fetes per la dictadura militar patida al Brasil l'any 1971. Boal (2008) afirma que tot el teatre és polític perquè totes les activitats humanes ho són. Per Boal, existeix una tendència d'apropiació del teatre per part de les classes dominants i quan succeeix es perverteix el teatre. De la mateixa manera que el teatre pot ser una eina de dominació, també ho pot ser d'alliberació. Per aquest motiu cal crear noves formes teatrals i transformar el concepte de *teatre*.

Prenent el teatre com a eina d'alliberació, Boal (2004, 2007 i 2008) proposa una diversitat de tècniques i jocs per a actors i no actors. Boal (2008: 17) il·lustra mitjançant la metàfora del dibuix de l'*Arbre del Teatre de l'oprimit* la panoràmica de la seva proposta. Aquestes són les modalitats que planteja (Boal, 2004 i 2008):

- 1) *Teatre imatge*: els actors no utilitzen paraules i mitjançant el cos creen imatges que tradueixen les seves impressions de la vida quotidiana.
- 2) *Teatre fòrum*: la platea participa de l'acció dramàtica amb ple coneixement de causa. Seguint un ordre i unes regles, es representa una escena amb una errada -de qualsevol tipus-. L'espectador s'ha de sentir estimulat a trobar solucions i noves maneres de vèncer les opressions. L'espectacle es transforma en un joc artístic i intel·lectual entre artistes i platea.

- 3) *Teatre periodístic*: la transformació de textos periodístics en escenes teatrals. Serveix per desmitificar la pretesa imparcialitat dels mitjans de comunicació.
- 4) *Accions directes*: teatralitzar manifestacions de protesta, desfilades o concentracions amb fins de revolta, entre d'altres, utilitzant tots els elements teatrals convenients com màscares, cançons, danses, coreografies o altres.
- 5) *Teatre legislatiu*: vol transformar al ciutadà en legislador amb el propòsit d'establir una democràcia millor. Utilitza la creativitat com a eina col·lectiva i col·laborativa al servei dels grups i les organitzacions, com a força transformadora d'entorns socials més desfavorits.
- 6) *Teatre invisible*: els actors desenvolupen l'escena en un espai públic i poden interaccionar amb altres persones sense que aquestes sàpiguen que estan participant en una escena teatral.
- 7) *Arco iris del deseo*²³: el centre de gravetat es desplaça de l'escena per a situar-se a la sala. Aquesta forma teatral es basa en dos principis: 1) ajudar a l'espectador a transformar-se en un protagonista de l'acció dramàtica, per a que pugui 2) transposar a la vida real accions que ha assajat durant la pràctica teatral (Boal, 2004).

Les activitats no estan aïllades sinó que estan relacionades entre elles ja que totes les variants neixen des de l'Ètica, la Política, la Història i la Filosofia.

En definitiva, el que proposa la *Poètica de l'oprimit* és acció i entrenament per la realitat. L'espectador no delega poders en els personatges ni perquè pensi ni perquè actuï en el seu lloc sinó que ell mateix assumeix el paper protagonista, canvia l'acció dramàtica, assaja solucions i debat possibilitats de canvi.

²³ Utilitzem l'expressió castellana ja que aquesta és la que s'utilitza més sovint.

ÁRVORE DO TEATRO DO OPRIMIDO

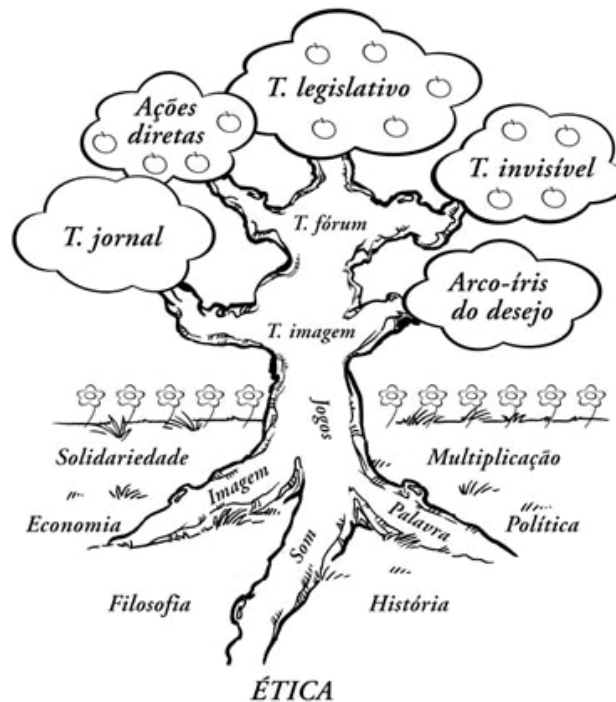


Figura 29. *Arbre del Teatre de l'oprimit.* (Boal, 2008: 17)

La comunicació entre actor i platea: Teatre de la crueltat

A França, Antonin Artaud (1896-1948) creia que el teatre havia de tractar la vida, però no de manera naturalista, sinó en un nivell metafísic i místic. Ho expressava així:

S'ha perdut una idea de teatre. I mentre el teatre es limiti a mostrar-nos escenes íntimes de les vides d'uns pocs fantasmes, transformant al públic en voyeur, no serà estrany que les majories s'apartin del teatre, i que el públic comú busqui en el cinema, en el music-hall o en el circ satisfaccions violentes, de clares intencions. (Artaud, 2006: 95)

Artaud proposa el *Teatre de la crueltat* com a un instrument per alliberar-se i trencar opressions. A la seva primera carta sobre la crueltat Artaud (2006: 115), justifica aquest terme

dient: “Des del punt de vista de l’esperit, crueltat significa rigor, aplicació i decisió implacable, determinació irreversible, absoluta”.

Artaud, igual que Brecht, també veia el teatre com un instrument revolucionari i com una eina per a reorganitzar l’existència humana, però segons Artaud el teatre, en comptes d’intentar despertar la consciència, hauria de portar a l’espectador a una *catarsi*²⁴.

La recerca de l’essència: Teatre pobre

A Polònia, Jerzy Grotowski (1933-1998) creia que el nucli més important del teatre era la relació entre actor i espectador, mestre que tota la resta -text, escenari, vestuari, il·luminació, entre d’altres. era secundari. Per a que l’acte teatral succeeixi només cal un actor i un espectador que mantinguin els seus respectius rols.

En el *Teatre pobre* que proposa Grotowski (1999) l’actor només ha d’utilitzar allò indispensable per exercitar el seu art i renunciar a tot allò superflu com el maquillatge o l’*atrezzo*, fins arribar a prescindir fins i tot de la creació del personatge. L’actor, mitjançant un exercici d’alliberació al trobar-se tan sol davant d’ell mateix i l’espectador, assoleix un estadi d’exploració personal i provoca també una autoexploració al receptor disposat i motivat.

Grotowski apunta que els principals obstacles per arribar a l’autenticitat de la proposta són l’exhibicionisme i el narcisisme ja que l’actor exhibicionista actua per a l’espectador i l’actor narcisista actua per a ell mateix.

La participació del conjunt: creació col·lectiva

²⁴ El mot *catarsi* en l’accepció de la *Poètica d’Aristòtil*: quan l’espectador s’identifica amb l’obra perquè expressa algun sentiment relacionat amb els seus patiments i li produeix una purificació. (Aristóteles, 2004)

A partir de la dècada dels seixanta, als Estats Units i a Europa apareixen noves tendències de dramaturgies col·lectives. Era l'època en què s'intentava canviar la figura del director d'escena per la cooperació amb els autors o la creació col·lectiva de l'espectacle. El text, que fins ara havia estat central, deixa de ser intocable i s'ofereixen noves alternatives (Oliva i Monreal , 2005):

- La més radical consistia en el rebuig del text de l'autor. Hi havia menys text i agafava més importància la part corporal i audiovisual.
- A partir de les idees del treball del grup, es podia crear un text. O també es podia convidar a un dramaturg per a que a partir de les improvisacions escrivia el text.
- La variant més moderada, podia ser l'adaptació d'un text existent per part d'un dramaturg.

Brecht i Artaud ja havien entès la necessitat de comptar amb l'espectador com a destinatari de l'acte teatral. Per tal d'encaminar el teatre cap a aquestes tendències calia tenir present una estètica de la recepció, però incloure el públic a l'espectacle era una tasca més difícil. Les millors propostes venen per part del *happening* que elimina qualsevol intenció de *psicologia de personatge*, trenca amb l'espai teatral -introduint altres espais- i intenta acabar amb el públic espectador per convertir-lo en públic participant de l'espectacle.

Tendències actuals i pinzellades del teatre a casa nostra

El realisme anterior als desastres bèl·lics ja no tenia cabuda a la segona meitat del segle XX i va ser llavors quan van sorgir noves propostes contra les tradicionals maneres de fer (Oliva i Monreal, 2005). Les avantguardes anaven obrint un camí cap a l'experimentació, que es materialitzaven en el teatre de Brecht, Artaud i Grotowski i que actualment forma part de l'herència vigent que dona lloc al teatre contemporani.

L'existencialisme, que tan profundament va arrelar a Europa després de la Segona Guerra Mundial va derivar, en certa manera, cap al *Teatre de l'absurd*, on els màxims representants eren Eugene Ionesco (1912-1994) i Samuel Beckett (1906-1989).

A casa nostra, mentre la investigació de les fronteres entre el teatre i les altres arts constitueix un dels principals objectius de el *Teatro fronteirzo* de Sanchis Sinisterra (2002), les joves companyies neixen, moren, es fusionen i ressusciten en funció de la vitalitat dels poder públics que, d'una banda, donaven suport amb subvencions però, de l'altra, també desanimaven amb càrregues fiscals i certes censures.

Una xarxa de canvis s'estableixen en els cinc continents en els últims temps: concursos, premis, festivals, agrupacions universitàries, fundacions d'Estat com el *Théâtre National Populaire* anaven agafant cada cop més importància. Jean Vilar (1912-1971) quan ens parla del *Théâtre National Populaire*, ens recorda que el *Teatre Nacional* ha de ser un servei públic que pertanyi a tot el país, a totes les províncies i a tots els suburbis (Jean Vilar, 1997). D'acord amb les idees de Jean Vilar i influenciat per tota l'herència teatral francesa, Flotats, promotor del projecte inicial del Teatre Nacional de Catalunya (TNC), corroborà:

El Teatre Nacional de Catalunya ha de ser un servei públic i és necessari per a l'expressió cultural de la història i les tradicions de la nació i del poble català. (Flotats, 1989: 31)

Flotats en aquest projecte de Teatre Nacional dedicava un apartat a l'educació i deia:

La companyia del Nacional tindrà lligams molt estrets amb els col·legis i les universitats com també haurà d'ajudar a la perennitat d'una tradició teatral molt arrelada a Catalunya: el teatre per a infants. El comitè pedagògic podria potenciar els programes dels col·legis, els instituts i les universitats de Catalunya i, d'altra banda, transmetre la demanda cultural de la població jove del país al Nacional. (...)El Nacional ha de *provocar*

vocacions teatrals, tant artístiques com menestrals o tècniques. (Flotats, 1989: 119-120)

En la línia de Jean Vilar i Flotats, trobem un exemple d'aquesta postura preocupada per la connexió del teatre amb les preocupacions del poble, quan Sergi Belbel, actual director del TNC, a l'entrevista que li fa la revista *Ñaque* manifesta:

S'ha de tenir un ull al carrer, observar i analitzar. La nostra feina és un servei públic amb els diners dels contribuents. No hem de perdre de vista la realitat i hem d'estar atents en tot moment a tot el que succeeix al nostre voltant. (Belbel a Curto, 2009: 13)

Les intencions són bones però amb això no és suficient. És necessari, però no basta amb tenir bons propòsits. Malauradament, tot i que van en augment les iniciatives d'agermanar el teatre amb l'educació i els incentius per la creació de nous públics, actualment encara estem molt lluny d'arribar a gaudir d'unes relacions fluides i constants entre les institucions teatrals i les educatives.

El gran teatre del món

La vida és essencialment dinàmica mentre que el teatre succeeix en un lloc i espai determinat. Tot i que el teatre pot tenir una eficàcia real a través de les seves accions i del seu missatge. La vida exigeix decisions i accions i el teatre aquestes estan fixades, i tenen per això el valor simbòlic (Úcar, 1991). És precisament aquesta impotència social de la cerimònia teatral qui enriqueix el seu poder de simbolització. En aquest sentit, em sembla molt clarificadora l'aportació de Duvignaud:

La situació dramàtica difereix de la situació social. La situació social encarna els rols socials per afirmar el seu dinamisme i modificar les pròpies estructures, mentre que la primera representa l'acció, no per a realitzar-la, sinó per adoptar el seu caràcter simbòlic. La situació social condueix a la inversió de noves situacions; la situació dramàtica fa permanent una configuració que no supera cap obstacle, perquè aquest, sublimat, converteix en insoluble al conflicte. (...) Els límits entre el teatre i la vida social passen per la sublimació dels conflictes reals; la cerimònia dramàtica és, per definició, una cerimònia social diferida, suspesa, retinguda. L'art dramàtic sap que es troba al marge de la realitat concreta. (Duvignaud, 1966: 21)

Si és ben cert que la vida entra al teatre, també és veritat que el teatre creua la frontera i entra a la vida social. La *teatralitat* social de la qual ens parlava Pavis en apartats anteriors a vegades té els límits confosos. Hi ha autors que critiquen la societat d'avui i en fan una analogia amb el teatre, manifestant que tots vivim la nostra realitat com un gran espectacle. "Tots som teatre, però, a més a més, alguns fan teatre", diu Boal (2004: 35). El cos, en el nostre dia a dia, respon als estímuls que rep, creant, en si mateix tant una "màscara muscular" com una altra "màscara de comportament social" que actuen directament sobre el pensament i les emocions que queden estratificades (Boal, 2008: 16). En el fons, els jocs faciliten desemascarar-nos.

En aquest sentit, Debord (2002) sosté que la nostra societat és la societat de l'espectacle. Entendre la vida humana com a representació, com a disfressa, com a espectacle, pot plantejar-nos molts interrogants: Què és veritat i què és mentida?, On comença i on acaba la fantasia?, És l'aparença més important que l'essència, o és que el semblar equival al ser?

És cert que saber actuar en tant que posar-se en escena avui, en els temps que vivim, és tan important com saber llegir o escriure ja que vulguem o no que la nostra comunicació va lligada amb la cultura de la imatge. Aquest aspecte, en la societat actual, sovint es porta a tal extrem que, malauradament, el domini del *semblar* s'imposa com a única moral de convivència, suplantant l'espontaneïtat de l'*ésser*. En aquesta línia, Benjamin diu:

(...) la humanitat s'ha convertit ara en espectacle d'ella mateixa. La seva autoalienació ha assolit un grau que li permet viure la seva destrucció com a un plaer estètic.

(Benjamin citat per Debord, 2002: 9)

No entrarem més a explorar ni a analitzar aquest "virus exhibicionista dels humans", com l'anomena Boadella (2000), o aquest "gran teatre del món" com deia Calderón de la Barca, però aquí només deixem apuntada la qüestió per reflexionar sobre les fronteres del teatre de les quals ens parla Sanchis Sinisterra (2002).

Y es representación la humana vida,
una comedia sea
la que hoy el cielo en
teatro vea;

(versos 46-48)

(...) ¡venid, mortales, venid
y adornaros cada uno
para que representéis
en el teatro del mundo!

(versos 275-278)

El Gran Teatro del Mundo
Calderón de la Barca

4.3.5. Contemplacions des de la pedagogia

“(...) l’escola inclou als pares i mares, als i les mestres, les biblioteques, la vida del municipi, tot. Tot és educatiu i influència de manera positiva o negativa als infants, als joves i als adults. Una escola no pot estar limitada a llegir, escriure i fer comptes, sinó que ha d’acollir la vida de l’infant i les passions dels adults en una confrontació contínua d’experiències, somnis i projectes.”

Mario Lodi (a Rodari, 2003: 12)

Cap a una pedagogia lliure i activa

Rousseau (1712-1778) a la seva obra *Emili o de l'Educació* publicada l'any 1762 per primera vegada recorda que la naturalesa és bona com a font d'aprenentatges i que els infants han d'aprendre a fer les coses dintre d'aquests condicions naturals (Rousseau, 2000). Més tard, Pestalozzi (1746-1827) indica que l'educació només pot realitzar-se en harmonia amb la naturalesa. D'aquests principis se'n deriva la necessitat de llibertat a l'educació de l'infant. Es comença a pensar que cal llibertat per a que pugui actuar a la seva manera en contacte amb tot el que l'envolta. Pestalozzi inclou dintre dels interessos pel nens i nenes l'educació física com a mitjà de fortalesa i resistència corporal, cercant així una educació integral que anés des de l'interior a l'exterior de la persona.

Decroly (1871-1932) introdueix els centres d'interès com a proposta pedagògica basada en el respecte per l'infant amb l'objectiu de preparar-lo per viure en llibertat (Muset a Trilla, 2005). Decroly s'oposava a la disciplina rígida i promovia un ambient motivador amb grups homogenis basats en la globalització, l'observació de la naturalesa i l'escola activa. D'acord amb el seu pensament, Montessori (1870-1952) pensava que els infants absorbeixen tota la informació que necessiten per a la seva actuació en la vida diària de manera lliure i espontània. El nen aprèn a parlar, escriure i llegir de la mateixa manera que ho fa al caminar o córrer, és a dir de manera

espontània. Sovint deia que l'infant es troba en un estat de transformació continua mentre que els adults ha assolit la norma de l'espècie (a Standing, 2000).

Ja al segle XX, Cousinet (1881-1973) diu que l'infant és el seu propi educador i sobre ell s'ha d'actuar respectant en tot moment la seva iniciativa i llibertat. El seu discurs pedagògic resta importància als temes d'educació moral i simplifica la metodologia a fets senzills com aconseguir els equips lliurement, proposar els problemes, recol·lectar dades, treballar en la pissarra en grups. Proposa que el mestre s'oblidi del seu rol de transmissor de coneixements i el convida a incentivar al seu alumnat a treballar col·lectivament. Segons Cousinet no és possible una educació satisfactòria sense un vincle menys jeràrquic en la relació del professor i l'alumne.

La investigació experimental considera que els aprenentatges s'efectuen a partir de les pròpies experiències, de la manipulació de la realitat, de l'expressió de les seves vivències o de l'organització de l'ambient en què l'alumnat se senti còmode per fer-ho (Freinet, 1999). Freinet (1896-1966) creia que només s'aprenia amb allò que es practicava i creava estímuls que afavorissin l'activitat de l'alumnat basada amb treballs col·lectius i la investigació constant. A més a més, Freinet va introduir activitats manuals i expressives per a millorar la relació entre el professorat i l'alumnat, reclamant sempre els paràmetres del *principi de l'activitat* que, com veiem, coincideixen amb els que pot oferir el teatre:

- Aprendre a partir de les pròpies pràctiques.
- Procurar desenvolupar el sentiment d'esforç personal de l'alumnat.
- Mantenir una actitud de superació personal constant i evitar les comparacions.
- Evitar la memorització repetitiva i no significativa dels aprenentatges.

Freinet vol trencar la imatge del professorat autoritari que entra a classe per impartir la lliçó. Creu que la funció del professorat és ajudar a comprendre millor tot el que envolta a l'alumnat, a desenvolupar-se dins de l'entorn i a voler compartir amb els altres els seus dubtes sense vergonya.

Per la seva banda, Neill (1883-1973) ens recorda que sense llibertat no hi ha plenitud. Les pors impedeixen desenvolupar les emocions i la millor manera d'educar és mitjançant la llibertat, atès que així és com la persona és més sincera i honesta. A Summerhill (Neill, 1985), per exemple, es porta a terme aquest tarannà mitjançant iniciatives com el joc, el teatre, la dansa, la música i l'esport.

Illich (1926-2002) i Freire (1921-1997) coincideixen en una concepció humanista de la cultura, com incorporació crítica i creadora. Segons Illich (Tort a Trilla, 2005) , ha de sorgir de cada individu la necessitat d'aprendre i de crear, generant nous sabers i noves formes d'entendre la societat. D'acord amb aquest *principi d'individualització*, parteix de la consideració de l'individu com a ésser únic i per tant, és qui ha de fomentar la pròpia iniciativa personal i la responsabilitat de la seva educació. En definitiva, a finals del segle XIX, amb l'aparició de l'*Escola Nova*, i gràcies a grans mestres de la pedagogia, les seves noves visions de l'ensenyament i les constants recerques de noves i millors estratègies, és quan el moviment, l'expressió lliure i el teatre tornaran a poder ser considerats com a potencials oportunitats pedagògiques de primer ordre.

Els cent llenguatges dels nens i nenes

*Però el cent existeix.
L'infant és fet de cent.
L'infant té cent llengües
cent mans, cent pensaments
cent maneres de pensar
de jugar i de parlar
cent sempre cent, formes d'escoltar
de sorprendre's d'estimar
cent alegries, per cantar i comprendre
cent mons, per descobrir
cent mons per inventar
cent mons per somiar.*

*L'infant té cent llengües
(i encara cent cent cent)
però li'n roben noranta-nou.*

*L'escola i la cultura
li separen el cap del cos.*

*Li diuen: que pensi sense mans
que actuï sense cap
que escolti i no parli
que compregui sense joia
que estimi i se sopregui
només per Pasqua i per Nadal.*

*Li diuen:
que descobreixi el món que ja existeix
i de cent li'n roben noranta-nou.*

*Li diuen:
que el joc i la feina
la realitat i la fantasia
la ciència i la imaginació
el cel i la terra
la raó i el somni
són coses que no van plegades.*

*Li diuen en suma
que el cent no existeix.*

*L'infant diu:
però el cent existeix.*

Loris Malaguzzi
(mestre i pedagog italià, 1920-1994)

Primers contactes de l'infant amb el teatre

El poema de Malaguzzi (1995) és una provocació, un retret amb el qual ens anima a replantejar-nos certes qüestions pedagògiques.

Durant l'activitat lúdica, l'infant imita diferents i variats personatges i viu aquesta variació d'estímul i llenguatges de manera natural i sincera. El nen o nena interpreta papers relacionats amb la seva experiència i en les representacions reflecteix la comprensió que té de l'entorn. Aquesta activitat s'inicia als tres anys i l'esplendor és durant els cinc i sis anys (Aymerich i Aymerich, 1983). Rodríguez Bartolomé i De la Rosa (2008), després de portar a terme experiències teatrals a educació infantil i fer un recorregut pels aspectes didàctics d'aquest recurs des de les edats més primerenques, ratifiquen les possibilitats pedagògiques. El joc és un mirall de la realitat i gràcies a ell s'expressen gran varietat de temes segons les condicions econòmiques, socials, geogràfiques i afectives. L'infant imita gestos, comportaments i actituds de persones amb les que s'identifica o rebutja, també pot escollir

imitar personatges que enveja o que tem, així com personatges de ficció o estereotips.

En la pràctica organitzada es pretén l'educació expressiva, el germen de creativitat i la formació integral. En la dramatització o joc dramàtic el més important és la implicació i la satisfacció dels participants. Els mitjans utilitzats són: la veu, el cos i la gestualitat. Les constant en la dramatització són el joc i la lliure expressió. Aquesta pràctica organitzada a l'escola vol estimular la creació i afavorir el ple desenvolupament.

En definitiva, compartim el pensament de Malaguzzi (1995) quan reclama una pedagogia que tingui en compte l'infant com a persona completa, cada infant com a ésser únic, amb els seus cent llenguatges. Compartim el seu pensament pedagògic com també les pràctiques portades a terme a Reggio Emilia. Considerem que cal vetllar per donar la oportunitat als infants d'explorar els cent llenguatges.

Aspectes funcionals en el desenvolupament infantil

En termes generals, jugar o representar és pels nens i nenes consubstancial al fet d'existir. D'acord amb l'estudi de López Matallana (1993), un infant que juga és una persona sana, que es comunica, que expressa la seva vivència del món, que es desenvolupa de forma global, que posa en marxa la capacitat creativa, que explora i aprèn. Ha de ser molt desagradable descobrir que aquella activitat imprescindible per l'aprenentatge i la seva evolució ha d'anar minvant per donar lloc al *treball*. Tonucci (1975) reflexa molt bé aquest sentiment quan diu:

Per començar, el nen, que fins llavors havia jugat i que a través del joc havia conegut el seu món, se n'assabenta que no sempre se pot jugar, que també s'ha de comprometre, que s'ha de treballar. Imaginem-nos quina serà la decepció i la humiliació d'aquest nen per a qui el joc ha estat sempre l'únic seriós, per el qual valia la pena cansar-se fins el punt d'adormir-se jugant o oblidar menjar. (...) Per un nen que no va fer mai dues vegades la mateixa cosa comença a entendre: que no és cert que ell

sabés tantes coses; que el treball és necessari mentre que el joc és inútil i estúpid i que serveix només per descansar entre treball i treball. (Tonucci, 1975: 37-38)

Des de petits, es prefigura ja la alienació del treball i la banalitat del temps lliure i de l'esbarjo i en forma de el joc simbòlic és un dels principals camps d'operacions de la capacitat simbòlica. Aquesta modalitat comporta un impacte en les funcions del desenvolupament infantil (a partir de Piaget, 1973):

- *Procés cognitiu*: la interacció social entre els nens i nenes, potencia el desenvolupament social i cognitiu. En l'etapa més egocèntrica suposa un exercici de descentralització. Té un valor potencial per provocar estratègies de raonament i transferir-les.
- *Competència lingüística i escolta*: l'ambient lliure afavoreix l'ús del llenguatge. L'infant posa en pràctica elements recentment adquirits i experimenta amb noves formes lingüístiques. La comunicació oral és un factor important per l'èxit de la situació representada.
- *Assimilació de la realitat conflictiva*: el joc simbòlic i la dramatització facilita el distanciament d'una realitat difícil i li serveix com a instrument per afrontar-la.
- *Aprenentatge ètic i socialització*: el joc és la manera de relacionar-se més comú i natural que tenen els nens i nenes. L'expressió dramàtica potencia el sentit de cooperació, doncs per jugar s'ha de compartir. L'infant comprova la necessitat d'arribar a acords. Ajuda a que el nen o nena consideri la perspectiva de l'altre.
- *Afirmació de la identitat*: en situacions d'activitat teatral s'exploren i es posen a prova les aptituds personals i les actituds envers els altres i dels altres cap a un mateix.
- *Aprenentatge psicomotor*: la psicomotricitat vol desenvolupar la identitat del subjecte actuant sobre la memòria del seu cos i sobre el seu psiquisme a través del cos (Boscaini, 1988).

Aquestes funcions prenen importància en el joc de representació que és la forma més elaborada del joc simbòlic i domina l'activitat lúdica dels infants entre els quatre i set anys.

Teatre didàctic

Tot el teatre és didàctic si té la intenció d'instruir al públic, convidar a analitzar un problema, fer comprendre una situació o provocar una certa actitud reflexiva. En el teatre sempre s'instaura un sentit, el que varia és la claredat i la força del missatge, el desig de canviar al públic i de subordinar l'art a un esquema ètic i/o polític (Pavis, 1978).

El teatre didàctic en sentit estricte es constitueix per un teatre moralitzador (les moralitats al final de l'Edat Mitjana) o polític (els *Lehrstücke* brechtians) o pedagògic (les obres pedagògiques o el *teatre de tesi*²⁵). (Pavis, 1978: 481)

Brecht, a la primera meitat del segle XX, proposa que mitjançant el teatre l'espectador s'ha d'enfrontar al món representat, que l'ha de veure en estat de transformació i com a transformable. Mentre Brecht perseguia més la consciència del públic, Piscator (1893-1966) també en la mateixa línia proposava el teatre com a una experiència i un aprenentatge polític (Rülicke-Weiler, 1982). Brecht considerava *teatre èpic* tant les experiències de Piscator com les seves pròpies. Considerava un gran encert la utilització del document en el teatre i sosté que l'art hauria de tenir sempre una funció didàctica.

²⁵ El *teatre de tesi* és una forma sistemàtica de teatre didàctic. Les obres desenvolupen una tesi filosòfica, política o moral, amb el propòsit de convèncer al públic de la seva legitimitat, invitant-lo a utilitzar més la seva reflexió que les seves emocions. Aquest gènere no té gaire bona fama en l'actualitat atès que se l'assimila a una lliçó i s'estima que tracta al públic com a un nen, en comptes d'obligar-lo a *buscar el problema* com proposa Brecht. (Pavis, 1978: 491)

Principi de creativitat

En el *Global Education Forum* de Madrid (2010) Eduard Punset va dir que no podem canviar el món però sí podem canviar els cervells, i l'eina és la creativitat.



Figura 30. Al *Global Education Forum*. Amb la companya i amiga de doctorat Regina Moraes i l'Eduard Punset. Madrid, octubre 2010

La creativitat com a àrea de recerca educativa inicià durant la segona meitat del segle XX. Des de llavors, els resultats d'investigació en creativitat influencien les pràctiques educatives, els objectius d'ensenyament, les estratègies d'aprenentatge àdhuc l'ambient físic dels espais educatius com aules, escoles i centres, entre d'altres (Torrance i Myers, 1979).

Però molt sovint ens trobem amb la dificultat d'entendre el terme *creativitat*. Els punts en comú que diversos estudis han trobat a l'hora de concretar aquest concepte són (Dabdoub, 2003):

Escultura tallada en paraules

¿Qué es la creatividad?,
te preguntas, mientras lanzas
la duda a tu pensamiento
sin conseguir aclararla.

¿En qué está lo creativo?,
insistes con tu mirada
ansiosa de una respuesta
que te viene denegada.

Mira en ti, en la Conciencia,
y lograrás encontrarla
bordada de fantasía
o de ingenio disfrazada,
de actitud abierta al medio,
de imaginación alada,
de originales ideas
o de vida cotidiana.

La vida es relación
y ésta viene acompañada
del sentimiento que late
en lo profundo del alma.

Creatividad es vida,
la vida trae esperanza,
la esperanza es ilusión
que al futuro pone alas.

Saturnino de la Torre
(pedagog)

- Possibilitat de transformar la realitat.
- Presentació d'un caràcter original.
- Requeriment d'habilitats cognitives i d'actituds o disposicions favorables per part de l'individu o grup.
- Implicació d'un procés que culmina en la comunicació de la idea, troballa o producte a altres individus.

Saturnino De la Torre, gran estudiós de la creativitat, exemple viu del que és un individu creatiu i de qui hem tingut l'oportunitat d'aprendre personalment durant aquests anys, diu que és més fàcil viure-la que definir-la. Sempre diu que "la creem cada moment, sense que això requereixi conèixer el seu significat científic".

Sigui com sigui, cal treballar-la dins del marc curricular per a que l'alumnat es desenvolupi en el medi i en la societat transformant-los i aconseguint millores. La creativitat ha deixat de ser aquella característica genètica o aquella capacitat cognitiva individual per resoldre problemes. La creativitat és molt més que tot això i es pot treballar i estimular ja que és pensament, emoció i acció (Motos, 2009). La creativitat, que en certa manera és un camí que porta una millora a les nostres vides i que contribueix en una evolució de la personalitat satisfactòria (Csikszentmihalyi, 1998), sobrepassa les barreres acadèmiques i s'estén entre tots els membres de les societats i civilitzacions. En aquesta concepció global de la creativitat, des de començaments del segle passat fins a l'actualitat, es contempen cinc fases en la seva historia (De la Torre, 2003):

- 1) Creativitat com a imaginació (1900)
- 2) Creativitat com a competència (1950)
- 3) Creativitat com a procés d'autorealització (1960)
- 4) Creativitat com a recurs per al bé social (1980)

5) Creativitat comunitària i creativitat resilient (actualitat)

Davant dels reptes i les noves situacions, diuen De Bono (1988) i Goleman (2000) que l'esperit conservador es lamenta mentre que el creatiu busca sortides. La creativitat és paradoxal perquè sorgeix d'un estat de manca com ara crisis, fracassos, desgràcies, pèrdua del sentit de la vida, però l'afronta amb l'abundància amb la qual crea solucions i genera canvis.

Aquesta és intrínsecament humana, ja que som els únics éssers racionals capaços de transformar el medi amb sentit optimitzador. Així doncs, la creativitat té un caràcter transformador que implica una actuació sobre el medi a partir d'allò que d'ell s'hi extreu afegint-hi una aportació personal.

Per la seva banda, Tonucci (1975), diu que l'escola ha de tenir més en compte el divertiment i la creativitat. Els nens i nenes d'avui accedeixen massa aviat a coneixements adults però segueixen sent immadurs perquè encara no han desenvolupat les capacitats autònomes de moure's lliurement, no han experimentat el descobriment, l'emoció de l'aventura, del risc i del plaer. Per aquests principis, Tonucci va escriure la seva obra mestra *La Ciutat dels Infants* per tal de solucionar aquesta manca d'autonomia que reprimeix la llibertat i la creativitat en els petits. Segons Tonucci, el treball de l'educador és fer de mediador entre la investigació que realitza el nen o la nena i les conclusions que en treu. El professorat no és el saber, sinó el mediador del saber.

Fer teatre fomenta la creativitat i ajuda al desenvolupament de les competències i habilitats cognitives, afectives i actitudinals, ja que implica l'associació d'aspectes cognitius i emocionals produint-se interaccions de diversos components biològics, socioculturals i psicoafectius que calen posar en marxa amb una actitud oberta i flexible.

Margaret Boden (citada per Romo, 1997) distingeix entre la idea nova i la idea genuïnament original i creativa. En el primer cas, el producte, encara que nou, ha estat produït per el mateix conjunt de regles generatives que altres ja coneguts. Entenem com a producte genuïnament creatiu aquell que no sorgeix de regles generatives prèvies sinó aquell que implica una ruptura amb quelcom anterior, configurant així noves regles. Això és el que Boden anomena “un nou espai conceptual”. D'acord amb ella, l'originalitat i la novetat són característiques que s'han de donar en un producte creatiu. Una realitat teatral pot considerar-se creativa sempre que inclogui l'aportació individual, suggerent i sorprenent, i no sigui només una reproducció. En el teatre el producte sovint és original i nou ja que cadascú hi afegeix la seva pròpia aportació personal.

Però, hi ha persones més creatives que d'altres? Partint dels pensaments de Romo (1997) i Soriano de Alencar (1994), no totes les personalitats tenen el mateix perfil creatiu. D'aquesta manera, és cert que hi ha persones més creatives, per tant cal considerar que no tothom tindrà la mateixa facilitat i motivació intrínseca per implicar-se amb les activitats que considerem creatives. Tanmateix, aquesta creativitat pot nodrir-se i, en aquest sentit, Laferrière diu:

L'ésser humà és l'aparell audiovisual més complet i més perfeccionat i està dotat d'un ordinador integrat. És la creació més complexa i més sofisticada que pot existir. Així, en situació d'aprenentatge artístic, la pedagogia nodrirà la seva creativitat. Igualment, en situació pedagògica d'aprenentatge, l'art nodrirà la seva creativitat. (...) Així, l'art i la pedagogia, en situacions pràctiques d'aprenentatge s'influencien mútuament. (Laferrière dins Bercebal, 2000: 99)

Per altra banda, cal plantejar-nos com és la relació art-creativitat. Són persones creatives aquelles persones que volen fer coses creatives? O són persones creatives perquè fan coses creatives? Les persones amb el potencial creatiu més desenvolupats busquen oportunitats per poder expressar aquesta necessitat, experiències on poder manifestar la seva creativitat. Les arts en general faciliten espais i accions per fer-ho. Paral·lelament, les arts i en concret el teatre proporcionen espais o camps en els que la persona estimula la seva creativitat.

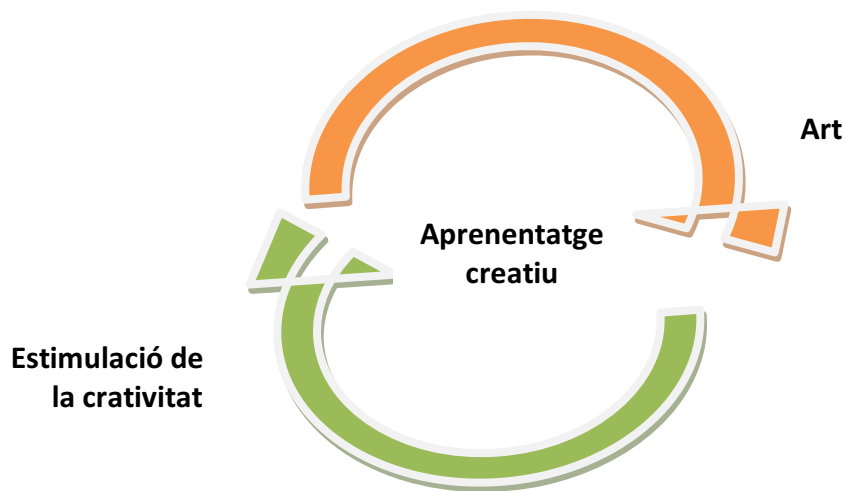


Figura32. Retroalimentació de l'art i l'estimulació creativa [Elaboració pròpia]

Encara que la creativitat sigui una característica inherent a l'ésser humà que es manifesta en els diferents camps de l'acció, és cert que algunes àrees ofereixen més possibilitats que altres per la seva expressió. Els educadors i els psicòlegs emfasitzen la importància de promoure condicions favorables al desenvolupament del potencial creatiu de l'alumnat. Com a conseqüència, molts estudis suggereixen formes de cultivar la creativitat en el context educatiu.

En resum, amb el teatre, la creativitat es viu a partir de l'acció com a procés creador. Marín i De la Torre (2000) exposen alguns indicadors que diagnostiquen una realitat creativa: la fluïdesa, la flexibilitat, l'originalitat, l'elaboració, la sensibilitat als problemes, la tolerància a

l'ambigüitat, la centralització en la tasca i la comunicació. En l'art dramàtic tots aquests ítems es troben presents. Però no oblidem que com diu Isaksen (citada per Dabdoub, 2003) la comprensió de la creativitat s'ha de fer a partir d'un marc de referència sistèmic que inclogui el que ha denominat *les quatre p de la creativitat*: persona, producte, procés i clima (en anglès *press*, pressió, també referit al context).

Principi de comunicació

Freire ja ens va fer entendre que ningú pren consciència separat dels altres i que ningú evoluciona deslligat dels altres (Fernández Fernández a Trilla, 2005). En aquestes dinàmiques de comunicació es produeix un acte de *resiliència*²⁶ on es permet rellegir la pròpia experiència i aprendre d'ella, i on l'adult, com l'infant, es posa en un altre lloc i aprèn de la seva flexibilitat creativa i de la dels altres gràcies a la comunicació.

L'infant s'expressa mitjançant diferents llenguatges. A mida que l'ambient i els seus coneixements es van ampliant, entra en contacte amb diferents persones i per comunicar-se amb elles necessita cada vegada un llenguatge més ric. Entre els molts llenguatges a través dels quals s'expressa l'infant, l'escola sovint en fa una selecció, refusant la majoria d'ells i apropiant-se només d'alguns com la lectura o l'escriptura. Realment, les activitats expressives més autèntiques, com el dibuix, la dramatització o la invenció d'històries queden cada vegada més oblidades perquè no seran assignatures al llarg de la vida escolar.

La comunicació és una característica essencial de l'ésser humà des de la infància i la manera d'expressar-se canvia amb l'edat, quan augmenten els coneixements i amb el contacte amb ambients diferents. Aquesta diversitat de comunicació deriva d'una diversitat de funcions.

²⁶ Entenem la resiliència com a la capacitat que té una persona d'afrontar amb èxit unes condicions de vida adverses i superar les dificultats, de sentir-se ferit però no vençut. (Forés i Vallvé, 2002)

Watzlawick (2008) diu que és impossible no comunicar. Comuniquem sempre malgrat les funcions i formes. Sense la capacitat expressiva no ens podríem posar en contacte amb l'univers, i no podríem relacionar-nos amb els altres, per tant, no tindríem coneixement de nosaltres mateixos -ja que no gaudiríem de l'efecte mirall, que és el que permet prendre consciència d'un mateix i de la pròpia existència-. Per tant, la comunicació és una necessitat bàsica en el desenvolupament psicològic, social, educatiu, intel·lectual i polític de la persona (Farreny, 2000).

Comunicar amb fluïdesa, saber codificar el pensament en paraules, fer-se entendre, manifestar la pròpia opinió i el propi desig són signes de maduresa personal. Quan detectem una contradicció entre el llenguatge verbal i corporal tendim a donar preferència als símbols no verbals, potser per considerar-lo més *en brut*, menys controlat i més sincer.

D'acord amb Maria Teresa Farreny (2000),

En un temps en què hi ha continus canvis, en què les relacions personals són variable perquè hi ha mobilitat en tots els àmbits, i això fa que contínuament ens hàgim d'adaptar a noves situacions i a noves relacions, cal un control un domini que faciliti un dinamisme mental que ens obri als altres (que puguem entendre com és l'altre acceptant tota mena de diversitat). (...) Cal ensenyar a tenir flexibilitat, imaginació, espontaneïtat i frescor en les relacions amb els altres, i sortir d'aquelles situacions que poden preocupar i bloquejar. (...) I per tots aquests aspectes les tècniques d'expressió poden ser un bon mitjà, que poden ajudar a sortir d'un mateix i a poder connectar amb els altres. (Farreny, 2000: 461)

En la formació integral de la persona hi ha la necessitat de sistematitzar l'entrenament de les capacitats expressives. Totes les persones tenim una disposició natural per la imitació i l'activitat dramàtica que es manifesta les primeres vegades en el joc. Tots i totes som actors i

actrius, en el sentit de viure el fet teatral com activitat de desenvolupament de les pròpies capacitats expressives. Bercebal (2000) parteix de la idea que aquestes estan en un mateix i que és necessari entrenar-les per un correcte desenvolupament. Aquest entrenament no és necessàriament per esdevenir artista o professional, sinó perquè la nostra capacitat d'expressar des del fet més superficial fins al sentiment més profund sigui el més àmplia, còmoda i confiada possible. Que ens aporti seguretat i confiança personal i ens obri la comunicació amb els altres. Doncs la manca de comunicació provoca insolidaritat, injustícies, abusos, interpretacions errònies i incoherències.

Les paraules, la gestualitat, el contacte visual i el cos comuniquem ja sigui amb o sense intenció de fer-h. Aquesta toallitat del jo corporal és el que autors com Benedico (a De la Torre i Violant, 2006a) anomenen corporeïtat, i molts problemes personals i de relació són causats pel desconeixement i el poc domini d'aquesta comunicació. En aquest sentit, cal conèixer bé el codi per saber donar i rebre els missatges de la manera adequada.

No hem d'oblidar que en l'acte comunicatiu hi ha dos sentits: un d'emissió i l'altre de recepció. Tan important és desenvolupar les capacitats per emetre com per rebre els missatges. Carme i Maria Aymerich argumenten que les persones tenim més urgència de manifestar que de rebre informació dels altres. Així que és imprescindible l'entrenament de l'escolta. Hi ha unes paraules molt il·lustratives que exemplifiquen aquesta idea:

coneixerem que hem après a escoltar quan, en fer-ho, no sentim cap necessitat d'interrompre ni de fer objeccions i quan en el moment del diàleg, tota paraula nostra quedi, inconscientment, sotmesa a l'altre, sense cap egoisme ni interès propis.
(Aymerich i Aymerich, 1983: 11)

Jakobson (a Ubersfeld, 1989: 31) enumera les funcions de la comunicació en l'acte teatral:

- 1) *Funció emotiva*: se centra en l'emissor i és molt important en l'acte teatral; l'intèrpret la imposa mitjançant tots els seus mitjans físics i vocals; el director i l'escenògraf també la disposen en els elements escènics.
- 2) *Funció conativa*: es dirigeix al destinatari; obliga al destinatari a prendre una decisió, a donar resposta encara que aquesta sigui provisional i subjectiva.
- 3) *Funció referencial*: fa que l'espectador tingui sempre present el context (històric, social, polític, etc.) de la comunicació. Remet a una realitat.
- 4) *Funció fàtica*: recorda a l'espectador les condicions i la seva presència com a espectador teatral; el text i la representació poden garantir concurrentment aquesta funció.
- 5) *Funció metalingüística*: no sol estar present en els diàlegs, es presenta en tots aquells casos en els quals es dona una teatralització. És com si digués: "el meu codi és el codi teatral".
- 6) *Funció poètica*: remet al missatge pròpiament dit; pot aclarir les relacions entre la semàntica textual i la representació. El funcionament teatral és sobretot de naturalesa poètica²⁷.

En les representacions teatrals de textos escrits, Ubersfeld (1989) parla de la diferència entre els signes del text i els signes de la representació. D'una banda, el conjunt de signes visuals i auditius tenen un sentit que va més enllà del conjunt textual. I de l'altra, recíprocament, moltes de les estructures virtuals i reals del missatge poètic del text no podran ser percebudes ja que s'esborraran pel sistema de representació. Per això no es pot parlar d'equivalència semàntica entre el conjunt de signes textuals i el conjunt de signes representats perquè aquests conjunts tenen una intersecció variable en cada representació.

Així doncs, en la línia d'Ubersfeld, entenem el teatre com un sistema de signes de diversa naturalesa que posa de manifest un procés de comunicació en el qual concorren una sèrie

²⁷ Segons Jakobson, el treball *poètic* és la projecció del paradigma sobre el sintagma, dels signes textuals representats sobre el conjunt diacrònic de la representació. (a Ubersfeld, 1989)

complexa d'emissors recíprocament relacionats, uns missatges codificats i un receptor divers i múltiple present en un mateix espai i temps.

Principi de globalització

La fragmentació del coneixement ens ha dut a models de formació també fragmentats i dispersos. Sovint prevalen les formes i els continguts al propi sentit de la formació que és el creixement personal, el desenvolupament de la consciència comunitària, els valors ètic, la convivència i la ciutadania. No hi ha formació adequada sense una formació en valors al mateix temps que en capacitats i competències. Formar és una tasca global entre el subjecte i els agents del seu entorn, entre els quals es troba l'educador, el grup, l'ambient, i el medi (De la Torre i Violant, 2005).

En aquesta perspectiva, Morin argumenta la problemàtica de l'ensenyament a l'hora de compartimentar els sabers i d'articular-los els uns amb els altres. Sosté que la capacitat de contextualitzar i d'integrar és una qualitat fonamental de la ment humana que cal desenvolupar i no pas desaprofitar. D'acord amb Morin (2003),

els coneixements aïllats només serveixen per a les aplicacions tècniques. No arriben a jugar-se per nodrir un pensament que pugui considerar la situació humana en l'àmbit de la vida, damunt de la terra, el món, i que purgui enfrontar els grans reptes del nostre temps. No aconseguim integrar els nostres coneixements per tal de menar la pròpia vida. (Morin, 2003: 17-18)

L'agent primer de la situació d'aprenentatge és la persona que aprèn o l'alumne/a. L'acció formativa ha de prioritzar crear escenaris favorables i estímuls facilitadors més que donar els coneixements ja elaborats. L'aprenentatge és fruit de la interrelació entre les aptituds, els interessos i el món que ens envolta. La persona que aprèn construeix les seves pròpies

estructures mentals en funció de les seves necessitats, motivacions i vivències. En la línia de Maturana i Varela (1990) aprendre implica transformar-se biològicament en coherència amb l'emoció i resulta d'un procés d'interaccions recurrents entre la persona i el seu entorn.

El fet teatral s'ofereix com a recurs, com a estratègia, com a procediment didàctic i com a escenari formatiu per l'*aprenentatge vivencial*²⁸. Segons Motos (a Bercebal *et al.*, 2000: 134), l'aprenentatge vivencial és un model d'intervenció basat en el principi de *fer i aprendre* mitjançant el processament de les vivències en situació.

Aquests tipus d'aprenentatges faciliten l'*aprenentatge integrat (AI)*, que en paraules de Saturnino De la Torre (2005) és:

Procés mitjançant el qual anem construint nous significats de les coses que ens envolten i del món, al mateix temps que millorem estructures i habilitats cognitives, desenvolupem noves competències, modifiquem les nostres actituds i valors, projectant aquests canvis a la vida, a les relacions amb els altres i al treball. I tot plegat gràcies a estímuls multisensorials que ens impacten i ens fan pensar, sentir i actuar.

(De la Torre, 2005: 19-20)

Teatre a l'ensenyament escolar

Si mirem enrere, ja les *Missions pedagògiques* van ser un projecte educatiu espanyol de la Segona República Espanyola i impulsat pel Museu Pedagògic Nacional que s'inspirava en la filosofia de la Institució Lliure d'Ensenyament. Ja llavors, aquestes accions educatives perseguien, entre d'altres, el foment de la cultura general a través de la creació de biblioteques fixes i itinerants, projeccions cinematogràfiques, museus itinerants, concerts o representacions

²⁸ El mot *vivencials* fa referència als *aprenentatges vivencials*: conseqüència de la implicació de les persones en una activitat (Motos, a Bercebal *et al.*, 2000: 134).

teatral. A les *Missions pedagògiques* van funcionar projectes de teatre itinerant com el *Teatro del pueblo*, dirigit per Alejandro Casona, o la companyia de teatre universitari *La Barraca* de Federico García Lorca.

D'aquesta manera, l'art dramàtic i l'ensenyament es creuen en el moment que ambdós intenten que es produeixi un diàleg entre la informació apresada i adquirida per les experiències i les vivències del propi moment (Motos i Laferrière, 2003). El teatre es defineix essencialment com creació i a l'escola, el teatre afavoreix el desenvolupament d'un espai d'aprenentatge de creació. És un art que permet incloure la diferència (Laferrière i Motos, 2003). Els objectius del teatre en aquest àmbit són: buscar, inventar i crear, ben diferent de reproduir el que ja hi ha. És un treball d'exploració de la realitat on l'alumnat pot experimentar vivències i rols que no havia pensat ni sentit mai abans.

En aquest sentit, després d'experimentar pràctiques educatives relacionades amb el teatre, l'estudi de Subirà i Sitjà (2002) sosté que l'alumnat mostra una major cohesió després d'efectuar tot el procés. Si es tracta de preparar una peça teatral, per exemple, els valors que afloren beneficien tot el col·lectiu i faciliten la relació entre docents i alumnat, entre l'alumnat mateix, i entre famílies implicades i el centre. El treball en equip de l'alumnat pot ser motivador i estimulador; a més a més, es crea una situació idònia per la interacció social i la pràctica de les habilitats necessàries.

En aquesta línia el teatre a l'escola pot manifestar-se com una eina educativa per la formació i el desenvolupament personal i social de la persona. Tenir aquesta perspectiva ens dóna una visió útil. D'acord amb Subirà i Sitjà (2002), l'estudi de González, Novoa i Pietra (2004) realitzat a escoles de Buenos Aires, afirma que la pràctica teatral a l'escola significa un exercici de convivència, facilita l'expressió de les dificultats, és un acte d'escolta i de posar-se en el lloc dels altres, és un gaudi de l'ús de la paraula i és una pràctica de diàleg amb els companys i l'aprenentatge transcorre en un escenari on la llibertat és la millor aliada. En l'estudi de

González *et al.* (2004), el professorat implicat sentia la gratificació de veure l'alumnat estimulat desenvolupant llurs potencialitats i provant noves pràctiques educatives lliurement. En aquest sentit, cal remarcar que ens trobem molt freqüentment amb una manca generalitzada d'espais on poder expressar-se amb llibertat²⁹ que genera frustracions, agressivitat i violència, i converteix en menys felices les persones o en termes de Freire, els converteix en *oprimits*.

Sovint, el retrobament de l'escola i del teatre depèn bàsicament de la naturalesa expressiva i artística del professorat i de l'ús de metodologies creatives. Per a que el desenvolupament de la pràctica teatral sigui exitosa, igual que un director de teatre cal que tingui un bon coneixement literari i posseir un ampli domini del repertori teatral universal, un formador cal que disposi d'un criteri de la qualitat artística i sobretot centrant-lo en els aspectes pedagògics en funció de les característiques de l'alumnat implicat. És crucial considerar el rol del professorat que treballa amb eines teatrals, ja sigui com recurs, estratègia didàctica o com a projecte.

Referent a la implicació del professorat en pràctiques d'aquest tipus, Maria De Borja (2000) manifesta que,

cada cegada són més els mestres i equips docents que, lliurant-se de prejudicis i limitacions que sovint són més de paraula que d'idees o valors, estan integrant estratègies *ludiformes*³⁰, no només a l'escola, sinó en el temps reglat de la mateixa, per complir millor els objectius educatius o intencions del propi disseny curricular bàsic.
(De Borja, 2000: 32)

²⁹ Escotado (1997) parla de la relació indisociable entre llibertat i responsabilitat. Idea que podem transferir i considerar en el nostre tema ja que el fet teatral és un acte de llibertat però que també reclama assumir una responsabilitat tant per par de l'alumnat com del professorat.

³⁰ Maria De Borja utilitza el terme *ludiforme* per adjectivar les activitats que, d'una banda, contenen una forma o procés lúdic i, de l'altra, compten amb un potencial formatiu.

En aquesta direcció, cal considerar la investigació recent de Loureiro (2006) a Santiago de Compostela. Aquesta recerca és un projecte de formació i la creació teatral per a un grup de professors amb l'objectiu d'estimular en el professorat una activitat docent creativa. Estic d'acord amb Loureiro quan formula que és necessari que el professorat treballi el seu propi llenguatge (verbal i no verbal), que descobreixi formes d'expressió autèntiques i que per mitjà de processos creatius puguin ampliar els seus propis coneixements i descobrir nous significats.

4.4. MÈTODES D'INVESTIGACIÓ

“S’han de trobar formes noves. Necessitem formes noves, i, si no les sabem trobar, val més que ho deixem córrer.”

Trepliov, el dissortat personatge
de l’obra de teatre *La gavina* de Txèkhov

Els mètodes que s’han utilitzat per la investigació van d’acord amb la metodologia de tipus qualitatiu tenint en compte la naturalesa i les finalitats de l’estudi. Morin a la seva obra *El mètode* (1981, 1983, 1988) recorda que el problema del coneixement de la naturalesa no es pot dissociar de la naturalesa del coneixement. És tan necessari estudiar tot el coneixement físic en la seva comprensió antropològica, com estudiar tota la realitat social en el seu arrelament físic.

Al començar aquesta investigació no existien unes etapes exactament calculades i definides, per aquest motiu volem deixar constància del paper atorgat a la metodologia no només com a instrument al servei dels objectius i de les preguntes que ens hem anat formulant sinó com a procés amb un valor formatiu en ell mateix. Totes les accions metodològiques constitueixen un espai d’influència i un camp que determina l’acte formatiu. En aquest procés han sorgit preguntes com: Què és el que transforma la informació en coneixement? Com connectar la informació generada a l’exterior amb el coneixement?

Per resoldre aquestes qüestions, cal abordar-les des d’un paradigma amb una mirada que vagi més enllà de l’anàlisi de conductes. Així, en la línia de Maxwell, hem adoptat una metodologia d’investigació que alguns autors com Saturnino De la Torre i Maria Cândida Moraes anomenen de desenvolupament ecosistèmic i que és entesa com el procés de construcció del

coneixement en què es reprenen els objectius, les estratègies i les valoracions en diferents moments i de manera interactiva es construeix el coneixement. Aquest procediment de caràcter obert és vàlid tant per la construcció individual com col·lectiva del coneixement ja que tant un cas com l'altre resulten de la relació entre els conceptes ja adquirits i els nous conceptes a través dels estímuls de la recerca (De la Torre i Moraes 2006).

D'acord amb ells, pensem que en investigació educativa cada vegada és més freqüent buscar una ampliació de la recerca a contextos no només institucionals, com el centre o l'aula, sinó també a espais comunitaris més amplis. Segons Bartolomé (citada per Sandín, 2003: 25), aquest tret succeeix perquè la investigació educativa es dirigeix cap a l'obertura de nous escenaris, tant que la *investigació comparada* en la dimensió internacional adquireix cada dia més importància, dimensió que també hem tingut en compte a l'hora de realitzar aquest estudi.

La metodologia de desenvolupament ecosistèmic que hem portat a terme en aquesta investigació, se sustenta en les característiques que proposen De la Torre i Moraes (2006: 45-47):

- 1) *Canvi*: el canvi ha estat qui ha donat peu a noves preguntes i ha actuat com a concepte organitzador de la realitat i del coneixement.
- 2) *Obertura*: la recerca ha estat oberta a noves informacions i decisions, a nous suggeriments i replantejaments de manera que cap resultat era definitiu durant el procés d'indagació, sinó que les aportacions eren estadis que servien per avançar.
- 3) *Caràcter dinàmic i inacabat*: no eren mai definitius els instruments, mostres i recursos utilitzats ja que les noves preguntes podien comportar nova recollida d'informació; així, ens hem anat trobant amb diversitat d'instruments i resultats al llarg del procés i de les circumstàncies creades.

- 4) *Avançament a través de moments i fases*: més que tenir estadis temporals fixes, la investigació ha avançat gràcies a les troballes significatives fetes en activitats a través de moments de duració irregular.
- 5) *Recursivitat*: s'han anat relacionant les evidències amb les teories.
- 6) *Autoorganització*: no només s'ha donat respostes a les preguntes de partida, sinó que trobem informació per a noves qüestions que la mateixa investigació ha anat generant, acceptant les incerteses i també els errors.
- 7) *Finalitat formativa i innovadora*: la recerca ha estat un procés formatiu perquè com a investigadora m'he anat transformant, les concepcions inicials han anat evolucionant i he anat aprenent a partir del contacte amb l'objecte d'estudi.

4.4.1. Enfocament qualitatiu

La investigació qualitativa és una activitat sistemàtica que busca la comprensió profunda del significat dels fenòmens socials i educatius, la transformació de pràctiques i escenaris socioeducatius, la presa de decisions i també el descobriment i desenvolupament del coneixement organitzat (Sandín, 2003: 123). Per això, com hem comentat, per la realització d'aquesta investigació triem la metodologia des de l'enfocament qualitatiu, ja que és de naturalesa obert i dinàmic.

Per una banda, ens interessa assenyalar que com a investigació qualitativa ens preocupa directament l'experiència tal i com és viscuda, sentida i experimentada pels participants. Però per l'altra, no hem d'oblidar que una característica fonamental en els estudis qualitatius és l'especial atenció al context. L'experiència se situa en un context particular per això cal interpretar els esdeveniments sense separar-los d'aquest. Els contextos d'investigació són naturals, no són construïts ni alterats.

En aquest sentit, la investigació no queda en una descripció dels fets aïllats sinó que busca analitzar i relacionar les dimensions formatives i creatives del teatre des d'aquesta mirada de la *complexitat*.

Com dèiem anteriorment, la recerca té caràcter d'estudi de desenvolupament, entenent aquest com el procés de construcció del coneixement en què es va fent una retroalimentació entre els objectius, les estratègies i les valoracions amb la finalitat d'aproximar-nos al teatre i poder així formular noves preguntes i propostes de canvi, si s'escau, en el cas de l'escola o de la formació inicial de mestres per exemple.

4.4.2. Enfocament fenomenològic

El fet investigat es tracta des de l'experiència i la subjectivitat dels participants, és a dir, la recerca contempla un enfocament fenomenològic, entenent aquest en els termes proposats per Bisquerra (1996: 59):

- a) Importància a la consciència subjectiva.
- b) Concepció de consciència activa i capaç d'atribuir significació.
- c) Existència d'estructures essencials de la consciència que permeten obtenir coneixement.

Nosaltres hem estudiat el fenòmen del teatre i hem volgut comprovar quins són els efectes produïts i la influència que té en les dimensions formatives i creatives de les persones.

4.4.3. Relacions establertes entre la investigadora i el fet investigat

La persona investigadora i el fet investigat s'han fusionat i el coneixement ve per un procés interactiu amb la realitat social, tenint un caràcter personal, subjectiu i holístic. Com a investigadora he focalitzat i seleccionat diferents escenaris del món real, abordant de manera global i holística les experiències dels participants investigats. Mai s'ha entès la persona com un conjunt separat de variables, per això ha calgut anar desenvolupant una sensibilitat cap a la globalitat de les situacions considerades i cap a les qualitats que les regulaven.

Com a investigadora, en cadascuna de les fases, he interactuat amb els subjectes mitjançant diverses pautes de comunicació i m'he relacionat lliurement amb ells. S'ha obtingut la informació dels subjectes, que a partir d'ara en diré *participants* o *informants*. El terme *subjecte* implica una *acció sobre* (Latorre, Del Rincón i Arnal, 1996: 199) mentre que els termes *participants* o *informants* indiquen la *interacció amb*, i caracteritzen millor els supòsits de la metodologia seleccionada.

4.4.4. Treball de camp: mostra seleccionada observada i interrogada i altres fonts d'informació utilitzades

La recerca s'ha proposat explorar els elements formatius i creatius que ofereix el teatre, elements que poden formar part de diferents finalitats segons el moment en què transcorren, l'espai on es desenvolupen i l'individu que les experimenta. Per estudiar el teatre com a eina didàctica a través de diferents escenaris, hem vist diferents àmbits i n'hem fet un estudi inductiu.

Per respondre a les qüestions que ens plantejàvem, el treball de camp d'aquesta investigació s'ha basat en la combinació i complementarietat d'accions a diferents realitats tal i com l'entenen Maxwell (1996) i Gorard i Taylor (2004):

EL TEATRE A L'ESCOLA

Aquesta part de la recerca neix d'un anàlisi inductiu basat en una part d'un projecte d'investigació científica i desenvolupament tecnològic (I+D) titulat: Estratègies didàctiques per a l'educació intercultural. Un programa per a la convivència ciutadana. (EDEI-PCC), concedit pel *Ministerio de Educación y Ciencia*. En aquest projecte m'incorpo al setembre del 2005 quan també m'incorpo al grup GIAD.

Partint dels principis de Carr i Kemmis (1988), Elliott (1990), Kemmis i McTaggart (1998) i Latorre (2003), el projecte volia donar resposta a les necessitats demandades pel professorat de dos centres d'Educació Primària³¹. A partir del disseny i l'aplicació d'un pla d'intervenció utilitzant estratègies relacionades amb el joc, entre elles el teatre, s'intenta provocar processos d'inclusió i millor convivència a l'aula. Nosaltres en aquesta tesi ens referim exclusivament a la part del projecte EDEI en la qual vam utilitzar el teatre.

Durant dos cursos escolars vaig participar en el disseny de diferents activitats, la posada en marxa a l'escola, la recollida de la informació, l'anàlisi de les dades i la redacció d'informes i propostes. Es van oferir pautes d'intervenció amb l'objectiu de facilitar la convivència i millorar l'ensenyament assumint la diversitat cultural.

Una de les activitats portades a terme a una de les escoles va ser una proposta anomenada *Estratègia teatral d'acció preventiva*. Aquesta proposta d'intervenció per cada cicle pretenia

³¹ CEIP Collaso i Gil de Barcelona i CEIP Pau Vila de L'Hospitalet del Llobregat.

mitjançant dramatitzacions donar eines i arribar a capacitar l'alumnat per a treballar els conflictes abans que succeeixin i trobar-hi solucions justes per a tots. Mitjançant la creació d'escenaris teatralitzats es va investigar les actuacions per tal de disminuir la freqüència dels conflictes entre l'alumnat. Per tant, els objectius d'aquesta acció eren: 1.-Reconèixer i detectar els conflictes mitjançant el joc teatral; 2.-Valorar les diferents solucions sanes.

Es va treballar un tema rellevant en cada cicle utilitzant com a recursos didàctics no sols la paraula i la reflexió sino també altres llenguatges més *vivencials*³² i implicatius com la dramatització. A partir de la representació teatral d'un conflicte es feia una assemblea entre tots sobre allò que s'havia vist o viscut, es buscava una solució i s'expressava teatralment o plàsticament³³. Així doncs, les estratègies emprades per posar en marxa el disseny van ser:

- Dramatització: mitjançant aquesta estratègia es pretenia que l'alumnat s'acostés a la realitat d'una manera informal i divertida, emprant diferents llenguatges i amb la utilització de tot el seu cos feien una improvisació d'una situació conflictiva.
- Assemblea (o *post mortem*³⁴): es pretenia donar veu a tothom. Es contrastaven punts de vista, s'escoltava a l'altre, es buscaven causes i conseqüències i sobretot es cercaven solucions per una convivència participativa i inclusiva.
- Reflexió i expressió: s'intenta que l'alumnat inspeccioni quina és la seva realitat i sigui conscient que la convivència a l'escola és millorable per tothom i s'expressa mitjançant algun llenguatge artístic (dibuix o teatre).

³² El mot *vivencials* fa referència als *aprenentatges vivencials*: conseqüència de la implicació de les persones en una activitat (Motos, a Bercebal *et al.*, 2000: 134).

³³ Es poden consultar alguns dels dibuixos realitzats per l'alumnat i altres materials recollits. Material reservat.

³⁴ *Post mortem* és un terme que s'utilitza en el món teatral per designar l'anàlisi d'una improvisació teatral que s'ha realitzat.

A través de les experiències teatrals a l'escola portades a terme al Centre d'Educació Infantil i Primària Pau Vila de L'Hospitalet de Llobregat, primerament, es van estudiar les diferents variables que pot proposar el teatre a l'escola i després vam intentar copsar quines són les oportunitats didàctiques, com a escenari formatiu i com a eina educativa, que ofereix des del punt de vista de les diferents competències bàsiques en funció dels diversos objectius de l'activitat teatral. Segonament, es va analitzar la presència oficial que té el teatre en el Currículum d'Educació Primària del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i quins aspectes curriculars podríem treballar dintre de cada competència bàsica.

Es va dissenyar l'acció mitjançant l'estrategia teatral que s'anava implementant i avaluant, recollint evidències dels resultats que alhora alimentaven un espiral de reflexió-acció. Aquestes són les tasques en les quals vaig treballar:

- *A l'escola:* He participat a les reunions mensuals durant els cursos 2005/2006 i 2006/2007 amb part de membres del claustre del CEIP Pau Vila de L'Hospitalet de Llobregat. Han estat sessions formatives de debat, intercanvis d'experiències, seguiment, observació no participant i avaluació de les activitats que han portat a terme els docents implicats. Les sessions concretes de la implementació de la nostra proposta van ser 9, a la hora de tutoria. Aquestes dades han quedat recollides en diaris de camp i en les actes de cada trobada amb el professorat.
-
- *Al departament:* He participat a les reunions periòdiques de debat amb el professorat del grup de la recerca. Aquestes sessions partien de les lectures i discussió de conceptes sobre les estratègies ludiformes i treballàvem la conceptualització, temporització, organització i planificació que formaven part del disseny de la intervenció portada a terme a l'escola.

Aquesta realitat em va permetre tenir un contacte directe amb l'escola. D'aquí va nèixer la

necessitat de fer una revisió de la presència del teatre en el currículum d'Educació Primària. La posada en marxa del disseny de les activitats teatrals per la convivència em va permetre observar l'acceptació per part de l'alumnat i l'aportació a la creativitat i l'harmonia de l'aula. Mitjançant diaris de camp es recullen les notes que faig com a observadora no participant.



**Figura33. Al CEIP Pau Vila amb un grup d'alumnat de cicle inicial.
L'Hospitalet de Llobregat, abril 2007**

LES EXPERIÈNCIES DEL PROFESSOR ROBERTO VEGA

Vaig fer l'anàlisi d'un seguit d'experiències portades a terme pel professor Roberto Vega a Argentina. El cas en si es descriu com a quelcom d'específic, complex i en funcionament i els seus trets principals són: particularista, descriptiu, heurístic i inductiu (Pérez Serrano, a Sandín, 2003: 174). Hem volgut conèixer aquest cas perquè Roberto Vega ha estat i avui encara continua sent un professional i un referent del teatre i l'educació a Argentina. Té una llarga trajectòria en el camp artístic professional com a director i dramaturg i en el camp educatiu com a formador mitjançant el teatre en diferents nivells de l'àmbit formal i no formal.

Per recollir la informació de la seva història, primer vaig realitzar una estada a Buenos Aires durant tres mesos (2008) per fer una primera aproximació al treball de Roberto Vega. Com diu Schön (1998), per a estudiar el procés de reflexió en l'acció d'un professional, cal:

- 1) Observar a algú que està fent una pràctica.
- 2) Fixar una tasca a executar.
- 3) Intentar aprendre com està pensant i actuant algú quan porta a terme una tasca.



Figura34. Homenatge a Roberto Vega celebrat a la *Asociación Argentina de Actores*. Buenos Aires, juliol de 2009

Després d'uns mesos, vaig tornar a Buenos Aires (2009) i vaig realitzar el curs de *Teatro en la educación y en la comunidad* impartit a la *Asociación Argentina de Actores* pel professor Roberto Vega (2009) i adreçat a formadors. Aquest curs era de 36 hores de durada i hi vaig assistir com a observadora participant. Aquest curs em serveix per relacionar-me amb un grup de professionals de l'educació amb un interès comú: el teatre. Descobreixo els seus perfils i les necessitats que busquen trobar amb l'apropament al món teatral. A partir de la meua observació participant en el curs, també poso en pràctica en primera persona jocs dramàtics pensats per transferir-los a l'àmbit educatiu.

Vaig fer qüestionaris i grups de discussió amb els participants del curs i també vaig fer entrevistes al professor Roberto Vega per fer un estudi de la seva història biogràfica. Vaig assistir personalment a homenatges que se li van fer a Argentina i a diferents activitats pedagògiques que ell va portar a terme durant les meves dues estades al país. Paral·lelament a aquest treball vaig fer un exploració i una selecció de premsa de diferents fonts mediàtiques des dels anys 70 i 80 fins avui. Finalment vaig fer un anàlisi dels seus escrits, dels seus llibres, de les seves obres de teatre i d'altres materials didàctics en els quals ell ha participat.

EL TEATRE EN LA FORMACIÓ DELS EDUCADORS I EDUCADORES

He coordinat i dirigit les *Jornades de teatre formatiu* en què han participat grups d'estudiants universitaris de la Facultat de Formació del Professorat, la Facultat de Pedagogia i d'altres àmbits educatius dintre del marc de les Activitats culturals i d'extensió universitària de la Universitat de Barcelona. Les quatre edicions han tingut lloc durant els cursos 2007/2008, 2008/2009, 2009/2010 i 2010/ 2011 al Campus Mundet de la mateixa universitat. Tot i que aquestes jornades estaven obertes a tothom, majoritàriament han participat estudiants de Formació del Professorat i de Pedagogia. També hem comptat amb la participació de l'alumnat de l'Escola Els Pins ubicada en el mateix Campus Mundet.

Les quatre edicions de les jornades han estat recolzades pel Departament de Didàctica i Organització Educativa, la Facultat de Formació del Professorat i la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona.



Figura 35. Inauguració de les I Jornades de teatre formatiu.
**Amb Judith Pujol i Margalida Estelrich (ponents),
Maria Antònia Pujol (professora del DOE) i Montse
González (coordinadora de les jornades). Gener, 2008**



Figura 36. Inauguració de les III Jornades de teatre formatiu.
**Amb Anna Forés (Secretària acadèmica del DOE),
Albert Batalla (Degà de la Facultat de Formació del Professorat)
i Saturnino De la Torre (Coordinador del grup GIAD). Març, 2010**



**Figura 37. Moment de les IV Jornades de teatre formatiu.
Una estudiant de Formació del professorat
vesteix a un nen de l'escola Els Pins.
Universitat de Barcelona, març 2011**

He impartit tallers de *Teatre per a l'educació* a diversos col·lectius propers al món educatiu de contextos diferents:

- i. Taller impartit a la *Semana de formació continua para los educadores de Cundinamarca (Colombia)*. Campus Mundet de la Universitat de Barcelona, setembre 2007.
- ii. Taller impartit per a docents i futurs docents en formació a la *Universidad Nacional de San Luís (Argentina)*. San Luís, agost 2008.
- iii. Taller impartit per a docents i futurs docents en formació a la *Universidad de Córdoba (Argentina)*. Córdoba, agost 2008.
- iv. Taller impartit per a docents i futurs docents en formació a l'*Instituto integral de arte de Villa María (Córdoba, Argentina)*. Villa María, agost 2008.

Tant la coordinació i direcció de les jornades com la implementació de tallers em van servir per conèixer les característiques de treballar aquestes pràctiques amb mestres. I en el cas de les jornades, m'aporten un coneixement de la realitat més propera. El més habitual és que els

estudiants manifestin desconeixement de les pràctiques relacionades amb el teatre. Entenc que cal un treball important de sensibilització i una major formació teatral per a que realment els hi pugui servir per les seves futures pràctiques educatives.



Figura 38. Impartint un taller de teatre per a ludoeducadors dintre del marc de la *Semana de formación continua para los educadores de Cundinamarca (Colombia)*. Campus Mundet de la Universitat de Barcelona, setembre 2007

Charla abierta

El aprendizaje a través del teatro

El Teatro en la Educación utilizado como recurso y estrategia didáctica

Montserrat González Parera* (España)
Entrada libre y gratuita

* Lic en Psicología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Sus trabajos de investigación y docencia están relacionados con la educación intercultural y la atención a la diversidad, la transdisciplinariedad, las didácticas creativas y el teatro en la dimensión formativa.

Con esta actividad se pretende estimular la práctica teatral o el juego dramático en la práctica educativa para potenciar un aprendizaje integrado.

Destinatarios: abierto a todas aquellas personas interesadas por el Teatro y la Educación. Especialmente dirigido a formadores y futuros profesionales relacionados con docencia.

Día: **Miércoles 20 de agosto**
Hora: **16 hs.**
Lugar: **Sala Jorge Díaz, CePIA,**
Av. Medina Allende s/n, Ciudad Universitaria

INFORMES
Secretaría de Extensión - Facultad de Filosofía y Humanidades - Pabellón Residencial, planta baja, Ciudad Universitaria. Horario: de 10 a 14 y 16 a 18 hs. Teléfono: (0351) 433 3060 / 3061 / 3085; int.112/114. Correo electrónico: extension@ffyh.unc.edu.ar - **Sitio web:** www.ffyh.unc.edu.ar/extension



Figura 39. Pòster del taller impartit a la *Universidad de Córdoba (Argentina)*. Córdoba, agost 2008

4.4.5. Recollida de dades

Molts autors utilitzen l'expressió el "jo com a instrument" per a destacar la rellevància que té la persona que investiga en la recollida de dades. Segons Eisner (1998), aquelles persones que es dediquen a la investigació han d'observar allò que tenen al seu davant, prenent alguna estructura de referència i algun conjunt d'intencions. El *jo* és l'instrument que uneix la situació i li dona sentit. La capacitat per veure el que compta és un dels trets que diferencia al novells de l'expert. El professional expert sap què és el que ha de rebutjar. Saber què s'ha de rebutjar vol dir tenir clar el sentit d'allò que és significatiu i posseir una estructura que faci eficient la recerca d'allò significatiu. En el nostre cas, a més a més del meu jove ull il·lustrat³⁵, s'han sumat altres instruments.

Definim la recollida d'informació amb les paraules de De Ketele i Roegiers (1995):

procés organitzat que s'efectua per obtenir informació a partir de fonts múltiples, amb el propòsit de passar d'un nivell de coneixement o de representació d'una situació d'una situació a un altre nivell de coneixement o de representació de la mateixa situació, en el marc d'una acció deliberada, on els objectius han estat clarament definits i que proporcionen garanties de validesa. (De Ketele i Roegiers, 1995: 17)

En aquesta investigació, hem decidit arribar a les dades mitjançant diferents maneres de procedir. D'aquesta manera, els resultats són fruit de la combinació de diferents estratègies d'observació, qüestionaris, entrevistes i estudi de documents. En aquest sentit, la recollida de dades s'ha fet en cadascun dels diferents escenaris esmentats en l'apartat *Treball de camp: mostra seleccionada observada i interrogada i altres fonts d'informació utilitzades*.

³⁵ Fem referència a l'obra d'Eisner (1998), en què es centra en una visió més epistèmica i menys metodològica.

Per aconseguir respostes a les nostres qüestions hem seguit un procés variat, flexible però ordenat a partir dels mètodes següents (De Ketele i Roegiers, 1995): a) Anàlisi documental, b) Entrevista (individual i grupal), c) Observació participant i no participant.

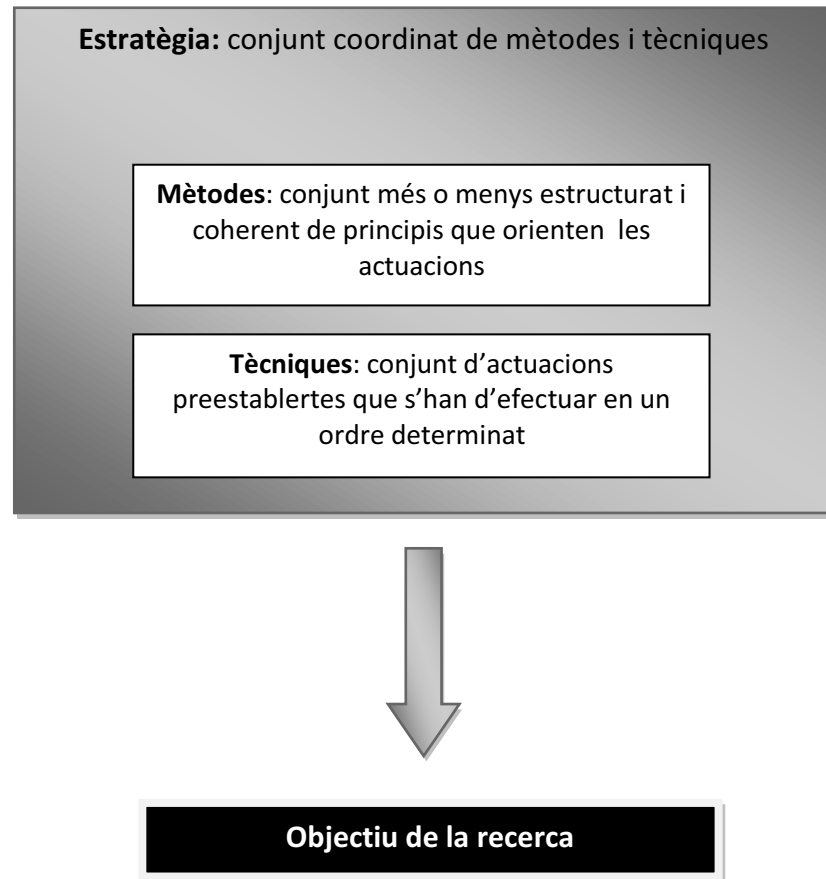


Figura 40. Esquema de l'estratègia d'investigació (a partir de De Ketele i Roegiers, 1995: 151)

a) Anàlisi documental

L'anàlisi documental ha estat una estratègia clau en el nostre procés d'investigació. De Ketele i Roegiers (1995) distingeixen dos grans tipus d'anàlisi documental:

1. La investigació documental amb caràcter exploratori amb l'objectiu d'elaborar el marc teòric o les hipòtesis d'una recerca.
2. La investigació documental amb caràcter confirmatori que implica l'exàmen de materials i informacions i que té com a objectiu verificar les hipòtesis d'una recerca.

Cal dir que l'anàlisi documental ha estat narratiu (en el cas de materials teòrics i literatura) i biogràfic (en el cas de premsa³⁶ del professor Roberto Vega). En la nostra investigació, l'anàlisi documental ha estat present al llarg de tot el procés, ja que, seguint el model de Maxwell, les diferents etapes ens han obert nous interrogants que ens han portat a una progressiva ampliació documental de caràcter confirmatori. Per aquest motiu, ens hem extès considerablement en el capítol titulat: *Capítol 5. Resultats i discussions*.

b) Entrevista

Individual

Es fan entrevistes individuals estructurades i semiestructurades al professor Roberto Vega. També s'utilitza aquest procediment per a triangular les informacions amb diferents professionals relacionats amb l'educació i el teatre com explicarem més endavant.

Amb aquest mètode, busquem apropar-nos a la veu de l'experiència d'aquells qui practiquen el teatre. Com diu Schön:

L'art és una forma d'exercici de la intel·ligència, un tipus de saber, encara que diferent en aspectes crucials del nostre model estàndard de coneixement professional. No és intrínsecament quelcom de misteriós, és rigorós en els seus propis termes i podem

³⁶ Material reservat, però de possible consulta.

aprendre molt d'ell estudiant detingudament el nivell d'execució del qui el practiquen.
(Schön, 1992: 26)

Seguint els principis i consells de Magrassi i Rocca (1980), Rojo (1997), Bolívar *et al.* (1998), Sanz Hernández (2005) i Pineau i Le Grand (2007), a les trobades personals a Buenos Aires amb el professor Roberto Vega realitzo diverses entrevistes (durant les estades dels cursos 2007/2008 i 2008/2009) amb la intenció d'apropar-me a la història de vida. En aquestes trobades compartim el seu material biogràfic: relats narratius, premsa, publicacions, notes personals inèdites, llibres i fotografies. A més a més, assisteixo a actes pedagògics i teatrals, conferències, tallers i homenatges que es porten a terme en aquells períodes a Argentina.

Roberto Vega va néixer a Argentina, és director, dramaturg i formador amb una llarga i diversa trajectòria en l'educació i el teatre. Ha coordinat centenars de tallers a diferents escoles, instituts i universitats del seu país, Argentina, i per tota Llatinoamèrica. Va ser president del *Centro Argentino de Teatro para la Infancia y la Juventud*, president de la *Asociación Argentina de Educadores por las Arte* i un dels conductors de la *Asociación Argentina de la Literatura para la Infancia y la Juventud*. Roberto Vega va treballar com a consultor del *Ministerio de Educación de la Nación Argentina* i com a coordinador del *Programa de Teatro popular y Animación de base del Consejo de Educación de adultos de América Latina* durant la presidència de Paulo Freire.

A més a més, és autor de nombroses publicacions sobre el teatre a la infància, actualment coordina diferents tallers de teatre per a infants i joves a diferents institucions i és professor en el *Programa de Participación Juvenil del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos*.

Aquest material biogràfic l'utilitzo per anar fent aportacions al llarg de les meves discussions. Les seves opinions em serveixen per conèixer el cas d'una realitat social relacionada d'una altra manera amb el teatre. Conec experiències personals del Roberto Vega i conec la posada en marxa de diferents dinàmiques teatrals relacionades amb infants, joves i adults.



Figura41. Entrevistes amb Roberto Vega. Buenos Aires, març 2009

Grupal: grup de discussió

El grup de discussió és una tècnica de conversa que es pot englobar dintre de les entrevistes grupals. Krueger (1991) els defineix de la següent manera:

Un grup de discussió pot ser definit com una conversa acuradament planejada, dissenyada per obtenir informació d'alguna àrea definida d'interès, en un ambient permissiu, no directiu. Es porta a terme amb aproximadament de set a deu persones, guiades per un moderador expert. La discussió és relaxada, confortable i sovint satisfactòria per als participants, ja que exposen les seves idees i comentaris en comú. Els membres del grup s'influeixen mútuament, ja que responen a les idees i comentaris que sorgeixen a la discussió. (Krueger, 1991: 24)

La creació d'un discurs social s'ha de donar en un context de grup on cada membre no és una entitat sinó una part del procés (Krueger, 1991) i Ibáñez (2003). Alguns autors com Suárez Ortega (2005), la consideren una de les principal tècniques de recollida de dades en investigació qualitativa. Nosaltres utilitzem aquest procediment amb el professorat del CEIP Pau Vila i amb un grup de set membres del curs *Teatro en la educación y en la comunidad* realitzat a Buenos

Aires. Com a guió del grup de discussió amb els educadors del curs s'utilitza el qüestionari que anteriorment se'ls hi demana fer individual.



Figura42. Grup de discussió amb els educadors del curs *Teatro en la educación y en la comunidad*. Buenos Aires, 2009

A continuació fem un quadre resum de les nostres entrevistes en funció de les característiques d'aquest mètode:

Segons el grau d'estructuració	Estructurada: al Roberto Vega Semiestructurada: al Roberto Vega; al grup de discussió del curs <i>Teatro en la educación y en la comunidad</i> No estructurada
Segons el grau de directivitat	Dirigida: totes les entrevistes No dirigida
Segons els participants	Individual: al Roberto Vega; a altres experts per triangular informacions Grupal: grup de professorat de l'escola Pau Vila; grup de discussió del curs <i>Teatro en la educación y en la comunidad</i> Diversos grups
Segons la finalitat	D'orientació De selecció D'investigació: totes les entrevistes

Figura 43. Classificació de les entrevistes en funció de les característiques (a partir de Montané, 2008: 72)

c) Observació participant i no participant

El mètode d'observació no té una definició única entre la comunitat científica tot i ser molt utilitzat en investigació qualitativa. Tot i així, De Ketele i Roegiers (1995: 22) ho intenten i diuen que,

observar és un procés que inclou l'atenció voluntària i la intel·ligència, orientades per un objectiu terminal o organitzador, i que està dirigit cap a un objecte per obtenir-ne informació. (De Ketele i Roegiers, 1995: 22)

L'observació, sigui participant o no per part de la persona que investiga, és un acte de sentit únic i se situa essencialment en el moment present. En un sentit ampli, l'observació ja comença a ser un resultat codificat d'un acte d'observació seguit d'un acte d'interpretació. Aquest aspecte és d'important rellevància ja que sóc conscient que com a investigadora he comptat amb un marc de referència (determinat i alhora necessari) que ha influït en la sistematització de les dades.

Nosaltres hem fet observació no participant per a recollir les experiències a les aules del CEIP Pau Vila. Es redacten diaris on s'apunten les impressions de l'observadora dels tres grups classe del CEIP Pau Vila de L'Hospitalet de Llobregat durant els cursos 2005/2006 i 2006/2007, corresponents a les etapes de cicle infantil, cicle mitjà i cicle superior dintre del marc del projecte I+D: *Estratègies didàctiques per a l'educació intercultural. Un programa per a la convivència ciutadana. (EDEI-PCC)*. Les informacions queden recollides en el diari de camp que després vam categoritzar.

També hem fet observació participant quan realitzem en el curs de *Teatro en la educación y en la comunidad* dirigit a professorat i altres professionals relacionats amb l'educació. Aquest curs va ser impartit pel professor Roberto Vega a Buenos Aires. Realitzo aquest curs durant l'estada

que faig a Argentina l'any 2009. Les notes queden recollides en el diari de camp que després vam analitzar.



Figura44. Darrer dia del curs *Teatro en la educación y la comunidad* impartit a la *Asociación Argentina de Actores* pel professor Roberto Vega i adreçat a formadors. Buenos Aires, març 2009

Estratègies i procediments per la recollida d'informació

- Anàlisi documental
- Entrevista (individual i grupal -grup de discussió-)
- Observació participant i no participant

Figura 45. Estratègies i procediments per la recollida d'informació

Instruments per enregistrar i emmagatzemar la realitat estudiada

- Gravació magnetofònica
- Enregistrament vídeo
- Fotografia
- Qüestionari
- Diari de camp

Figura 46. Instruments per enregistrar i emmagatzemar la realitat estudiada

D'aquesta manera, aconseguixo una diversitat de fonts d'informació que em permet disposar d'un volum extens de dades de diferent naturalesa i obtingudes amb tècniques complementàries.

CUESTIONARIO	Fecha:
PERFIL	
Nombre y apellidos:	
Edad:	Profesión:
Estado civil:	Sexo: Hombre Mujer
Estudios: Primarios Secundarios Superiores / Universitarios. ¿Cuáles?	
1. ¿Cuándo y cómo fue su primer contacto con el teatro/actividad teatral?	
2. ¿Por qué empezó?	
3. ¿Qué le pareció entonces?	
4. Aprendizaje y formación teatral hasta ahora.	
5. ¿Qué actividades teatrales has practicado después? ¿En qué contexto? (artístico-profesional, dirección, dramaturgia, educativo con chicos, con jóvenes, social,... Especifique.)	
6. ¿Qué buscas en el teatro?	
7. ¿Qué estimula el teatro en ti?	
8. Condiciones familiares y contextuales. ¿Hay personas de su entorno que hacen/hacían teatro?	
9. Motivos que llevan a hacer esta formación. ¿Qué esperas conseguir con estas actividades teatrales?	
10. ¿Qué espera aprender en este curso? ¿Para qué le puede ser útil?	
11. ¿Por qué con el profesor Roberto Vega?	

Figura 47. Qüestionari utilitzat com a guió del grup de discussió de curs *Teatro en la educación y en la comunidad*

Aquest qüestionari va ser utilitzat com a guió del grup de discussió amb els set participants del curs *Teatro en la educación y la Comunidad* impartit a la Asociación Argentina de Actores pel professor Roberto Vega i adreçat a formadors (Buenos Aires, 2009).

A continuació fem un quadre resum de les actuacions en relació als objectius específics i globals de la recerca i especifiquem el mètode utilitzat per extreure'n informació:

Objectiu específic	Actuació	Mètode
1) Descriure, analitzar i relacionar les dimensions formatives i creatives que desenvolupa i potencia el fet teatral en l'àmbit educatiu des del <i>Paradigma de la complexitat</i> . (En relació als objectius globals 1 i 2.)	Analitzo des de la mirada complexa les aportacions teòriques d'experiències i recerques fins al moment, i les relaciono amb les experiències que porto a terme en aquesta investigació	Anàlisi documental de caràcter confirmatori Entrevistes al Roberto Vega Observació no participant a l'aula
2) Entendre com es viuen aquestes dimensions formatives i creatives en l'àmbit educatiu formal. (En relació a l'objectiu global 1.)	Porto a terme les activitats teatrals a l'escola en el marc del projecte EDEI. PCC	Observació no participant a l'aula Entrevistes grupals amb el professorat del centre
3) Comprovar quina presència té el teatre dins el currículum d'Educació Primària. (En relació als objectius globals 1 i 3)	Analitzo la presència que té el teatre en el Currículum i quins aspectes curriculars podríem treballar dintre de cada competència bàsica	Anàlisi documental de caràcter exploratori del Currículum d'Educació Primària del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i les legislacions educatives Observació no participant a l'aula

<p>4) Fer propostes concretes per difondre l'ús del teatre com a escenari formatiu en l'àmbit educatiu formal. (En relació als objectius globals 2 i 3.)</p>	<p>Analitzo el cas del professor Roberto Vega</p> <p>Faig el curs de <i>Teatro en la educación y en la comunidad</i></p> <p>Porto a terme les <i>Jornades de teatre formatiu</i> a la UB i altres jornades amb estudiants dels àmbits educatius</p>	<p>Fase preparatòria per a l'elaboració de propostes</p> <p>Entrevistes al Roberto Vega</p> <p>Observació participant en el curs</p> <p>Grup de discussió amb els membres del curs</p> <p>Observació participant de les jornades</p>
--	---	--

Figura 48. Quadre resum de les actuacions en relació als objectius de la recerca

4.4.6. Anàlisi i sistematització de les dades

Aquest ha estat el moment de síntesi i de donar sentit a les dades obtingudes. Ha estat el moment d'anar recapitulant allò que s'ha fet i de saber extreure'n els punts rellevants i significatius que han anat facilitant i afavorint una transferència del coneixement afí als propòsits. L'anàlisi ha tingut en compte com es desenvolupaven les realitats teatrals i les ha analitzades a partir de la globalitat i a partir dels participants que interactuaven. A partir d'aquí s'han fet els processos de: a) identificació de temes, b) anàlisi de contingut i c) anàlisi documental del material narratiu i biogràfic que eren inèdits o bé havien estat publicats. La identificació de temes ha estat fonamental en el procés de selecció de dades. Hem identificat frases i paraules entre els diferents materials i d'aquí n'hem anat treient els conceptes, les idees, els temes i finalment els apartats que hem desenvolupat al Capítol 5. *Resultats i discussions*.

En el nostre cas aquest procés no ha estat linial ja que hem treballat, com ja s'ha dit, en una recursivitat temporal.

1. Anàlisi exploratòri	Selecció i organització de les informacions
2. Anàlisi confirmatòria	Descripció i contrast de les informacions Detecció de temes de contingut Redacció dels resultats per temes
3. Interpretació	Representació de la informació Redacció de les conclusions

Figura 49. Fases de l'anàlisi de la informació

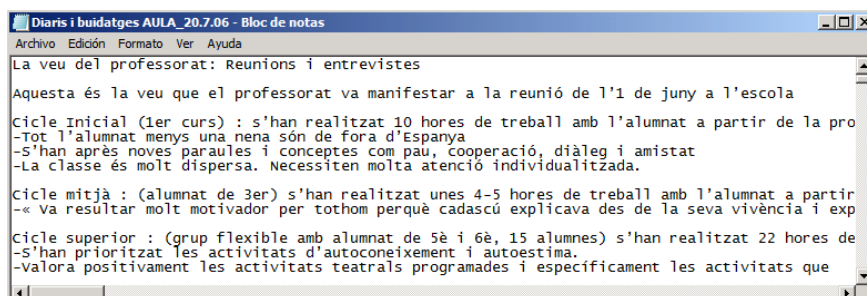


Figura 50. Notes del diari de camp

Per fer l'anàlisi des de la concepció qualitativa, m'he ajudat del programa informàtic *Weft Qda 2006* d'Alex Fenton, seguint l'opció de categoritzar la informació segons el contingut. Aquest és un dels programes coneguts amb el nom genèric de CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative*

Dates Analysis Software). Aquest procediment ha estat d'utilitat especialment amb el material recollit als diaris de camp a l'escola.

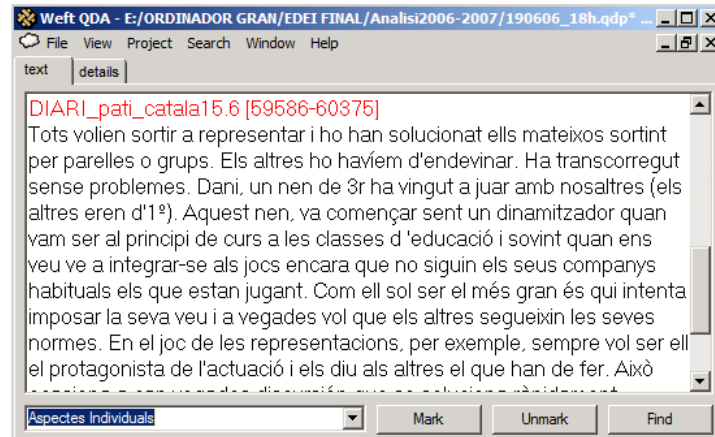


Figura 51. Categorització de la informació mitjançant el programa *Weft Qda*

El procés d'anàlisi d'informació, com ens diu Maxwell (1996), l'he realitzat amb la idea de flexibilitat i interacció. És a dir, contrastant els anàlisis amb les preguntes que van obrir la recerca, integrant i dinamitzant les repercussions que tenien en el nostre disseny interactiu per tal de buscar l'evolució d'aquest espiral continu i progressiu de la construcció de les dimensions formatives i creatives del teatre. Per endinsar-nos en aquesta tasca, i fidels a la mirada complexa hem fet relacions estretes amb la recol·lecció, anàlisi de dades i les teories analitzades (Strauss i Corbin, 1998).

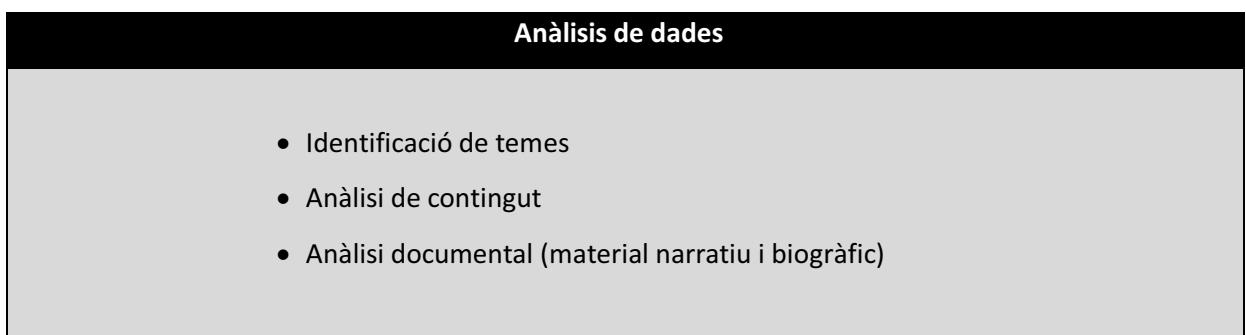


Figura 52. Anàlisi de dades

4.5. CRITERIS DE VALIDACIÓ

“El arte es una mentira que nos acerca a la verdad”

Pablo Ruiz Picasso

Per portar a terme aquesta investigació, hem realitzat un exhaustiu procés de documentació sobre el fenomen d'estudi i s'han anat creuant les informacions a nivell teòric. Paral·lelament, a nivell practic, hem fet la comprovació de resultats mitjançant el contrast de la informació recollida amb diverses tècniques, en diferents escenaris i moments i amb informants diversos.

Segons Lincoln i Guba, el rigor metodològic de tota investigació científica es considera des de quatre criteris clàssics: veracitat, aplicabilitat, consistència i neutralitat. Per les metodologies interpretativa i sociocrítica aquests criteris equivalen respectivament a: credibilitat, transferibilitat, dependència i confirmabilitat (Del Rincón *et al.*, 1995). Recordem-los en aquesta taula:

Criteris de rigor	Metodologies constructivista i sociocrítica
Veracitat	Credibilitat
Aplicabilitat	Transferibilitat
Consistència	Dependència
Neutralitat	Confirmabilitat

Figura 53. Criteris de rigor segons Guba (1982)

Recordem que Maxwell (1996) ens parla de diferents tipus de validesa relacionats amb les formes de *comprensió* de la investigació qualitativa. Pels tipus de propòsits del nostre estudi, hem donat especial importància a la *validesa interpretativa*. A més a més de descriure els esdeveniments i les conductes, hem intentat comprendre quin significat tenien pels participants aquells esdeveniments i conductes. Paral·lelament, també s'ha buscat una *validesa teòrica* ja que a partir de les descripcions i les interpretacions sovint intentem explicar mitjançant aportacions d'altres autors i autores o construccions teòriques pròpies.

Una explicació és vàlida si *comprèn* i coordina les intuïcions i les proves en un marc de referència consistent (Carr i Kemmis, 1988). En el nostre estudi, des d'una perspectiva interpretativa i sociocrítica, per aconseguir aquest marc de referència consistent s'han buscat els criteris de validació mitjançant les següents pautes:

- *Estudi durant un temps perllongat*. Com hem vist anteriorment, els treballs de camp en els diferents escenaris s'han portat a terme durant un temps necessari per tal d'aconseguir una progressiva familiaritat amb el fet investigat i per anar-me inserint naturalment en els contextos escollits. En el cas de l'escola aquest temps va ser durant dos cursos acadèmics consecutius i la meua presència era de tres dies a la setmana. En el cas de l'estudi del professor Roberto Vega, el temps es va allargar durant dues fases de tres i quatre mesos respectivament.
- *Observació persistent*. Per tal d'evitar que les conductes dels informants fossin alterades per la presència de la investigadora -biaix anomenat *reactivitat*-, s'ha intentat acostumar paulatinament els participants a la situació d'investigació. És a dir, l'observació ha tingut la durada necessària i suficient per a que les possibles distorsions que es podien ocasionar, s'atenuessin. Així, la fiabilitat ha vingut gràcies a la variabilitat donada per la saturació de la informació, concretament en el cas del teatre a l'escola i l'estudi del professor Roberto Vega.

- *Diàlegs amb professionals del context i contrastació intersubjectiva.* He trobat necessari contrastar els anàlisis que s'han anat realitzant amb professionals relacionats amb el tema, estiguessin o no directament implicats en la investigació. Vaig entrevistar individualment a professionals de la temàtica com Patrice Pavis (a Buenos Aires, 2008), Juan Carlos Gené (a Buenos Aires, 2008) i Elisabeth Toulet (a París, 2011).
- *Triangulació.* Per poder arribar als propòsits de la investigació d'una manera vàlida, es va triar el *Model Interactiu de Maxwell* (1996). Seguint aquest model i el plantejament de la metodologia de desenvolupament ecosistèmic que ja hem exposat, s'ha anat construint un espiral continu i progressiu d'experiències i aportacions. El global és més que la suma de les parts, i aquest model d'investigació ens ha permès crear un diàleg entre les diverses aportacions obtingudes, per anar construint una globalitat conjunta, cada vegada més coherent i més complexa en relació al teatre. Basant-nos en autors com Carr i Kemmis (1988), Elliott (1990), Latorre, Del Rincón i Arnal (1996), Kemmis i McTaggart (1998), Latorre (2003), Sandín (2003) i Moraes i Valente (2008), entre d'altres, hem disposat d'una perspectiva metodològica multimètodes i multinstrumental, amb la combinació de diferents estratègies i mètodes d'investigació com ja s'ha explicat a l'apartat de *Mètodes d'investigació*. D'aquesta manera, hem anat triangulant les informacions i interpretant-les. A més a més, durant les quatre fases que proposaven Hitchcock i Hughes (1995) -fase preparatòria, treball de camp, fase analítica i fase informativa- hem anat relacionant les informacions de la pràctica i la teoria. Hem realitzat un exhaustiu procés de documentació sobre el fenomen d'estudi i s'han anat creuant les informacions de diferents autors i recerques. A nivell pràctic, la comprovació de resultats ha vingut donada mitjançant el contrast de la informació recollida amb diverses tècniques, en diferents escenaris i moments i amb participants diversos.



Figura 54. Entrevista a Juan Carlos Gené. Buenos Aires, juny 2008



Figura 55. Entrevista a Patrice Pavis. Buenos Aires, agost 2008

CAPÍTOL 5: RESULTATS I DISCUSSIONS

5.1. L'APRENTATGE MITJANÇANT EL TEATRE: MIRADES DES DE LA *COMPLEXITAT*

“El segle XX ha donat lloc a l’aliança de dues barbàries: la primera ve des del fons de la nit dels temps i porta la guerra, la massacre, la deportació i el fanatisme. La segona, gelada, anònima, ve de l’interior d’una racionalització que no coneix més que el càlcul i ignora als individus, els seus cossos, els seus sentiments i les seves ànimes.”

Morin (2001: 67)

En aquest apartat de la tesi estudiem les dimensions formatives i creatives del teatre des d’una mirada transdisciplinària i complexa, amb l’objectiu primer de comprendre-les i interpretar-les. Així complim el primer objectiu específic d’aquesta tesi:

1) Descriure, analitzar i relacionar les dimensions formatives i creatives que desenvolupa i potencia el fet teatral en l’àmbit educatiu des del *Paradigma de la complexitat*.

5.1.1. Fonamentacions teòriques: *complexitat* i transdisciplinarietat del teatre

Moraes (2008:95) formula que se sigui o no conscient, tota i qualsevol activitat pedagògica, en el nostre cas l’activitat teatral, porta amb ella mateixa una perspectiva teòrica que la sosté. Aquestes perspectives teòriques estan recolzades en principis o pressupòsits científics. Així, què

volem dir quan parlem d'una mirada des de la *complexitat*? Què hi ha implícit en aquesta mirada? La nostra mirada analitza l'activitat teatral, els escenaris, considerant els principis teòrics apuntats en el *Pensament complex* de Morin (2001, 2003, 2004) i en els treballs de De la Torre i Moraes (2005), Moraes (2008), Moraes i Valente (2008), Motta (2008), entre d'altres.

Què entenem per complexitat i transdisciplinarietat?

Els nostres sabers es troben desunits, dividits, compartimentats mentre que la nostra realitat i problemes són cada vegada més transversals, globals i planetaris. Per ajustar aquesta situació i disposar d'un coneixement pertinent, l'educació ha de donar relleu al context, la globalitat, la multidimensionalitat i la *complexitat*. Segons Morin (2001):

- El context: hem d'ubicar les informacions en contextos a fi que tinguin un sentit significatiu.
- La globalitat: el tot té propietats i qualitats que no tenen totes les seves parts i a la inversa; en compondre el tot algunes parts poden quedar afectades i fer invisibles algunes de les seves propietats.
- La multidimensionalitat: les unitats complexes com l'ésser humà o la societat són multidimensionals, és a dir, són compostes alhora per diferents dimensions que es connecten i que s'influeixen.
- La *complexitat*: de *complexus* que significa allò que està *teixit conjuntament*. La *complexitat* és la unió entre la unitat i la multiplicitat.

En aquest sentit, l'educació ha de promoure una intel·ligència general apta per a referir-se de manera multidimensional, a tot allò complex, al context en una concepció global (Morin, 2001: 38-39). L'ésser humà és a la vegada biològic, psíquic, social, afectiu i racional, i per a la

comprensió d'elements particulars necessita l'activació de la intel·ligència general que opera i organitza la mobilització de coneixement a cada pas particular. D'acord amb Morin (2001), l'educació ha d'afavorir l'aptitud natural de la ment per a fer i resoldre preguntes essencials i correlativament estimular l'ús de la intel·ligència general.

Aquest exemple necessita el lliure exercici de la facultat més expandida i més viva en la infància i en l'adolescència: la curiositat (Morin, 2001: 39). Tenim l'obligació de crear escenaris en els quals les persones puguin estimular la curiositat, o si està adormida, de despertar-la.

Aquest aspecte pot ser concretat a partir de la **transdisciplinarietat**, ja que els diferents nivells de comprensió resulten de la interpretació harmoniosa del coneixement de múltiples i complexos nivells de realitat i dels diferents nivells de percepció (Nicolescu *et al.*, 2000 i Motta, 2008).

Hi ha diferents noms que sonen en relació a les disciplines: pluri, multi, inter, transdisciplinàries. Parlem de multidisciplinàries quan hi ha només juxtaposició entre les disciplines, sense interacció. Quan comencen les interaccions podem parlar de interdisciplinarietat. I quan existeixen relacions recíproques utilitzem el prefix *trans* que significa dintre, a través i més enllà de les disciplines.

Per a Nicolescu *et al.* (2000), la transdisciplinarietat és una actitud. I en l'actualitat es requereix d'aquesta actitud per articular els sabers, perquè és necessari desenvolupar la intel·ligència humana per ubicar totes les seves informacions en un context i en un conjunt (Morin, 2001:15). En unes altres paraules, i com ampliarem més endavant, entenem *transdisciplinària* com una mirada diferent de la realitat i els seus nivells, fruit de la percepció i la consciència. Així, identificarem allò transdisciplinari com una manera de mirar el que ens envolta sigui tangible o intangible, d'ordre material o immaterial, però sempre relacional.

Partint d'aquestes idees i del pensament de Morin, entenem com a mirada complexa aquella que contempla els set principis bàsics següents (citats per Parellada, 2008):

- el sistèmic, on es relaciona el coneixement de les parts amb el coneixement del tot;
- l'hologramàtic, que incideix en el fet que les parts estan en el tot, i el tot en cada part;
- el retroactiu, que reflexeix com una causa, actua sobre l'efecte i a la vegada l'efecte sobre la causa;
- el recursiu, que supera la noció de regulació en incloure el d'autoproducció i autoorganització;
- el d'autonomia i dependència, en el qual s'expressa l'autonomia dels éssers humans i alhora la dependència del medi;
- el dialògic, que integra allò antagònic com a complementari;
- el de la reintroducció del participant, ja que tot coneixement és una construcció.

L'activitat teatral es refereix de manera multidimensional, a allò complex i al context en una concepció global i ofereix un ampli espectre d'aprenentatges connectats amb la vida. D'acord amb això, aquesta tesi busca reconèixer el teatre des d'aquesta perspectiva transdisciplinària i complexa.

Com mirar el teatre des de la complexitat?

Quan ens referim al teatre sovint trobem confusions sobre què és exactament. El segle XX és conegut pels seus gran avenços i progressos en el marc de les demarcacions disciplinàries i les especialitzacions. Per nosaltres, dintre d'aquesta recerca, considerem que tot i que el més important no és definir el teatre ni els seus límits sinó referir el potencial que té aquest art en la formació de les persones, és necessari precisar el terme *teatre* des d'una mirada complexa.

Tenint en compte el que acabem de dir a l'apartat anterior, partim del brasiler Augusto Boal (2008) que concep el teatre com aquella capacitat o propietat humana que permet al participant observar-se a ell mateix i al grup, en acció o en activitat. És un art que permet imaginar variants a la nostra acció i estudiar alternatives, mentre brinda a l'ésser humà la possibilitat de veure's en l'acte de veure, d'accionar, de sentir i de pensar. Segons aquestes idees, entenem el teatre com un escenari amb un important potencial formatiu i creatiu. El concepte d'escenari, com a espai simbòlic ple de significats de diferents naturaleses, ens permet entreveure l'existència de les múltiples relacions entre les formes, els símbols, els rols, els codis, els llenguatges, entre d'altres, com veiem en aquesta figura:

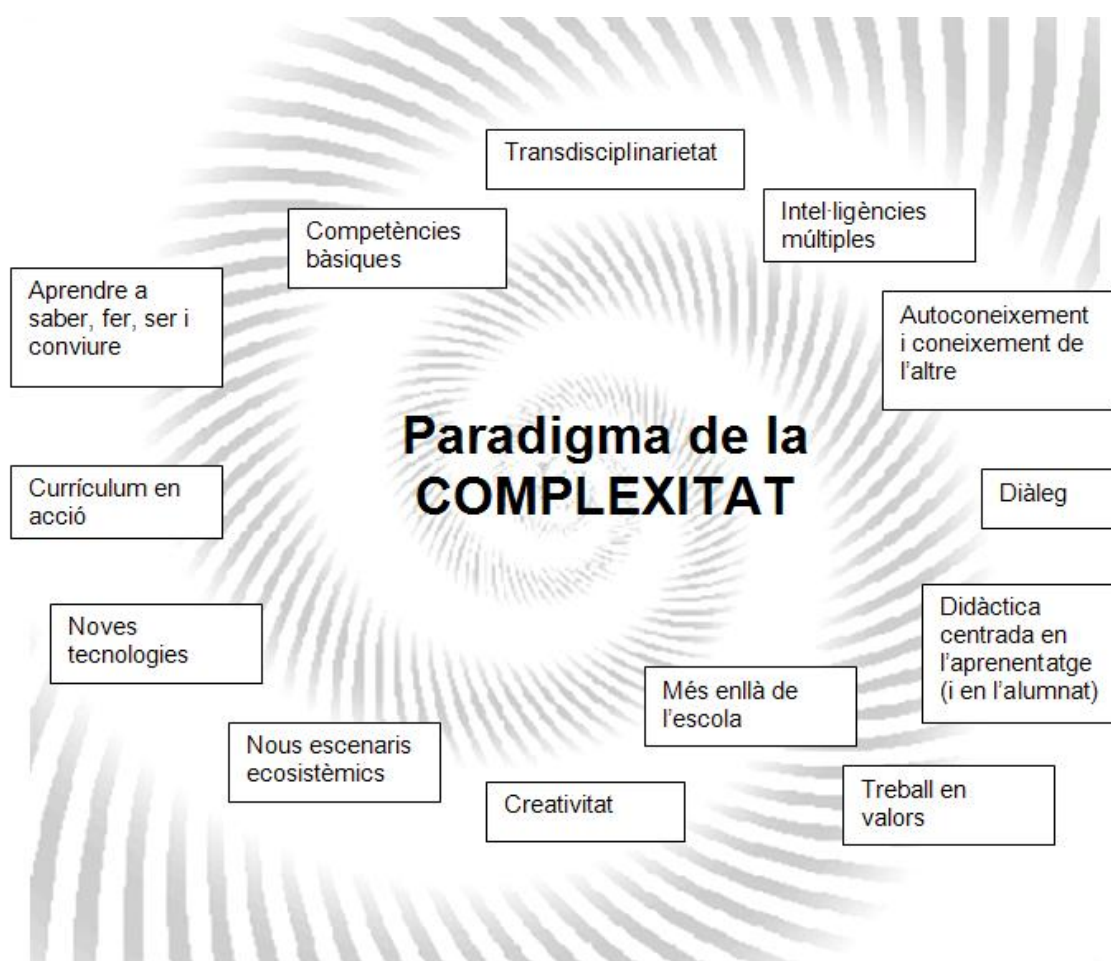


Figura 56. Mirades des de la *complexitat* del teatre. [Elaboració pròpia]

Tot aquest conjunt immediat i impactant de característiques activen els dos hemisferis cerebrals: un estimulat pels aspectes lògicodeductius i de la paraula i l'altre estimulat per aspectes relacionats amb l'espai, la imaginació i les emocions (Castañón, 2005). El teatre es converteix en un escenari per a *sentipensar*³⁷, un espai on és possible pensar sentint i sentir pensant conjuntament. En aquests escenaris, l'ésser i la seva realitat funcionen a partir d'una energia complexa, constituïda d'una dinàmica no-lineal, d'una naturalesa recursiva o retroactiva, indeterminada, el patró de funcionament de la qual esdevé, com un teixit, en xarxa.

5.1.2. Aportacions des de l'art

A finals del segle XVIII apareix la idea d'art tal i com l'entendem avui que segons la Real Academia Española l'entendem com: “manifestació de l'activitat humana mitjançant la qual s'expressa una visió personal i desinteressada que interpreta allò real o imaginat amb recursos plàstics, lingüístics o sonors”.

Schiller ja al principi del segle XIX a l'obra *L'educació estètica de l'home* (1793) parteix d'aquestes reflexions i intenta determinar la funció de l'art, cosa curiosa ja que la tesi anterior de Kant deixava entreveure la *no-funció* de l'art en la societat, i afirmava que l'art estava connectat amb el gust i si aquest era desinteressat no podia estar vinculat a la praxis vital. En aquesta discussió filosòfica, Schiller intenta demostrar, precisament per aquesta falta d'implicació directa en la vida, que l'art serà responsable de “retornar a l'home la seva elevació”.

Per la seva banda, Brecht dintre de la seva obra *El petit organon del teatre* (dins Brecht, 1970: 105-141), ens recorda:

³⁷ Més endavant explicarem el concepte a l'apartat *Sentipensar el concepte d'escenari*.

20. Però la ciència i l'art tenen una funció comú: fer més fàcil la vida de l'home. Una satisfà les seves necessitats materials, mentre que l'altre les espirituals. En els temps que corren, l'art extraurà la diversió de l'activitat creadora moderna, que tant pot millorar les nostres condicions de vida i que, si alguna vegada se la deixa en llibertat, podria arribar a constituir-se per ella mateixa el més gran dels plaers. (Brecht, 1970: 115)

La línia d'educació per l'art treballada per diversos autors com Herbert Read ja als volts de l'any 1940, defèn l'art com experiència essencial pel desenvolupament integrador de l'ésser humà. Concep el subjecte en una permanent relació dinàmica i dialèctica amb el seu medi físic i social i argumenta que l'acte educatiu pot cultivar els modes d'expressió que ens connecten amb els altres i amb nosaltres mateixos seguint així una finalitat de l'educació: desenvolupar la singularitat i la consciència de l'individu (Read, 2003). Això ens portaria a entendre l'acte d'educar com una acció dinàmica on la qüestió de la identitat cultural i social i la dimensió individual són elements essencials per la pràctica formativa.

L'educació, ha de ser un procés ser no només d'individualització sinó també d'integració, és a dir, un procés de reconciliació de la singularitat individual amb la unitat social. Cal que l'educació ajudi a treballar la consciència d'un i de la realitat que ens envolta. Les pràctiques teatrals poden generar un clima positiu relacional i es poden convertir en reforços òptims de l'aprenentatge integral, relacionant-lo més estretament amb la societat i l'escola:

[22840-22970]

És meravellós veure com riuen i com comenten. Són nens molt espontanis i molt alegres i durant l'activitat teatral es respira bon ambient en el grup classe.

La multiplicitat de llenguatges que existeixen en l'art i la seva naturalesa sintetitzadora ofereixen diferents possibilitats d'activitats d'integració d'aprenentatges (Vega, 1996).

Fomentant l'art fomentem l'expressió i la representació de la realitat complexa i emergent de què ens parla Morin. En aquest context, l'art dramàtic en les seves diferents modalitats és pertinent en tant que no és només un mitjà d'expressió sinó també de comunicació i transport de missatges. El teatre és una analogia de la vida. Trenca la visió fragmentària de la realitat i dialoga amb la història de cada participant. Posa a cadascú en contacte constant amb la realitat que viu i que ha viscut.

Segons Eisner, les principals contribucions que tenen les arts a l'educació (citada per Mateu a Castañer, 2006) estan relacionats amb els resultats de les arts:

- a) Comunicació de formes distintives de significat
- b) Desenvolupament de formes de pensament que sorgeixen de la creació i la percepció dels objectes com a formes d'art
- c) Foment de l'experiència estètica

Cal fomentar l'art a l'educació així com cal prestigiar una educació estètica, com l'anomena Schiller en el Romanticisme. L'educació estètica és la que fomenta el treball amb els sentits sobre els que es basa la consciència ja que "només en la mida en què aquests sentits estableixin una relació harmoniosa i habitual amb el món exterior, es construeix una personalitat integrada" (Read, 2003: 33) perquè les estratègies que afavoreixen un aprenentatge integrat són aquelles que estimulen els sentits, i que a més a més, van més enllà dels aspectes cognitius i emocionals, doncs engloben també la imaginació, la intuïció, la col·laboració i l'impacte emocional viscut pels participants (Moraes, 2008: 131). L'educació estètica, de la que ens parla Read (2003), inclou totes les modalitats d'expressió individual, literària, i poètica (verbal), també la musical i la auditiva. Totes aquestes modalitats d'expressió ens ajudaran a compondre la mirada transdisciplinària de la realitat.

Segons Vega (1996), l'art revela la plenitud de cadascú. L'art ens condueix al desenvolupament i facilita una expressió més natural i espontània. En paraules de Fiedler (1958):

L'art vertader ens allibera sempre de tot allò que la vida ens va poder lligar com a càrrega, i ens condueix directament de retorno a la naturalesa; ens ajuda a retornar a nosaltres mateixos, o millor dit, ens hi obliga (...). No es la distracció o la desviació del nostre pensament el que li devem, sinó la màxima concentració de la nostra capacitat intel·lectual davant al món. No ens condueix a un terreny que estigui fora del món i ens faci oblidar els dolors d'aquest, sinó que eleva la nostra naturalesa per sobre de la pressió del món, fins la contemplació i la comprensió d'aquest món. (Fiedler, 1958: 22)

En definitiva, l'art i la ciència formen un tot complementari que ens ajuda a conèixer el món. A la vegada, representen la realitat, formen part d'ella establint vincles i relacions amb nosaltres i ens modifiquen a diferents nivells. En aquest sentit, el teatre és una realitat complexa i l'activitat teatral resulta de la interpretació del que passa en els diversos nivells de realitat i en els diferents nivells de percepció de cadascun. D'aquesta manera, treballant amb l'art teatral ens acostem a un coneixement necessari i pertinent del qual sempre ens parla Morin.

5.1.3. El joc teatral com a escenari complex

En la línia de Viola Spolin (2008), Roberto Vega en una de les nostres trobades comparteix amb nosaltres aquesta entrevista realitzada per María Eugenia Di Luca. Roberto Vega (2010) parla d'aquesta manera sobre les oportunitats que ell ha extret a l'hora de treballar amb el joc teatral:

El juego es un vehículo de comunicación que permite elaborar situaciones cotidianas, expresar fantasías inconscientes reprimidas, y revelar en el niño sus posibilidades de disfrute. Encontrar recursos para formar desde la escuela personas capaces de gozar, de manifestar sus sentimientos, de expresarse con otros, y de apropiarse de significados sociales es muy importante. En este sentido, el juego teatral es buena herramienta didáctica porque permite, ante todo, construir conocimientos sin dejar de lado el placer. Sobre estos temas dialogamos con Roberto Vega, especialista en Teatro

en la Educación, quien ha desarrollado numerosos talleres sobre juego teatral en distintos países de América Latina.

¿Cuál es la función del juego teatral en el proceso de aprendizaje?

Roberto Vega: *En primer lugar quiero destacar que el objetivo del juego teatral no es formar actores ni tiene como función una acción terapéutica, porque no está coordinado por psicólogos. Por el contrario, responde a necesidades de expresión y de comunicación. Es un recurso que permite articular el pensar, el sentir y el hacer, indispensables en todos los niveles de la educación. Más allá de los resultados, la significación del trabajo reside en la experiencia a partir de la cual el alumno aprende a conocerse a sí mismo, y a conocer a los demás a través de la simulación espontánea de situaciones en juego, sin hacer énfasis en la formación técnica. Por medio del juego, el alumno se va transformando en sujeto y objeto de conocimiento, y puede explorar constantemente procesos de identidad a partir de observar y ser observado, es decir, de ser emisor y receptor a la vez.*

El teatro promueve la expresión de intereses y problemas de las personas que se interrelacionan con los intereses de los demás. Por medio de este proceso, los alumnos consiguen reflexionar sobre sí mismos y sobre el entorno. De esta manera, el juego teatral se convierte en un recurso didáctico que fortalece el trabajo en equipo, combate estereotipos y permite compartir experiencias.

¿De dónde surgen los temas que se representan en los talleres?

R.V: *Surgen de los distintos contextos en los que se trabaja, de los conflictos propios que traen los niños desde sus historias personales y de su cotidianeidad, porque ellos son los protagonistas. No se trabaja con textos teatrales; la intención es que los niños valoren lo propio, sus vivencias, su realidad social. En algunos casos, se trabaja con textos literarios, pero siempre que contengan temas identificables con la realidad del grupo. Es muy común que en contextos sociales empobrecidos, como pueden ser las villas o las cárceles de menores, con padres ausentes y madres carentes de afecto, los niños no sean valorados y, por lo tanto, no valoren lo propio. La tendencia de los alumnos en estos casos, es copiar lo que está socialmente aceptado por miedo a ser rechazados. Entonces, resulta fundamental hacer especial hincapié en el desarrollo de*

la autoestima, para lograr que estos niños puedan expresarse, participar, explorar ideas e intenciones.

Está claro que un niño desvalorizado no participa ni se comunica, y cuando lo hace no aparece él, sino lo que cree que está bien, por ejemplo, copia cosas de la televisión. Por eso, es importante que el docente logre crear un clima de confianza que permita que el niño se anime a ser creativo, se comprometa con lo que hace, descubra cosas, entre en riesgo y no le tenga miedo al ridículo ni al error porque está permitido equivocarse.

¿Cuál es la relación que tiene el trabajo que realiza en los talleres con lo que el pedagogo Paulo Freire denominaba educación popular?

R.V.: *Yo coordiné el Programa de Teatro Popular de América Latina durante la presidencia de Paulo Freire, y comparto su pensamiento. Justamente, el tener en cuenta principalmente el contexto social en el que se enseña, y respetar el saber previo que todo alumno trae, son dos cosas que Freire destacaba como necesarias en la educación popular. Además, Freire resaltaba la importancia del cuerpo y el placer en la enseñanza, así como la necesidad de establecer relaciones pedagógicas horizontales, donde tanto docentes como alumnos aprenden en la práctica y puedan cambiar su realidad.*

Por medio de los talleres se trata de brindarle a los alumnos una seguridad que les permita valorarse y valorar a los demás, tomar sus decisiones y ser protagonistas activos.

¿Cuál es la especificidad de la disciplina teatral en relación con otras disciplinas artísticas?

R.V.: *El juego teatral trabaja con todo el cuerpo, no hay un instrumento de por medio como el pincel en el caso de la pintura, o la flauta en la música. La danza, igual que el teatro, también trabaja con el cuerpo como instrumento, pero lo que distingue al juego teatral es que permite trabajar mejor el conflicto, los intereses y deseos contrapuestos en un grupo. En los talleres se hace mucho hincapié en lo actitudinal. Sin duda, el juego teatral fortalece el trabajo en equipo, promueve la confianza y desarrolla sujetos participativos. Por medio del lenguaje verbal y del lenguaje gestual, muchas veces*

olvidado, los alumnos aprenden más de sí mismos y de los otros, a la vez que superan sentimientos de inseguridad y el temor a la crítica.

Roberto Vega (2010)



Figura 57. Moment de treball amb Roberto Vega. Buenos Aires, març 2009

D'acord amb el pensament que Roberto Vega expressa en aquestes paraules, Morin (2001) afirma que l'educació ha desintegrat completament la unitat complexa de la naturalesa humana. Actualment, trobem sovint sistemes educatius fragmentats que acaben donant una idea parcel·lada de la persona i del seu entorn. D'aquí que sigui necessari ensenyar estratègies per tal de poder aprendre les relacions mútues i las influències recíproques entre les parts i el tot del món complex en què vivim per tal de propagar els quatre pilars de l'educació (Delors, 1998): aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts i aprendre a ser. D'acord amb Vega (2010), per aconseguir aquests pilars cal una educació que creï escenaris d'aprenentatge favorables i desenvolupi una formació holística tant en l'alumnat com en el professorat.

5.1.4. El teatre com a escenari de llibertat creativa

A partir de les pràctiques a l'escola, detectem una manca generalitzada d'espais on els participants puguin expressar-se amb llibertat. Les persones en general i l'alumnat en particular necessiten llocs i moments per a connectar-se amb el seu cos i les seves emocions, per percebre-les i per a expressar-les. Per a que això succeeixi en els escenaris formatius és necessari que els docents facilitin l'oportunitat.

Els mestres participants manifesten que no han tingut mai contacte amb el teatre. Evidentment, difícilment buscaran crear aquests espais per les seves pràctiques. Per això, els primers que haurien d'experimentar les potencialitats de l'art teatral són els docents.

Ja en els plantejaments de Plató trobàvem la tesi que l'art ha de ser la base de tota forma d'educació natural i enaltidora. A *La República* diu que cal evitar la compulsió i que les lliçons haurien de prendre forma de joc. A la vegada, la filosofia aristotèlica indicava que una facultat ha de funcionar eliminant tots els obstacles. Això ens porta a pensar en aquesta necessitat que dèiem de crear escenaris i espais de llibertat on no posem obstacles en bé de l'expressió.

D'acord amb aquesta línia, trobem que Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Decroly i Montessori, entre d'altres també reclamen la llibertat a l'educació i més endavant, aquestes idees seran el punt de partida per autors com Dewey o Holmes. Segons Read,

la llibertat és un estat de l'ésser dotat de característiques positives, característiques que deuen ser desenvolupades en tota la seva autosuficiència. El meu postulat serà que el desenvolupament d'aquestes qualitats positives elimina inevitablement les qualitats oposades. Evitem l'odi mitjançant l'amor; evitem el sadisme i el masoquisme mitjançant la comunitat de sentiments i d'acció. (Read, 2003: 32)

Perquè com sosté Mantovani (a Read, 2003: 24),

educar per a la llibertat, conforme a una teoria democràtica de l'educació, significa el desenvolupament dels impulsos creadors, no com a finalitat en si mateixa sinó com a necessitat vital de la nostra cultura. (Mantovani a Read, 2003: 24)

En aquest sentit, Bally (1980) pensa que el joc és una expressió de llibertat. Distingeix la conducta d'instint dirigida a fites de la de apetència responsable de la conducta lúdica. Per jugar cal que les persones, així com els animals, se sentin lliures, relaxades de les necessitats instintives i fora de tota amenaça.

Per la seva banda, Csikszentmihalyi (1999) fa ús del concepte *flow* (fluir) per indicar la necessitat d'arribar a un equilibri entre el nivell de incertesa de l'activitat i el nivell de destresa dels protagonistes per aconseguir els objectius de l'activitat lúdica. I Schiller (1943) proposava que l'instint de joc produeix la bellesa i que quan l'home s'educa estèticament és quan conquesta la llibertat que necessita per a realitzar la seva essència.

El teatre no és només pels artistes, ni per formar artistes professionals, és de tots i cal que serveixi per a contribuir a formar persones més lliures. D'acord amb aquesta línia, segons Boal (2008), el teatre pot ser un eina d'alliberació però el més important és facilitar els espais corresponents per a que es porti a terme aquesta concentració i transformació. Aquest estat de concentració, aquest *flow*, és el que Bohm (2002) anomena "atenció simple". Aquesta atenció simple és el primer pas necessari per facilitar la fluïdesa de la creativitat:

[38511-38653]

Com que els hi costa tant seguir la dinàmica, es percep un avorriment general. Només quan entenen el que fan se'ls veu més motivats i concentrats.

[32378-32504]

Estan molt revolucionats i poc atents. Fan moltes preguntes per perdre temps. No tenen ganes de prendre la tasca seriosament. Quan entenen l'activitat i s'hi fiquen es motiven i

comencen a trobar-li sentit al que fan.

[4805-5501]

La diversitat sorgeix de la diversitat de carències i necessitats. D'aquesta manera, com que no hi ha el costum de treballar amb jocs teatrals s'observa una manca d'hàbits de treball i de concentració que fa difícil la concentració a l'aula.

Comprovem que una realitat creativa, terme que utilitzen Marín i De la Torre (2000), resulta estimulante per la persona participant. Una dinàmica o activitat que potencia la creativitat fa que la producció resulti més espontània i motivant. D'acord amb aquesta mirada, De la Torre proposa:

La motivació és el motor d'acció i aprenentatge. Les formes creatives posseeixen per elles mateixes un poder de motivació intrínsec que inutilitza el sistema de premis i càstigs. (De la Torre, 1995: 33)

Observem que un clima creatiu és viscut com a favorable; facilita superar temors i inhibicions, ja que l'ambient acompanya a l'expressió lliure i espontània. Utilitzo el terme *ambient* recordant que sorgeix a principis del segle XX com una aportació dels geògrafs per a ampliar l'abast de la paraula medi, la qual feia referència de manera exclusiva a l'aspecte físic deixant de banda la influència dels éssers humans en la transformació de l'entorn (Raichvarg, citat per Velásquez, 2007). El que nosaltres comprovem és que existeix una relació directa entre un ambient escolar positiu i altres variables relacionades amb el rendiment. L'aprenentatge es dona en el marc de les relacions interpersonals, el que alguns autors anomenen *espais intersubjectius*. Si aquests espais es viuen còmodament i lliure és perquè està associat a sensacions de benestar general gràcies a l'estat de confiança en les pròpies habilitats, una visió optimista de la rellevància dels aspectes apresos, les interaccions positives, etc. (García López, 2006: 17). En aquest sentit,

veiem el teatre des d'una idea d' *ambients d'aprenentatge* agafant la idea dels geògrafs i estirant-la fins a la idea d'un espai d'aprenentatge en condicions òptimes de llibertat.

5.2. LA VIVÈNCIA DE L'ESCENARI

“Li ho digueren i ho oblidà.
Ho veié i ho cregué.
Ho féu i ho aprengué.”

Confuci (555-479 aC)

En aquest apartat de la recerca exposem, a partir del nostre pas per l'escola, com entenem la vivència de la pràctica teatral en un context d'aula i treballem els següents objectius específics d'aquesta investigació:

2) Entendre com es viuen aquestes dimensions formatives i creatives en l'àmbit educatiu formal.

4) Fer propostes concretes per difondre l'ús del teatre com a escenari formatiu en l'àmbit educatiu formal.

5.2.1. *Sentipensar* el concepte d'escenari

El concepte *sentipensar* troba les seves arrels a la *Teoria poiètica* de Maturana i Varela (1990), biòleg i neurocientífic respectivament, que han donat una nova mirada a la construcció del coneixement.

Si observem què succeeix en un escenari comprovarem que esdevenen múltiples fenòmens alhora. Alguns els pensem, uns altres els sentim, no tots els percebem conscientment i si els percebem no els processem de la mateixa manera.

Els personatges que actuen en un escenari experimenten emocions, sentiments i pensaments que transmeten a partir d'un ampli ventall de possibilitats expressives. Aquestes possibilitats expressives van des de la paraula, fins al silenci passant per una mirada, un somriure o una picada d'ullet.

Així és com volem *sentipensar* el concepte d'escenari: un espai simbòlic ple de significats per a l'acció formativa i investigadora. El concepte d'escenari que utilitzem com eix d'aquest apartat té com punt de partida l'acció expressada. Escenari és abans de res la trobada d'emoció i pensament a través de l'acció.

5.2.2. Els components explícits i implícits d'un escenari

Ara intentem abordar des de l'analogia i el simbolisme els conceptes d'escenari teatral i acadèmic. Considerem que ambdós es complementen sota una mirada transdisciplinària i complexa. Tots dos impliquen múltiples facetes i significats.

El teatre, un escenari de missatges socials

El teatre és cultura i com a tal, així com les arts plàstiques i la música, ens convida a pensar, a sentir, a mirar cap a l'interior de nosaltres mateixos i a revisar la nostra relació amb el món. El teatre engloba tradicions, formes de vida dels pobles i reflexa valors d'un moment històric concret.

Si mirem el teatre de Molière, veiem que critica i ridiculitza els comportaments de la societat francesa d'aquell moment. Ens dona informació sobre un context i uns comportaments de la societat de la època. De la mateix manera, el teatre romàntic dels segles XVIII i XIX buscava commoure al públic a través dels sentiments i el destí tràgic. Durant la segona meitat del segle XIX apareix el teatre realista amb l'objectiu de donar relleu a les injustícies socials i representant el comportament humà d'una manera força crua.

Més endavant, l'esperpent, modalitat teatral creada per Valle-Inclán, deformava grotescament i tràgicament la realitat del moment. Podríem anomenar més corrents i casos particulars del teatre com a escenari de missatges socials però no és el que ens interessa amb aquesta tesi.

El teatre ha estat i és escenari de missatges socials i vehicle de transmissió i transport al llarg dels temps. L'escenari teatral és un espai de trobada *inter* i transdisciplinari. Mitjançant el teatre es vivencien conceptes històrics, socials, psicològics, literaris i tot allò que trobem a la vida mateixa. Per aquest motiu, l'analogia entre el teatre i l'aula com escenari de transmissió de missatges formatius tenen molts aspectes en comú.

L'aula, un escenari ecoformatiu

L'aula és un escenari per excel·lència on cada persona té un o més rols a desenvolupar i on tots estan relacionats entre ells. El mateix concepte de rol és relacional. No té sentit parlar de rol si no és en relació amb un altre o amb un grup. Per això, podem parlar d'un sistema. Després d'estar un determinat temps en el grup aula, els participants desenvolupen un rol coherent al que imaginem que els altres esperen d'ell en el seu paper com a docent, discent, especialista o company. Cada persona té el seu rol, el seu paper, en aquell escenari formatiu que en certa manera complementa al dels altres. Els propis estudiants desenvolupen rols diferents quan treballen en equip. També el temps, els recursos utilitzats, la decoració de l'aula, la forma i la distribució del mobiliari tenen el seu significat. **Alguns autors parlen de l'aula com un *nínxol***

ecològic perquè es aquest escenari tenen lloc múltiples interrelacions humanes que contribueixen a la formació general de l'espècie. El que fa el nínxol és caracteritzar quin tipus de relacions s'estableixen entre les espècies i entre les espècies i el medi. En aquest cas, quan parlem d'espècie ens referim a tots els participants implicats, tant l'alumnat com el professorat.

Els personatges estan en contacte amb el medi, amb una realitat, i actuen en funció dels seus interessos i motivacions sense oblidar els rols respectius.

No hem d'oblidar que les accions que transcorren a l'aula impliquen una intencionalitat formativa de qui dirigeix aquell escenari. Les circumstàncies s'adaptaran als objectius que en el teatre marca el director i a l'aula el professor. Existeix el context i una situació donada que obliga als personatges a actuar en funció dels seus rols. En aquest context és molt important la satisfacció dels actors. Sentir-se còmode i gaudir és important per la concentració i la creativitat. Un bon clima i una bona convivència ajuden a que flueixin les bones idees i potencia el rendiment. Estar i sentir-se bé en un lloc, en un escenari teatral o a l'aula dóna lloc a que les accions es desenvolupin amb continuïtat i que hi hagi un harmònic diàleg entre les bones idees i les emocions. El simbolisme de l'escenari ens proporciona una representació d'una realitat concreta. Aquest dibuix, acompanyat d'una intenció es converteix en missatge. El missatge pot ser de naturalesa molt diferent: social, polític, cultural, acadèmic, entre d'altres. Els components simbòlics d'un escenari teatral poden ser a la vegada components d'una estratègia encaminada a la formació.

En una representació teatral s'harmonitzen elements com el text, els actors amb els seus rols, els llenguatges verbals i no verbals, els missatges explícits i implícits, el públic que forma part del feedback, l'escenari amb la seva escenografia que contextualitzen l'acció, el so, la il·luminació i els silencis. Tot el conjunt forma part del teatre en tant que representació d'un relat a través d'una acció. Si traslladem aquesta escena simbòlicament a l'aula, ens trobem amb:

- Uns actors: docents i estudiants amb els seus rols respectius, així com altres persones implicades en el procés formatiu.
- Un llenguatge i codis diferents: donats pels continguts curriculars.
- Un missatge: els coneixements, habilitats i actituds.
- L'acció: representada per les estratègies i activitats dels agents.
- Un ambient de seguretat i gratificació: equivaldria al clima de benestar que es pugui respirar durant l'acció.
- L'escenografia i els elements facilitadors de comunicació: correspondrien als elements motivacionals de l'espai de l'aula.

Com veiem, aquesta analogia podria continuar amb altres elements escolars, però on volíem arribar és a la idea que quan parlem d'escenari sempre ens referim a un *espai per a l'acció*.

5.2.3. Els fonaments teòrics del concepte d'escenari

El terme escenari, com a *actor principal* de la família semàntica en què comparteixen significat els termes *escena*, *escenificar*, *escenografia*, *escenificació*, *escenògraf*, entre d'altres, prové del llatí i aquest del grec, amb sentit primigeni de “rafal de branques” i per als grecoromans equivaldria en arquitectura a *perspectiva*.

Entre les diverses accepcions que atorga el diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans està: “part del teatre construïda convenientment perquè puguin col·locar-s'hi les decoracions i figurar el lloc de l'acció dramàtica”; “lloc on és representat qualsevol espectacle, competició, etc.”; “lloc on s'esdevé alguna cosa”.

Encara que la seva definició principal és la referida a l'acció teatral, ens interessa ressaltar del concepte la dimensió figurativa, simbòlica o analògica d'escena: tot allò que es representa, que es posa en acció en un espai donat. En aquest sentit, pot incloure segons el diccionari de la Real

Academia: “todo suceso o manifestación de la vida real y que se considera como espectáculo digno de atención”. És a dir, a l’escenari hi cap tot allò que ocorre a la vida i més enllà d’ella, a la imaginació. Un espai que serveix per descobrir o representar significats i valors de la societat.

Així parlem d’estar a escena, posar-se en escena, fer una escena, escenificar uns fets, etc. L’escenificació com estratègia d’investigació és utilitzada també en criminologia a l’escenificar els fets.

En un escenari hi ha coneixement, art, espontaneïtat, creativitat i sobretot comunicació. És un espai per comunicar, per explorar idees, emocions, sentiments, conceptes nous, habilitats i per què no, processos d’indagació científica. Per això, volem ressaltar l’enorme potencial formatiu i formador, innovador i de metodologia científica que deriven en aquest camps d’acció.

És com posar a actuar les idees i les emocions. Aquí tenim un moment en què un dels participants de cicle superior manifesta una preocupació per la valoració dels altres durant una activitat portada a terme a l’aula de cicle superior:

[30173-30561]

Al principi són molt correctes però van agafant confiança i s’impliquen més. També valoren si des del seu punt de vista la cara de la imatge és maca o lletja. Al final, tothom espera aquest comentari. La majoria es diuen lletjos. Molt poc diuen que la cara que descriuen és maca. Però quan ho diuen, els hi fa vergonya. L'Ivan diu que no vol valorar-ho perquè no vol que li diguin “gay”.

És un espai d'acció per posar a treballar el pensar i el sentir. L'escenari, com alguna cosa més dinàmica i fluida que l'escena, és un lloc d'experimentació i descobriment. És un llenguatge didàctic i metodològic d'acord amb una visió ecosistèmica i transdisciplinària del coneixement. En un escenari, igual que en una pel·lícula, predomina el diàleg (no només verbal) en l'acció. Tots som espectadors alhora que actors de la vida i dels sabers provinents de tots els àmbits. Tot plegat, té lloc de forma interactiva, per això ens interessa aquesta mirada innovadora.

Una mirada transdisciplinària de l'educació: l'ecoformació com a referent

Com estem veient, entenem *transdisciplinari* com a *una mirada* diferent de la realitat i els seus nivells, fruit de la percepció i la consciència. Així, allò transdisciplinari és una *manera de mirar* l'entorn, sigui tangible o intangible, d'ordre material o immaterial, d'una manera sempre relacional. Això significa que va més enllà de la interrelació dels continguts. És un sistema de significats en el que s'entrecreuen i es condicionen els uns amb els altres, de la mateixa manera que abans comentàvem la noció de nínxol ecològic. En el nínxol ecològic un ecosistema mostra els vincles entre la fauna, la flora i la vida humana en les seves diverses manifestacions. El prefix *trans* ens porta a situacions intemporals, i es manifesta en els anàlisis i les actituds *trans-personals, trans-culturals, trans-cendents, trans-gessores i trans-formadores* de la realitat dominant. Són mirades des de l'altre costat d'allò establert i acceptat com a coneixement científic o realitat. Per això porta una càrrega de valentia, repte i creativitat.

L'acció escènica teatral, amb més motiu que el cinema, les excursions, els concerts, la novel·la, la pintura i altres expressions complexes de la creativitat humana, exemplifica clarament aquesta trobada de les diferents cares de la realitat. En l'escenificació es reviu o es dona vida a situacions, conflictes o problemes personals i socials. En el teatre sempre es diu: "sense conflicte no hi ha drama". Això vol dir que sempre en un escenari hi ha diferents forces, interessos, motivacions en diversos sentits. Poden coexistir en un mateix espai el passat,

present i futur. Té entre les seves qualitats la de encobrir amb la *careta* (persona³⁸) el personatge en els seus temors, emocions i impulsos més profunds. I quan diem personatge pensem en conceptes, valors, contravalors, vicis o simples conceptes disciplinaris con apareixen en el Diàleg Analògic Creatiu de Saturnino De la Torre (2006). Ells també poden estar en diàleg.

El segon tret és el diàleg i interacció entre els agents. Diàleg que va acompanyat de l'acció en un context espai-temps que reforça el caràcter lúdic o dramàtic del missatge. La tercera és la representació en directe posant a prova la imaginació i la creativitat dels intèrprets. En aquest sentit, l'escenari és l'espai ple de significats emergents, inacabats, que s'ofereixen a l'espectador mitjançant *una mirada* en la qual estan connectats el text (si n'hi ha), els conceptes, els personatges, el vestuari, la il·luminació, el so, la música, l'escenografia, l'organització i distribució de l'espai i per descomptat l'acció que hi té lloc. Tot el conjunt contribueix a donar vida a un relat com podria ser en el cinema, amb la diferència que aquí es pot assajar però mai es pot repetir dues vegades igual, ja que d'acord amb Motos (2005: 391):

El teatre es caracteritza per treballar sobre el comportament humà i per recrear la vida en tot el seu misteri, igual que les altres arts, però es distingeix per fer-ho en un espai i temps concret. (Motos, 2006: 391)

I aquest no tornaran a ser mai més els mateixos. L'emergència és un tret ajustat al pensament ecosistèmic i transdisciplinari. I és a l'escena, en tant que art complex, on té possibilitat d'aflorar la creació, al confluïr pensament, emoció i acció. A escena cobren sentit les parts com un tot. Com diu Motos, "el teatre està alimentat per una part invisible que es fa visible al crear. La creativitat consisteix en deixar que aquesta part invisible aflori" (Motos, 2006: 400).

³⁸ Segons l'etimologia tradicional de *persona*, el terme ve de *personare* (ressonar) i al·ludeix a la màscara que els actors usaven en el teatre. Aquesta màscara tenia un orifici a la zona de la boca i donava a la veu un so penetrant i vibrant. Així, *persona* significaria primer *màscara*, *paper de l'actor*, *caràcter* i finalment *persona*.

La vida, l'art de viure és sens dubte l'expressió més clara de la transdisciplinarietat, i el teatre és una representació de la vida. Com ja va expressar poèticament Ronald Ross, Premi Nobel de Medicina (1902): “visc per entrar a tots els mercats, per exercitar la meua mà en totes les arts, per interessar-me per tota la ciència i per a que el meu cor s'impliqui en totes les passions” (a Motos, 2006: 397).

Però quina relació té la mirada transdisciplinària amb l'*ecoformació* i l'escenari? Aquesta és sens dubte una qüestió clau. Vegem la relació conceptual entre *trans* i *eco*. Ambdues són mirades que sobrepassen allò sensible i inclouen una àmplia mirada de la realitat. És com descriure un bosc o una ciutat recorrent els seus carrers i veure-la des d'un avió. La realitat, sent la mateixa, té diverses visions i qualitats diferents, fins i tot contraposades. El lexema *eco* prové del grec, on a més del significat de *so*, vol dir *casa*, *la morada*, *l'àmbit vital*, *aquell espai en què tot està relacionat*, *pròxim i compartit*. En sentit ampli, tot allò que està *relacionat amb*. D'aquí la proliferació dels termes, directament relacionats amb una visió ecosistèmica i ecològica, com *ecopedagògica* i *ecoformació*.

Ambdues són maneres d'expressar el que és de naturalesa transdisciplinària, de posar en sintonia o replicar aspectes que a primera vista no estan connectats com la veu i muntanya, els òrgans del cos i l'emissió d'ones electromagnètiques, l'entorn en el que vivim i l'educació. Es tracta d'una nova mirada en què l'ésser humà és part de la societat, aquesta és part de la natura i aquesta del planeta i del cosmos que busca un equilibri harmònic. Harmònic si la voluntat humana no decideix trencar-lo.

D'acord amb el que es va concloure al *I Congrés Internacional d'Innovació docent: Transdisciplinarietat i Ecoformació* de Barcelona (De la Torre i Moraes, 2007): “entenem *ecoformació* com una manera sistèmica, integradora i sostenible d'entendre l'acció formativa, sempre en relació amb el subjecte, la societat i la natura. El caràcter de sostenibilitat només és possible quan s'estableixen relacions entre tots els elements humans”. Això significa que estem

davant un nou referent pedagògic. Educar no és transformar a subjectes a base de coneixements, ha de ser una *transformació*, és a dir una transformació sostenible, interactiva, compromesa, conscient, social i planetària. Com diu Pérez Esclarín (2005) “educar per humanitzar”. D’acord amb aquest autor, cal educar per recuperar la dignitat humana i els seus valors. Cal afavorir la consciència intercultural i planetària. Hem d’aprendre a conviure no només amb els éssers de la mateixa espècie sinó amb la resta de la naturalesa amb qui compartim planeta.

Anem cap a una antropofornació?

A més aquest procés educatiu és permanent. El reconeixement de la necessitat d’aprenentatge permanent per a formar l’ésser humà és el que Morin (2003) anomena “la revolució de l’aprenentatge”. Aquesta revolució, d’acord amb la conferència impartida per Pineau (2010) s’ha de comprendre en dos sentits. L’aprenentatge és presentat com el factor principal de la formació humana suplantant la idea del factors genètics o socials. I, per l’altra banda, l’aprenentatge es veu com un moviment recursiu i reflexiu.

Per tal d’entendre aquesta revolució de l’aprenentatge, els tres pilars de la transdisciplinarietat s’han mostrat fructífers per començar a construir un paradigma que Gaston Pineau (2010) anomena *antropofornador*, és a dir formador de l’home. Pineau explica que el concepte d’antropofornació es va elaborar amb la finalitat de fer evidents els moviments centrípets que intenten unificar aquests moviments de socialització, d’ecologització i de personalització.

Així, l’escenari que ofereix una experiència relacionada amb el teatre, conté una *antropofornació* a dos temps (formacions formal i informal o experiencial) i tres moviments (formacions personal, social i ecològica).

Això significa aprendre a viure en sintonia amb l'univers. Aquestes sintonies regeixen i governen més enllà del saber científic i de les polítiques humanes. Estan allà, a l'abast de tots nosaltres per descobrir-les. Significa per tant que si hi ha lleis que sobrepassen la ciència humana i els fenòmens. Aquesta és la base científica que presenta Laszlo (2004) en la seva obra *La ciencia y el campo akásico*. Aquest camp o univers informat és un buit que informa a totes les coses vives, a tot teixit de la vida. També informa a la nostra consciència. La nostra separació és només una il·lusió. Som parts connectades d'un tot. Molt possiblement la vida a la Terra va ser informada per la vida a altres parts de l'univers (Laszlo, 2004: 109).

Aquestes són algunes reflexions científiques que donen sentit i fonament a la mirada *ecoformadora* de la qual parlem i que es plasma també a l'acció escènica.

L'*ecoformació*, *ecopedagogia* per Gutiérrez (2004), afegeix a la didàctica tradicional el desenvolupament d'aquesta consciència planetària i transcendent, l'harmonia com a principi de vida, el benestar humà com a finalitat, el diàleg disciplinari i incloent sabers provinents de la física quàntica, biologia, neurociència, psiquiatria, i antropologia, per dir-ne algunes. Segons Gutiérrez (2004: 16),

la ciutadania ambiental comprèn les obligacions ètiques que ens vinculen tant amb la societat com amb els recursos naturals del planeta d'acord al nostre rol social i des de la perspectiva del desenvolupament sostenible.

Tot el que és ambiental ens vincula amb la naturalesa i amb la societat, obrint nous horitzons a la solidaritat entre les generacions. Aquestes són les reflexions sobre la visió planetària que té l'ecopedagogia. Estem davant una lògica relacional, flexible, intuïtiva, processual. I tots ells formen les dimensions creatives del teatre.

L'escenari com a espai conceptual³⁹

L'escenari, l'acció escènica, és justament aquell *camp akàsic simulat* en el qual gràcies a la interrelació sistèmica de tots els seus elements es transmeten missatges socials, crítics o formatius. Es posen a dialogar l'espai, el temps, els diferents llenguatges -àdhuc el verbal, corporal, lumínic i acústic- i els actors amb els seus respectius rols. Textos que cobren vida a través de la veu amb les seves variacions emocionals. Perquè l'emoció pot convertir-se en personatge invisible d'igual manera que el silenci sovint parla amb més contundència que la paraula. L'escenari és aquest espai de *buit quàntic, d'univers representatiu informat* ple de possibilitats que necessiten l'espectador com la veu necessita la muntanya per ser ressonada. L'espectador forma part d'aquest *univers informat* ja que sense ell no té sentit la representació de la mateixa manera que el procés didàctic necessita del discent per a que les paraules del docent produeixi l'*eco* esperat.

L'escenari és la metàfora de l'*acció ecologitzada* com diuen Moraes i Maturana al llarg de diverses obres. Un escenari pot ser un congrés, unes jornades o un seminari, una classe, un diàleg interdisciplinari o conceptual. En sentit figurat o metafòric, un escenari és un relat impactant amb què s'inicia un article, capítol de llibre o conferència. És posar en contacte a l'escriptor o conferenciant amb el seu interlocutor. En aquest escenari real o figurat conflueixen pensaments, emocions, vivències, impulsos o actituds a través del diàleg i l'acció. I tot això per a què? Per a informar, motivar, distreure o canviar. La dimensió formativa d'una situació escènica és la que persegueix el canvi o transformació de les persones implicades.

Segons De la Torre (2004), l'aprenentatge és inversament proporcional al temps percebut. Un estudiant té la sensació d'haver après més quan el temps ha passat ràpid, sense adonar-se'n. En canvi, quan està avorrit o desinteressat el temps es percep més lentament, es fa interminable

³⁹ Quan ens referim a l'escenari com a espai conceptual volem donar èmfasi a la idea d'escenificar com a procés de posar en acció conceptes. S'ampliarà més endavant.

l'espera per acabar i la sensació que té és d'haver après molt poc. No val la pena l'atenció ni l'esforç i això dona com a resultat un aprenentatge superficial i inconsistent.

A través de l'escenificació es posen en marxa mecanismes de doble identificació. Identificació de l'actor amb el personatge que representa i la identificació de l'espectador amb el que ocorre a l'escenari. La identificació creativa o analogia personal de la qual ens parla Gordon (1963) en la seva *sinèctica*, és una estratègia de recerca d'alternatives i solució de problemes, àdhuc d'índole tecnològica, mecànica o comercial. La identificació amb el problema permet una mirada diferent de la problemàtica per això un passa a formar part d'ella. Així, allò que inicialment és un espai d'evasió es converteix en una mirada diferent, en una estratègia de recerca i investigació de processos comunicatius. Fer estrany allò familiar i fer familiar allò estrany, com diu Gordon. En aquest sentit, un escenari teatral és una estratègia de construcció i reconstrucció de coneixement i no només un espai lúdic o d'entreteniment.

L'escenari és com una sala de miralls múltiples en què es reflecteixen les diferents identitats: personals, socials i culturals. Només fa falta observar els canvis que es generen en els personatges al llarg de la representació fruit de la interacció dialògica entre els elements escènics: verbals, gestuals, musicals, de situació, emocionals, entre d'altres. L'escenificació ens permet analitzar els processos de canvi, concepte que millor descriu tant els processos formatius com d'innovació. Per això, l'estratègia dels escenaris és susceptible de ser utilitzada com a metodologia didàctica i investigadora. *Com estratègia didàctica* és dinàmica, motivadora, implicativa, dialògica, essent possible utilitzar-la per a la comprensió conceptual a través del diàleg analògic o com estratègia innovadora d'avaluació (De la Torre, 2003 i 2005). Com estratègia investigadora ens permet endinsar-nos en els impulsos sovint subjacents, que mouen la conducta humana.

Variants dels escenaris formatius

Agafant el terme *escenari* en sentit ampli de *circumstancies que concorren al voltant d'un esdeveniment o representació*, constatem que pot ser utilitzat en contextos ben diferents. Més enllà de l'entorn teatral el què adquireix el seu significat original, figurativament s'utilitza en àmbits tan diferents com el cinematogràfic, educatiu, religiós, ritual, arquitectònic, arqueològic, jurídic, polític, militar, a l'inici d'un escrit o text. Com veiem, la riquesa de suggeriments que ens transmet aquest concepte s'assembla al que comentàvem anteriorment *eco* en el sentit que ens permet representar conceptes i visions complexes, realitats interactives o processos emergents. És adequada per transmetre aquesta visió transdisciplinària en tant que actitud, metodologia i acció.

La primera cosa que pensem al dir *procés formatiu en termes escènics* té a veure amb aspectes dinàmics, interactius, relacionals, contextuals, en els quals els agents implicats o actors - personals, institucionals o socials- avancen en les seves propostes a través del diàleg. Escenari és un concepte que se sustenta sobre quatre pilars: el símbol, l'acció, el diàleg, la interrelació entre els diferents elements que intervenen en cada cas: espai, temps, tipus de personatges, música, gestos i moviment, organització dels elements movibles. On trobem aquests elements estarem davant un ecosistema escènic o teatral:

- a) *La vesant simbòlica o figurativa*. Ens permet apropar-nos a la realitat o a la problemàtica des de l'analogia, intentant representar figurativament allò que es vol ressaltar. El simbolisme ens ofereix *una mirada amb perspectiva* dels problemes, d'aquí el seu valor estratègic en l'àmbit de l'educació i la investigació.
- b) *L'acció*. És un tret inseparable de l'escenificació. En essència, tota interpretació és, com diria De la Torre, *sentipensament* en acció. Això és, posar a dialogar les idees, emocions, problemàtiques, esdeveniments dintre d'un context donat. Aquest pot ocórrer en una aula, en un congrés, en una cinema entre d'altres. Sense acció només tindrem

pensament, emoció, il·lusió, elucubració o fantasia. L'acció és l'energia que dóna vida als conceptes. La diferencia entre un aula buida i una aula amb alumnat, és que en aquesta es desenvolupa algun tipus d'activitat, individual o col·lectiva.

- c) *El diàleg*. És un tret distintiu, tal vegada el més rellevant i significatiu en un espai escènic, no només entre els actors sinó entre aquests i els espectadors i entre el director amb el conjunt d'elements incorporats. Dialogar en sentit d'intercanvi d'idees o opinions, però també entre visions, posicions o coneixements científics. Podem posar a dialogar no només a les persones, sinó a les institucions, agents socials o conceptes. Aquest és el cas desenvolupat per De la Torre i Barrios (2000) a l'utilitzar el diàleg analògic creatiu (DAC) com a estratègia docent i d'avaluació. És l'expressió més concreta del principi d'interrelació.
- d) *La interrelació*. La interrelació entre els elements personals, formals, materials, és una qualitat dels sistemes vius. Un escenari no és el espai estàtic com no ho és el rodatge d'una escena en un film. Escenari és símbol de sistema dinàmic en tant que en ell interactuen en un espai i temps donats, percebuts i transmesos. Aquesta comunicació i interrelació entre els diferents components d'un escenari -sistema viu- és el que li dóna la possibilitat d'avançar i millorar.

Aquests quatre trets els trobem en escenaris tan aparentment diferents com el rodatge d'una pel·lícula, el treball en una classe, la defensa d'un judici, la realització d'unes jornades, una campanya política, un accident o la celebració commemorativa d'un esdeveniment. Són diferents escenaris en els quals intercanviem idees o perspectives, comuniquem sentiments, expressems actituds i busquem solucions o simplement gaudim del moment. La diferència entre un escenari sense intenció educativa i un altre formatiu és la intencionalitat, la presència de valors i l'orientació de l'acció. Això permetrà convertir la informació en formació. De la Torre i Barrios (2000), ens ofereix el *Model ORA* (Observar, Relacionar, Aplicar) per facilitar aquesta transformació. Motos (2003) ens proposa diferents procediments en funció de l'objectiu. En un taller d'expressió esmenta la posada en marxa, relaxació, expressió (comunicació) i retroacció.

Una sessió de psicodrama començaria amb l'escalfament, seguiria amb la dramatització i acabaria amb el comentari o anàlisi.

Així doncs, podem parlar de diferents escenaris formatius, cadascun amb les seves característiques peculiars. Sense pretendre enumerar les múltiples possibilitats formatives a través d'escenaris, esmentem en primer lloc l'escenari teatral o simplement teatre, com realitat primera i originària del concepte. Els treballs de Motos (1996, 1999, 2001, 2003), expert en creativitat dramàtica o teatral, obre importants perspectives en l'estudi d'aquest camp educatiu. El teatre és un excel·lent instrument per a l'adquisició d'habilitats, competències i altres valors educatius. Altres variants, per extensió figurada, podem utilitzar-les igualment en sentit formatiu. Entre elles s'ha de ressaltar l'escenari cinematogràfic, l'escenari de l'aula, l'escenari inicial d'un text o exposició, l'escenari acadèmic d'un congrés, jornada o fòrum, l'escenari que té lloc en un entorn hospitalari, l'escenari d'una tertúlia radiada, l'escenari artístic en totes les seves manifestacions, des d'un concerto a un taller de pintura.

El més rellevant d'aquestes formes d'expressió, des d'un punt de vista educatiu, no és l'àmbit en què s'expressen, sinó la intencionalitat formativa de qui ho dirigeix o modera, la consciència instructiva o axiològica de qui s'implica, el procediment utilitzat i la projecció o ús que se'n pugui fer. Les dimensions formatives no radiquen tant en els elements (forma), lloc (espai) o persones (participants implicats) sinó en la interacció entre aquesta situació i la consciència i voluntat de transformar aquesta situació desitjada o adversa en creixement i aprenentatge. Aquesta és la clau, el desig d'aprendre i millorar algun aspecte.

L'exemple del cinema formatiu, com escenari d'aprenentatge, està molt difós en tan en entorns escolars com no escolars. En aquest sentit, el grup GIAD de Barcelona ha estat treballant aquesta temàtica des de fa més de quinze anys, recollint les experiències en diverses publicacions (De la Torre, 1995 i De la Torre, Pujol i Rajadell, 2005). A través de l'aplicació del *Model ORA* s'aconsegueix convertir el cine en un escenari apropiat per a l'aprenentatge integrat

o l'estudi del canvi, els valors, el conflicte, la creativitat, l'impacte educatiu i didàctic, les emocions, la interculturalitat, la resiliència. I qualsevol altra temàtica educativa. Així, com en el cinema, el teatre permet a més explorar noves tendències i conceptes per la seva complexitat. No s'esgota en la representació de la realitat sinó que pot explorar creativament noves situacions, passades, presents i futures. En cinema, el treball de Martínez-Salanova (2002) *Aprender con el cine, aprender de película* ofereix un material didàctic important per als docents per també vulguin utilitzar el teatre.

L'aula com escenari formatiu afegeix al paradigma clàssic una visió dinàmica, interactiva, dialògica, participativa i ecosistèmica de l'educació. Pensar l'aula i allò que té lloc en ella en sentit escènic és pensar en termes de rols, de condicions afavoridores al clima, en termes d'exploració de possibilitats. És pensar-la en termes d'ecosistema i per tant d'*ecoformació*. Un centre educatiu no forma només a través de les classes del professorat, forma amb les seves pautes, costums, celebracions, normes disciplinàries, relació amb l'entorn social, projectes socials, sistema de reconeixement i tutories, sortides, visites, persones convidades, entre d'altres. Forma a través de tot allò que és, fa i valora. Això mateix és traslladable a l'aula. El professorat influeix en el seu alumnat, sobretot en el més jove, tant a través de les seves explicacions com amb els seus gestos, prioritats, reconeixements i valoracions.

Els inicis d'una exposició, conferència o escrit poden adoptar forma d'escenari. Resulta útil com a recurs per crear un clima motivacional i d'atenció, però també per generar un procés de *sentipensar* com ens demostren els escrits de De la Torre i Moraes (2005) i De la Torre (2003 i 2007). De fet, els darrers escrits i conferències de De la Torre comencen amb un espai que anomena *Escenario para sentipensar...*. D'aquesta manera, intenta atraure l'atenció, captivar a l'espectador o lector, alhora que possibilita l'emergència d'emocions i pensaments. Tot aprenentatge sòlid, tota obra, requereix d'implicació, entusiasme i persistència. L'escenificació d'un relat, un cas, un fet real o imaginat genera expectació, identificació i interès. Equivaldria a la fase d'observació del *Model ORA*. Són com escenaris d'observació tal com es mostra en el

llibre *El cine, un entorno educativo* editat per De la Torre, Pujol i Rajadell (2005) en què tots els capítols comencen amb un escenari d'observació.

El diàleg analògic creatiu (DAC) seria una altra estratègia que podria beneficiar-se dels escenaris, podent realitzar a l'aula o altres situacions formatives. Així al menys s'ha presentat amb resultats sorprenents, impactants i eficients per a captivar, facilitar la intervenció, crear climes participatius i fer aflorar idees i sentiments latents. Una estratègia que permet destapar, com qualsevol representació escènica, actituds, emocions, temors, prejudicis, resistències i aspiracions, darrera la *màscara del personatge*. Personatge que en el cas del DAC no són altres que els propis conceptes amb els que podem treballar acadèmicament i científicament. Diàlegs entre suma, resta, multiplicació i divisió; entre innovació i resistència; entre utopia i realitat; entre *inter* i *trans*; o entre el sentir i el pensar. De fet, cap concepte escapa al diàleg analògic. Els fonaments i pràctiques d'aquesta estratègia creativa, la treballa De la Torre des de ja fa alguns anys (1997, 2003).

Cal ser conscients que els escenaris són una eina conceptual i pragmàtica de l'ecoformació. Ells faciliten la interrelació harmònica entre els components cognitius, emocionals, vitals, corporals i transcendents.

5.2.4. Model formatiu a través dels escenaris

Amb la finalitat de treure el màxim profit al medi en les múltiples modalitats -cinema, ràdio, documentals, premsa, sortides, escrits, poesia, entre d'altres-, De la Torre (1996) dissenya el *Model ORA*, un procediment inferencial amb les seves bases teòriques. En aquest model ja es fixaven com a referents conceptuals: partir de la realitat més propera, simular la realitat quan aquesta no era accessible, desenvolupar l'observació i l'anàlisi, l'aprenentatge com procés sociocognitiu, la reflexió, l'ampliació de significats i interessos, la relació teoria-pràctica i

l'afavoriment de la transferència (De la Torre, 1996: 38-48). Si observem aquests enunciats percebem que els primers tenen relació amb la fase d'observació, els segons amb la fase de reflexió i els últims amb la fase d'aplicació.

Sobre aquest model didàctic per aprendre del medi i transformar la informació en formació, finalitat central del model, és necessari avançar i considerar les aportacions del pensament ecosistèmic (Moraes, 1997, 2003, 2004) i les consideracions psicopedagògiques i didàctiques derivades del *sentipensar* (De la Torre i Moraes, 2005) i l'*ecoformació* (Gutiérrez, 2004). De la mateixa manera que en el *Model ORA*, **algunes de les característiques i principis del treball mitjançant els escenaris teatrals són: el caràcter dinàmic i sistèmic entre les parts i el tot, la interactivitat i interrelació entre els seus components, la rellevància dels processos de *sentipensar* i la vinculació entre l'ésser humà, la societat i el medi natural.**

D'aquesta manera, entenem els escenaris com a procediment vivencial, en el qual, com planteja Motos (a Bercebal *et al.*, 2000: 137), s'identifiquen les fases següents:

- 1)*Fase de vivència*: consisteix en fer, construir o experimentar alguna cosa. Pot ser individual o en grup. Aquí és on trobem explícitament tot el ventall de tècniques teatrals.
- 2)*Fase de verbalització*: s'expressen els sentiments i emocions utilitzant diverses estratègies com dibuixos, murals, targetes, analogies o altres.
- 3)*Fase de processament de la vivència*: en aquesta fase s'analitzen els diferents aspectes de la dinàmica.
- 4)*Fase generalització*: aquí és on el coordinador pot exposar o guiar una reflexió a per se sumin els participant.
- 5)*Fase d'aplicació*: es tracta de prendre consciència del que volem millorar de la nostra vida.



Figura 58. Procés de l'aprenentatge vivencial (Motos, a Bercebal *et al.*, 2000: 137)

A partir de la proposta de Motos, per treballar el teatre a les aules del nostre projecte hem seguit els passos que tenen en consideració tant la vessant cognitiva com la vessant emocional. Aquest model formatiu, neix d'una visió integradora tal com l'entenen Motos, De la Torre, Moraes o Morin. Considerem els següents moments:

- 1) *Tenir consciència* de la temàtica o problemàtica que interessa tractar. Només existeix allò que existeix en la consciència a efectes formatius. Es tractaria d'una fase prèvia a la planificació.
- 2) *Sentir*, vivenciar la informació com quelcom que interessa i ens afecta i per tant ens fa pensar en propostes per a l'acció (*sentipensar*).
- 3) *Pensar* el tema o problema amb els agents o actors en termes d'acció.
- 4) *Aplicar*, executar i portar a la pràctica la proposta escènica.
- 5) *Integrar* i transcendir.

El paral·lisme entre el procés d'expressió i de creació l'expliquen Laferrière i Motos (2003) esmentant com a moments d'expressió: percebre, sentir, fer i reflexionar. **Estem doncs davant d'un model basat en operacions *sensoperceptives* com a punt de partida per endinsar-se després en operacions emocionals, pragmàtiques i cognitives o de reflexió. La novetat del plantejament d'aquesta tesi és que davant al model cognitiu tradicional basat en la cognició, tot plantejament formatiu basat en el medi i en la vida ha de començar per l'observació, la percepció i la presa de consciència per endinsar-se en operacions *emotivocognitives*.**



Figura 59 (A) i (B). Imatges del model portat a terme amb el grup de cycle mitjà

Si prenem com a referent una classe, un obra de teatre, un relat a l'inici d'un text, un diàleg analògic per a ser escenificat, una excursió, un debat o qualsevol altra situació susceptible de ser representada a través de l'acció amb finalitats formatives, deuríem prendre en consideració

aquells conceptes de forma explícita o subjacent. La duració o extensió de cadascun d'ells pot ser variable.

Tenir consciència

És el primer pas en tot canvi, acte formatiu o creatiu. Està en la base de tot procés de solució de problemes, de millora o de qualitat. El nivell de consciència és el que ens situa en el nivell de realitat. Una *consciència estreta* veurà poques coses d'interès. Una persona amb una *àmplia consciència* normalment tindrà múltiples i variats interessos.

A vegades la manera de veure el problema, és el problema. És a dir, d'allò que no en tenim consciència no en podem tenir problema. Per a que els processos de canvi tinguin lloc en les persones és necessari tenir en compte els aspectes cognoscitius, emocionals i de conducta que porten a una vertadera transformació (De Llanos, 2005: 139). Prendre consciència és saber què es vol fer i per què. Prendre consciència en un escenari teatral, equivaldria a destacar, a posar en un pla rellevant i d'impacte aquells aspectes que es consideren més significatius en funció d'una intenció. És un pas previ a l'acció.

Sentir

És el més important en qualsevol estratègia creativa que pretengui implicar al discent, a l'espectador o al lector en un procés formatiu. Des de Goleman (1996) a Damasio (2006), passant per Maturana i Varela (1990), Moraes (2003), Servan-Schreiber (2005), les emocions juguen un paper fonamental en tot procés d'aprenentatge i transformació. Però com es produeixen les emocions?

Bisquerra (2003: 5) ens diu:

Una emoció es produeix de la següent manera: primer, unes informacions sensorials arriben als centres emocionals del cervell. Segon, com a conseqüència es produeix una resposta neurofisiològica. I tercer, el neocòrtex interpreta la informació.

Els treballs de De la Torre i Moraes (2005) sobre *sentipensar* evidencien la importància de les emocions en els processos humans, quan diuen: “aprenent a reconèixer emocions i sentiments, estarem posant les condicions per millorar l’aprenentatge” (De la Torre i Moraes, 2005: 12).

A la pràctica es tractaria d’incorporar recursos i tècniques que promoguin la sensibilitat per atraure l’atenció i aconseguir un cert grau de complicitat i identitat amb els continguts i els missatges a transmetre. Una escenificació sense emoció és com un teatre buit. No hi pot haver comunicació sense emoció de la mateixa manera que no hi ha acció formativa sense emoció. Com ja deia Wukmir (1960), el sentir és vida.

Pensar

Pensar i planificar l’acció és donar pas a les decisions racionals, al procés de reflexió per a generar idees, organitzar-les i plasmar-les de forma pertinent amb els objectius. Decidir quin tipus de recurs serà el més adequat als destinataris i finalitats.

Una classe, una excursió, un seminari, un text, demanaran un tipus d’estímul diferenciat. Podem pensar com acció escènica en un relat, un cas, un poema, una música, un diàleg analògic, una relaxació, un debat o discussió, un clip musical, imatges, documental, entrevista, entre d’altres. El més rellevant és la representació del missatge o valor que es vol transmetre. Pensar-la i planejar-la amb els detalls i recursos que necessiti, ja siguin materials o humans.

Aplicar

És l'aposta per la pràctica, la realització o implementació del pla concebut. Per a que un aprenentatge o valor quedi interioritzat, romangui de forma sòlida en la persona, és convenient viure-ho a través de l'acció. Aplicar referit a l'estratègia d'escenaris equival a integrar emoció i pensament a l'acció. No es tracta tant d'exercitar o practicar sinó més aviat de compartir, de comunicar i implicar als demés en l'acció escènica. Si una representació teatral es concep per als espectadors, els escenaris, en el sentit que estem descrivint, fan de pont entre l'actor i el receptor. És una espècie d'interacció o flux d'emocions i sentiments entre els uns i els altres. Sense destinatari no hi ha comunicació i sense receptor tampoc hi ha escenari.

Integrar

La transcendència és un pas més per trobar sentit i significat a l'acció. L'abast d'aquest significat pot ser simbòlic, com passa amb la majoria d'expressions artístiques, pot servir de síntesis integradora, catalitzadora d'experiències pròpies, però també pot ser un pas que ens connecta amb allò transdisciplinari, més enllà del que és sensible i mental. L'escenari, per la seva pròpia naturalesa, va més enllà del contextual i anecdòtic. Ens serveix per pensar la realitat en els seus diversos nivells i manifestacions, com succeeix amb el cinema, ja que no deixa de ser un escenari de representació d'idees, documentació de fets, emocions, fantasies i exploracions. Ens ajuda com expressió catalitzadora de les pròpies experiències i ens obra a vivències d'ordre superior o transcendent, com succeeix en molts altres tipus d'escenaris.

Vegem ara les funcions didàctiques dels escenaris, partint de les funcions didàctiques de la imatge aportades per Rodríguez Diéguez (1977) i Santos (1983):

Funció didàctica	Referència
Funció motivadora	Al resultar més atractiva e implicativa que el llenguatge acadèmic

Funció vicarial	Al substituir la realitat o la seva descripció acadèmica per la seva representació la funció catalitzadora d'experiències: com a síntesi integradora de múltiples conceptes ja siguin científics o socials
Funció informativa	Complementant la vicarial
Funció explicativa	Facilita la comprensió. Al superposar dos codis, el convencional amb un de tipus relacional o escènic possibilita un model explicatiu
Funció de comprovació	Facilita la verificació d'una idea
Funció redundat	Ajuda a reforçar
Funció estètica o d'harmonia	Origina noves sensacions entre diferents codis
Funció suggestiva	Potencia la imaginació i la creativitat
Funció recreativa	Aspecte lúdic
Funció expressiva	Facilita l'expressió personal
Funció transdisciplinària	Permet anar més enllà del que es desprèn del propi discurs disciplinari

Figura 60. Funcions didàctiques dels escenaris.
 [Elaboració pròpia a partir de Rodríguez Diéguez (1977) i Santos Guerra (1983)]

Amb la posada en pràctica del les activitats a l'escola, ens trobem que el grup de **cicle inicial** manifesta una predisposició molt oberta i positiva. La gran part de l'alumnat s'implica i participa en les diferents activitats teatrals proposades i manifesten el seu desig per continuar les dinàmiques relacionades amb l'expressió. Entenen el treball però s'aprecia que caldria treballar de manera continuada aquesta dinàmica.



Figura 61. Alumna de cycle inicial expressant la seva reflexió

Per una altra banda, dona la sensació que l'alumnat coneix les respostes que la mestra espera i molts dels nens i nenes responen sempre políticament correcte. Aquesta manca de llibertat demostra que les activitats no són gaire habituals.



Figura62. Dibuix realitzat per un alumne de cycle inicial



Figura63. Dibuix realitzat per una alumna de cycle inicial

L'alumnat del grup de **cicle mitjà** mostren interès, sobretot al principi. No els hi costa participar i ho fan de manera molt sincera. Tenen idees i no mostren dificultat en exposar-les lliurement.

Sovint s'embranchen amb altres temes i perden el fil d'allò que fan. Per aquest motiu és decisiu el rol del mestre. En aquest cas la mestra. La motivació per a l'anàlisi de les situacions dramatitzades parteix de preguntes que fa el dinamitzador. És important que aquest faci bones preguntes. En les nostres experiències segur que s'haurien aprofitat més les sessions si s'haguessin fet preguntes de més nivell i sense implicar una resposta correcta. Com diu Padín (2005), fer la pregunta correcta és un art que tot educador hauria de cultivar. Tot i així les dinàmiques es viuen positivament i les propostes treballades per resoldre els conflictes són ben creatives i interessants.

A **cicle superior**, s'observa que hi ha dificultat d'atenció. Al principi l'alumnat està dispers i mostra un baix interès per les activitats teatrals proposades pel mestre, potser perquè no tenen el costum de fer activitats diverses a les ordinàries. Observem que estan doncs, acostumats a una rutina monòtona i avorrida i quan aquesta rutina es trenca consideren que no s'està fent classe i que per tant és un moment d'esbarjo i dispersió.



Figura 64. Alumnes de cicle superior fent la dramatització d'un conflicte

En aquest grup, observem que el mestre tampoc té molta experiència en dirigir l'escenari que te al davant i això causa un estat emocional de l'alumnat força descontrolat pel mestre.

De la mateixa manera, els costa estar concentrats una estona seguida cosa que provoca que els hi costi entendre què se'ls demanava. Ho entenen millor després de veure exemples i veure els altres companys implicats. Un cop comencen a implicar-se, mica en mica s'agafen les activitats més seriosament.

Després de la dramatització, a l'assemblea, es comenta i es critica molt constructivament la improvisació treballada. Destaquem la importància de fer aquest feedback. És tant important la dramatització com la discussió que es genera després, ja que entre tots agafem consciència de la temàtica treballada. La crítica ha d'incloure l'element artístic, psicosocial i pedagògic. Per tant, si volem desenvolupar pensadors lliures haurem de donar l'oportunitat a l'expressió del

pensament divergent. No tothom ha de pensar el mateix, però sí que han de justificar i analitzar la seva manera de pensar, facilitant així processos de metacognició.



Figura 65. Alumnat de cycle superior del CEIP Pau Vila. L'Hospitalet de Llobregat, abril 2006

5.3. LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES A TRAVÉS DEL TEATRE

“Es tracta, no només d’atendre a l’infant o a l’adolescent i procurar-li les cures i coneixements que precisa, sinó també de procurar-li les experiències necessàries per a que el seu procés de socialització progressi positivament.”

Isabel de Paula (2000: 17)

Després del pas per l’escola, en aquest apartat de la recerca comprovem la presència del teatre al currículum d’Educació Primària i analitzem les seves oportunitats didàctiques des de la perspectiva de les competències bàsiques. D’aquesta manera, treballem a favor dels següents objectius específics de la investigació:

1) Descriure, analitzar i relacionar les dimensions formatives i creatives que desenvolupa i potencia el fet teatral en l’àmbit educatiu des del *Paradigma de la complexitat*.

3) Comprovar quina presència té el teatre dins el currículum d’Educació Primària.

5.3.1. La necessitat de l'esperit lúdic

Quan Boal (2008: 16), amb la metàfora de l'*Arbre del Teatre de l'oprimit*, ens diu que el joc és el tronc de la vida, és perquè reuneix les dues característiques de la vida en societat: té unes regles, com en tota societat hi ha unes lleis, i necessita llibertat creativa perquè no es converteixi en una servil obediència. Sense regles no hi ha joc, i sense llibertat no hi ha vida.

Durant l'activitat lúdica, l'infant imita diferents i variats personatges i viu aquesta estimulació de manera natural i sincera. Com diuen Piaget i Inhelder: "la capacitat de representació mental i l'estructuració espai-temps són passos previs al control verbal del llenguatge" (Piaget i Inhelder, citats per Vilanova, 2001: 332).

Jugar o *representar* és pels infants consubstancial al fet d'existir. Si l'infant manca de les habilitats de joc i interacció que els seus companys valoren, tindrà, en conseqüència, menys contactes interpersonals íntims amb el pas del temps. Segons Kelly (1987), en virtut d'aquesta manca de contacte amb els companys, també tindrà menys oportunitats d'observar, practicar i ser reforçat per l'adquisició de noves i més complexes habilitats socials. D'aquesta manera, la manca d'habilitats en els primers moments pot perpetuar les condicions d'aïllament social, cosa que impedeix l'aprenentatge d'altres habilitats noves.

Ja en el joc el nen o nena interpreta papers relacionats amb la seva experiència i en les representacions reflexa la comprensió que té de l'entorn. Aquestes activitats lúdiques comencen a manifestar-se a l'etapa infantil, quan el nen o nena té uns tres anys, i anirà evolucionant progressivament fins als sis anys (Aymerich i Aymerich, 1983).

Stern, citat per López Matallana (1993: 24), planteja la doble influència que el joc rep de l'herència i l'ambient. El component innat seria un instint del qual sorgeix la necessitat d'imitar i

el component adquirit seria la informació i continguts a imitar. Per la seva banda, Suits descriu el joc d'aquesta manera: "el joc està constituït per un conjunt d'activitats que els participants accepten realitzar en determinades condicions per aconseguir una finalitat" (a Saegesser, 1991: 20).

El joc que practica naturalment l'infant evoluciona fins arribar al joc de rols que és un mirall de la realitat. S'expressen gran varietat de temes segons les condicions econòmiques, socials, geogràfiques, afectives, etc. L'infant imita gestos, comportaments i actituds de persones amb qui s'identifica o rebutja, també pot escollir imitar personatges que enveja o que tem, així com personatges de ficció o estereotips.

El joc no és teatre però n'és l'embrió. Brook ens diu que qualsevol espai buit pot ser un escenari nu. Si un home camina per aquest espai buit mentre un altre l'observa es produeix l'acte teatral (Brook, 2006). Per tant és un acte social i no individual i per tal que es doni és necessària una part emissora i una altra receptora.

En la dramatització el més important és la implicació i la satisfacció dels participants. Els mitjans utilitzats són: la veu, el cos i la gestualitat. Les constants en la dramatització són el joc i la lliure expressió. Aquesta pràctica organitzada a l'escola estimula la creació i afavoreix el ple desenvolupament del participant. Aquest joc simbòlic és un dels principals camps d'operacions de la capacitat simbòlica. Ruiz de Velasco i Abad (2011) ens parlen del pensament màgic dels infants. Aquest pensament màgic és difícil de comprendre pels adults atès que s'allunya dels paràmetres de la lògica adulta, i l'educació el veu com un problema que s'ha de superar. El motiu principal pel qual s'accelera el procés d'evolució d'aquest pensament prelògic, ens el recorda Rousseau quan afirma que:

Els pedagogs sempre estan buscant l'home en el nen, sense tenir en compte que el nen és abans de convertir-se en home. (Rousseau, citat per Ruiz de Velasco i Abad, 2011: 127).

El joc de representació és la forma més elaborada del joc simbòlic i domina l'activitat lúdica entre els quatre i els set anys. Ja des de l'etapa infantil, aquesta modalitat comporta repercussions en el desenvolupament de les competències dintre i fora de l'àmbit escolar.

Paral·lelament al pas per l'escola, ens fixem detalladament en el Desplegament del currículum a Educació Primària (Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, 2007b) i n'estudiem la cabuda que el teatre hi pot tenir per tal de treballar les competències bàsiques.

5.3.2. Una ocasió per la transdisciplinarietat a l'escola

Les idees per elles mateixes no milloren l'ensenyament i molt menys quan aquestes es refereixen a la forma dels plantejaments de l'educació. Per aquest motiu, ens hem de prendre l'ensenyament basat en el desenvolupament de les competències com a una ocasió per millorar la pràctica educativa dels models existents (Zabala i Arnau, 2007). L'Annex 1 del Decret 142/2007, de 26 de juny⁴⁰, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Primària assenyala que per poder centrar adequadament i amb eficàcia el currículum en les competències bàsiques és imprescindible integrar els diferents aprenentatges tot impulsant la transversalitat dels coneixements.

Segons el Desplegament del currículum a Educació Primària, un dels criteris a tenir en compte en la selecció i l'organització dels continguts és la transdisciplinarietat. Diu:

⁴⁰ Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2007a).

6. Transdisciplinarietat

Alguns continguts es treballen des de diferents àrees, i sovint des de punts de vista diversos. A l'hora de programar cal preguntar-se amb quins continguts d'altres disciplines connecten els nous aprenentatges. Molt especialment cal tenir-ho en compte a l'hora de treballar continguts relacionats amb processos generals, o bé associats a contextos d'aprenentatge determinats. (Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, 2007b: 7)

Segons Morin (2001), els nostres sabers estan desunits, deslligats, dividits mentre que les nostres realitats són cada vegada més transversals, globals i planetàries. El paradigma educatiu que emergeix a partir d'aquests nous referencials podria ser anomenat, segons Morin (2001, 2003) i Moraes (2006, 2008), *Paradigma de la complexitat* o *Paradigma ecosistèmic*.

En aquest sentit, la introducció generalitzada de les *competències* ofereix l'oportunitat d'extendre aquests principis pedagògics que encara avui no són a l'abast de la majoria. Treballar l'ensenyament i l'aprenentatge a partir de les competències pot ser un mitjà per acostar-nos a entendre l'educació des de la *complexitat*.

Mirar l'educació des de la *complexitat* vol dir tenir present que la realitat és dinàmica i no és lineal, sinó recursiva i de naturalesa complexa. Per actuar en concordança amb aquesta perspectiva calen escenaris formatius transdisciplinaris com el teatre, entenent com a tal espais que propiciïn una mirada relacional i no fragmentada del que vivim i del que ens envolta.

5.3.3. El teatre en el currículum d'Educació Primària

Després de les propostes de la Unió Europea, la principal novetat de la llei estatal (Llei Orgànica 2/2006, del 3 de maig, d'Educació -LOE, 2006-)⁴¹ ha estat la incorporació de les vuit competències bàsiques com a elements fonamentals del currículum. Així mateix, la LOE proposa com a finalitat (Article 3) de l'Educació Primària proporcionar als nens i nenes una educació que permeti el desenvolupament personal i el propi benestar, adquirint , per una banda, les habilitats culturals relatives a l'expressió i comprensió oral, a la lectura, a l'escriptura; i per l'altra, les habilitats socials, hàbits de treball i estudi, el sentit artístic, la creativitat i l'afectivitat.

Per la seva banda, la Llei d'educació de Catalunya (LEC, 2009, Article 52.1)⁴² més enllà de ser una reordenació de l'ensenyament, busca fomentar practiques concretes que ajudin a millorar el rendiment escolar en cada centre mitjançant la definició de projectes educatius i curriculars que tinguin en compte l'entorn de l'escola.

Tal com diu el Decret 142/2007, de 26 de juny, les competències han de contribuir al desenvolupament personal de l'alumnat, a la pràctica de la ciutadania activa, a la incorporació a la vida adulta de manera satisfactòria i al desenvolupament de l'aprenentatge al llarg de la vida.

Per aconseguir aquestes fites cal treballar el currículum amb diferents metodologies i pràctiques, a través de diverses organitzacions, i amb estratègies i recursos pedagògics innovadors i flexibles.

A més de tenir en compte el teatre com a eina en el currículum de primària trobem la possibilitat de treballar en teatre com a contingut específic en diferents àrees com la de

⁴¹ Ministerio de la Presidencia del Gobierno de España (2006).

⁴² Departament de la Presidència de la Generalitat de Catalunya (2009).

llengües, la d'educació física i la d'educació artística; també en l'àrea d'educació per al desenvolupament personal i la ciutadania en el cas del cicle superior. Concretament, això queda plasmat en el Decret 142/2007, de 26 de juny, quan aquest proposa treballar:

- textos orals memoritzats (cançons, poemes, dramatitzacions) i de producció pròpia (exposicions , explicacions) adaptant l'entonació, el to de veu i el gest
- textos que impliquen interaccions verbals: entrevista, conversa, dramatització, còmic
- la llengua oral per aprendre a parlar, escoltar, exposar i dialogar
- l'expressió i la interpretació de diferents tipus de discursos
- l'exploració sensorial dels elements presents en l'entorn natural, cultural i artístic experimentant les sensacions i emocions que provoquen
- l'adquisició de l'hàbit de lectura a partir de l'ús d'estímul com les dramatitzacions
- la dramatització de contes i altres textos literaris adequats a l'edat i als interessos del grup

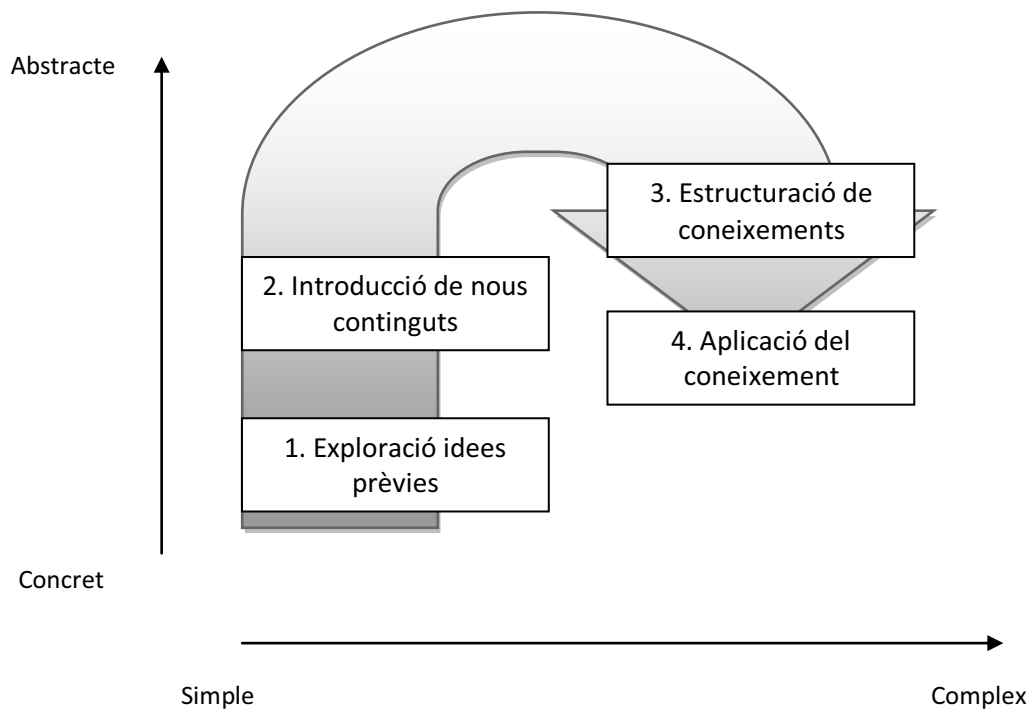


Figura 66. Fases d'ensenyament i d'aprenentatge.
(Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, 2007b: 9)

Un projecte teatral és un tipus de treball per projectes. El currículum de primària diu que cal fomentar-los atès que en relació amb l'adquisició de les competències bàsiques:

- Parteix d'un tema, problema o centre d'interès negociat amb l'alumnat.
- Fa protagonista l'alumnat en la construcció del propi coneixement perquè focalitza el desig de saber coses noves, la formulació de preguntes, la reflexió sobre el propi saber, la recerca de nous coneixements i la reflexió sobre el propi procés d'aprenentatge.
- Dóna gran rellevància al treball cooperatiu. S'elaboren preguntes o hipòtesis, es prenen decisions sobre el repartiment de tasques i es posa en comú el resultat de les tasques individuals i s'elabora col·lectivament el resultat.

- Incentiva processos d'investigació que suposen cercar, seleccionar i interpretar informació a través de fonts diverses, formular nous dubtes i noves preguntes i establir relacions amb altres problemes.
- Es transfereixen estratègies per aprendre: es representa el procés de construcció de coneixement, s'avalua el que s'ha après i com s'ha après.
- S'activa la comunicació, el diàleg i la discussió en petit i en gran grup per construir coneixement de forma compartida.

(Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, 2007b: 9)

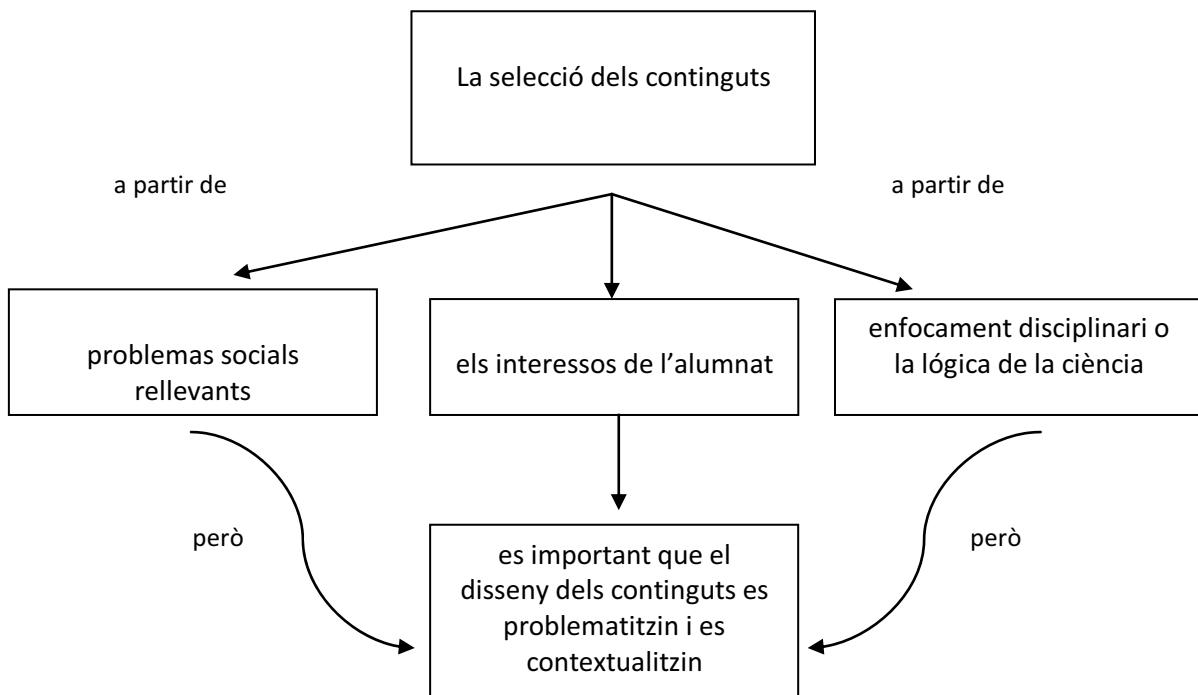


Figura 67. Proposta per a la selecció de continguts del currículum.
(Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, 2007b: 6)

En aquesta línia, com vèiem en unes pàgines anteriors, utilitzar el teatre per crear un escenari formatiu permet a l'alumnat mantenir contacte amb el món que l'envolta ja que, sense el risc d'estar en la realitat, se li dóna l'oportunitat de participar de l'experiència però de manera experimental, com si fos un laboratori. Així, segons Dewey (2008):

l'experiència ocorre contínuament perquè la interacció de la criatura vivent i les condicions que l'envolten està implicada en el procés mateix de la vida. (...) En contrast amb tal experiència, tenim una experiència quan el material experimentat segueix el seu curs fins el seu compliment. Llavors i només llavors es distingeix aquesta d'altres experiències i s'integra dintre del corrent general de l'experiència. Una part del treball s'acaba de manera satisfactòria; un problema rep la seva solució; un joc s'executa completament; una situació, ja sigui la de menjar, jugar una partida d'escacs, portar una conversa, escriure un llibre, o prendre part en una campanya política, queda de tal manera rematada que el seu fi és una consumació. Tal experiència és un tot i porta amb ella la seva pròpia qualitat individualitzadora i d'autosuficiència. És una experiència. (Dewey, 2008: 41).

En aquest sentit, d'acord amb Clark i Goode (citats a Fleming, 2001) el procés dramàtic és una mediació entre l'experiència interna i el món real. Aquesta connexió experiencial permet ser creatius i aquesta és la dimensió més pròpia per elaborar-nos, per reelaborar-nos i reinventar-nos. És en aquesta creació experimental quan aconseguim l'autèntica fluïdesa de les nostres capacitats. D'aquesta manera, vivint aquesta experiència la finalitat de l'educació i de la creativitat convergeixen i es converteixen en una sola ja que la persona en aquest laboratori es prepara per enfrontar-se a la vida en societat, a la comunitat, a la família i a la natura (Padín, 2005).

5.3.4. Oportunitats didàctiques

Segons Rajadell (2001a), els vuit principis que regeixen l'actuació didàctica i, per tant, influeixen en qualsevol intervenció educativa són els següents: *comunicació, activitat, individualització, socialització, globalització, creativitat, intuïció i obertura*. Partint d'aquesta idea, comprovem ara quines oportunitats ens ofereix el teatre.

Si tenim en compte, com s'ha anat comentant fins ara, que el joc ve donat per la naturalesa de l'ésser, el procés educatiu ha de respectar i garantir l'evolució de les capacitats que aquestes dinàmiques faciliten per és important que l'educació bàsica mantingui coherència amb l'educació infantil.

El teatre i l'educació tenen més contacte quan els dos intenten que es produeixi un diàleg entre la informació apresada i adquirida per les experiències i les vivències del propi moment (Motos i Laferrère, 2003). Sovint quan es parla de teatre a l'escola –fins i tot de teatre infantil– pensem en un teatre menys important que el dels adults. Però la veritat és lluny d'aquest pensament. El teatre a l'àmbit escolar és una responsabilitat i té un potencial formatiu rellevant que hauria de ser més explotat. Segons Mallart (2006) el teatre està infrautilitzat a les aules perquè la dimensió lúdica que demana requereix esforç i una continuïtat considerables.

Si recapitem, de tot el que hem dit fins ara, podem sostenir que quan parlem de *treballar amb el teatre* en educació podem estar referint-nos a diferents oportunitats:

- Elaborar un projecte o muntatge teatral (escenari formatiu).
- Fer un taller de teatre i de jocs dramàtics amb diverses finalitats (escenari formatiu i eina pedagògica).
- Utilitzar-lo com a estratègia o recurs didàctic per dramatitzar un contingut (eina pedagògica).

- Anar a veure un espectacle (escenari formatiu).

Segons Motos i Picó (a De la Torre i Violant, 2006a: 390), per parlar d'art dramàtic com a mínim s'han de considerar les següents variables:

Elements del llenguatge dramàtic	Llenguatges	Rols	Finalitat que es proposa portar a terme segons els àmbits	Contextos en què s'utilitza
Personatge	Verbal	Autor	Artística	Professional
Conflicte	Corporal	Dramaturg	Educativa	Aficionat
Espai	Icònic	Director	Terapèutica	Escolar
Temps	Musical	Actor	Desenvolupament personal	
Acció	Multimedia	Escenògraf		
Tema		Il·luminador		
Ritme		Productor		
		Creador sonor		
		Espectador		
		Crític		

Figura 68. Variables a considerar en l'art dramàtic segons Motos i Picó (a De la Torre i Violant, 2006a: 390)

Com veiem, el teatre té diferents variables. A través del teatre es poden integrar els diferents aprenentatges, tant els formals incorporats en les diferents àrees, com els informals i no formals. El teatre també permet a l'alumnat integrar els seus aprenentatges, posar-los en relació amb diferents tipus de continguts i utilitzar-los de forma efectiva quan ho necessitin en altres contextos i situacions. Segons què portem a terme o com estarem treballant unes competències o unes altres. Les tècniques dramàtiques potencien la creativitat, la imaginació i la sensibilitat envers un mateix i els altres, l'autoconeixement i la capacitat d'adaptació al medi i als esdeveniments (Vilanova, 2001: 332).

De tota manera, els objectius comuns del teatre en aquest àmbit són: buscar, inventar i crear, ben diferent de reproduir el que ja hi ha. En aquest sentit fem un pas més que en el joc de les edats primerenques ja que és un treball d'exploració de la realitat on l'alumnat pot experimentar vivències i rols que no havia pensat ni sentit mai abans.

Després d'experimentar pràctiques educatives relacionades amb el teatre l'alumnat mostra una major cohesió (Subirà i Sitjà, 2002). Si es tracta de preparar una peça teatral, per exemple, els valors que afloren beneficien tot el col·lectiu i faciliten la relació entre docents i alumnat, entre l'alumnat mateix, i entre les famílies implicades i el centre si és el cas. El treball en equip de l'alumnat pot ser motivador i estimulants; a més a més, es crea una situació idònia per la interacció social i la pràctica de les competències necessàries.

En aquesta línia, el teatre a l'escola pot manifestar-se com una eina educativa per a treballar els vuit principis didàctics dels quals ens parla Rajadell (2001a) i per al desenvolupament de les competències bàsiques.

El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, entén per competència bàsica: "la capacitat de l'alumnat per posar en pràctica d'una forma integrada els coneixements, habilitats i actituds de caràcter transversal, és a dir que integren sabers i aprenentatges de diferents àrees, que sovint no s'aprenen només a l'escola i que serveixen per resoldre problemes diversos de la vida real"⁴³.

Per tant, tenir aquesta perspectiva ens dóna una visió útil del teatre. D'acord amb Subirà i Sitjà (2002), observem que la pràctica teatral a l'escola significa un exercici de convivència, ajuda a expressar les dificultats, és un acte d'escolta i de posar-se en el lloc dels altres, és un gaudi de l'ús de la paraula i és una pràctica de diàleg amb els companys:

⁴³ Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2007a).

[17880-18230]

Totes aquestes dinàmiques mostren el valor de treballar la convivència. Per diverses causes, adaptar-se a un espai compartit és important a l'aula. Treballar amb teatre és treballar la convivència i això és sinònim de paraules i intercanvis.

Tot plegat transcorre en un escenari de llibertat. A més a més, l'aprenentatge pot ser transferit a contextos diversos de la vida quotidiana i pot servir per afrontar futures realitats a les que s'haurà d'afrontar.

5.3.5. La competència cultural i artística que volem

És per tothom entès que totes les competències bàsiques estan relacionades. En cap cas parlem d'una competència aïllada envers les altres. En el cas de la competència cultural i artística trobem que la mateixa competència inclou i necessita la pràctica d'altres com la de comunicació lingüística o la de l'autonomia i iniciativa personal:

[18231-18722]

Les necessitats i ganes de ser acceptat pel grup poden ajudar en el procés de conviure. És un procés de conquesta de la seguretat de l'alumnat sobre ell mateix. Només a partir de la seva pròpia autoafirmació es pot esperar que l'alumnat sigui capaç de compartir i conviure.

Una de les vuit competències proposades en el marc europeu d'educació és la competència d'Expressió cultural. La Llei Orgànica 2/2006, del 3 de maig, d'Educació (LOE) la va denominar Competència cultural i artística.

Tot i que, d'acord amb els estudis d'Alonso i Ribao (2006), aquesta llei no dona prou suport als llenguatges artístics, malgrat tot, des de ja fa uns anys el desenvolupament cultural i artístic es considera de importància tant a l'àmbit educatiu nacional, estatal com europeu. Són diverses les iniciatives que es porten a terme per fomentar les arts i la cultura en el marc europeu d'educació. En el Consell Europeu, per exemple, existeixen diferents projectes específics que donen suport al treball de la competència cultural i artística. En les recomanacions d'un d'aquests projectes (coordinat per Ken Robinson)⁴⁴ s'indica que (citats per Giráldez, 2007: 60):

- Els Estats membres han de desenvolupar un servei cultural central a fi de preparar als joves per a que puguin participar activa i plenament en el món de l'art i la cultura dels adults.
- Les arts i la cultura han de ser reconeguts com una contribució al desenvolupament social dels individus.
- Les arts en el currículum han de rebre un major recolzament per part de les autoritats escolars.

En aquest sentit, en la Conferència europea organitzada per l'Assemblea de Regions Europees (AER) celebrada l'any 2003 a Budapest s'acorda (citats per Giráldez, 2007: 61-62):

- Considerar l'expressió a través de les arts i el desenvolupament d'habilitats artístiques creatives i perceptives com un element fonamental per l'existència humana.
- Insistir en la necessitat de considerar les arts com un element bàsic per a l'estimulació de les habilitats innates de les persones.
- Subratllar que només mitjançant una sòlida implementació de l'educació artística, i fent d'aquesta la base de l'aprenentatge al llarg de la vida, les persones podran adquirir les habilitats i competències que necessiten per la seva vida quotidiana.

⁴⁴ Council of Europe (2004).

Aquestes accions, propostes i conclusions només són alguns exemples que cada vegada hi ha més consciència de la rellevància i les possibilitats que ofereixen les arts. Aquest fet es va plasmar progressivament en una creixent aparició en les iniciatives d'educació i en la voluntat per materialitzar-ho en el currículum.

5.3.6. Les competències bàsiques a través del teatre

Com dèiem en l'apartat anterior, per aconseguir el desenvolupament de les competències, cal tenir en compte que totes elles estan en relació i complementarietat: la visió de la realitat social i física és una construcció cultural que es produeix en les interaccions humanes que requereixen de competències personals i socials de la comunicació i de les metodològiques.

No existeix una relació inequívoca entre l'ensenyament de les diferents àrees o matèries i el desenvolupament de les competències. Cada competència es va assolint mitjançant el treball en les diferents àrees o matèries, i de la mateixa manera cada àrea contribueix en el desenvolupament de diferents competències. D'acord amb això, el teatre a més de ser una activitat que afavoreix la competència cultural i artística, pot permetre el desenvolupament de totes les altres competències.

Establint alguns vincles amb les paraules del Decret 142/2007, de 26 de juny, revisem ara de quina manera el teatre pot contribuir a cadascuna de les competències bàsiques:

Competències transversals

Competències comunicatives

La comunicació és una característica essencial del homes i dones. Sense la capacitat expressiva no es podrien posar en contacte amb l'univers, i no podrien relacionar-se amb els altres, per tant, no tindrien coneixement de si mateixos (ja que no gaudirien de l'efecte mirall, que és el que permet prendre consciència de si mateix i de la pròpia existència). Per tant, la comunicació és una necessitat bàsica en el desenvolupament psicològic, social, educatiu, intel·lectual i polític dels participants.

1) Competència comunicativa lingüística i audiovisual

El teatre fomenta la utilització del llenguatge com a eina de comunicació:

[82-237]

Tenen moltes ganes de participar, la gran majoria, i tot i les dificultats que alguns tenen amb l'expressió oral, s'esforcen per parlar bé.

[1535-1906]

La veritat és que no ha donat temps de seguir amb els altres activitats ja que la dinàmica ha porat a parar de diferents valors (sinceritat, cooperació,...). L'alumnat se sentia còmode ja que tenia moltes ganes d'expressar-se.

A més a més, requereix llegir, escriure i comprendre el significat d'un text i/o les intencions d'un personatge. També crea situacions que permeten expressar pensaments, emocions, vivències i opinions així com requereix parlar, dialogar, generar idees, negociar i arribar a acords amb el altres per arribar a una fita comú.

No hem d'oblidar que en l'acte comunicatiu hi ha dos sentits: un d'emissió i l'altre de recepció. En el teatre tan important és desenvolupar les capacitats per emetre com per rebre els

missatges. Carme i Maria Aymerich argumenten que les persones tenim més urgència de manifestar que de rebre informació dels altres. Això ho comprovem entre els nostres participants:

[4073-4157]

A molts els hi costa escoltar el que diuen els companys, però tots volen participar.

[4160-4674]

L'activitat ha estat bastant complicada ja que a l'alumnat li costa molt escoltar al company, les seves ansies de parlar supera tota conducta d'escolta.

Així que és imprescindible l'entrenament de l'escolta. En aquest sentit,

coneixerem que hem après a escoltar quan, en fer-ho, no sentim cap necessitat d'interrompre ni de fer objeccions i quan en el moment del diàleg, tota paraula nostra quedi, inconscientment, sotmesa a l'altre, sense cap egoisme ni interès propis.

(Aymerich i Aymerich, 1983: 11)

Una paraula, un gest, el to de la veu, una mirada, la postura, etc. són indicadors del que nosaltres exterioritzem, del que comuniquem ja sigui intencionalment o no. Parlar sense entrebancs, codificar el pensament en paraules, fer-se entendre, manifestar la pròpia opinió i el propi desig són tasques que en un escenari es porten a terme. Les dramatitzacions contribueixen a l'entrenament d'aquestes competències comunicatives:

[12602-13080]

el poder de les mirades i la calma... Les mirades de calor i confiança, o les mirades d'insatisfacció per part del professor que proposa l'activitat sovint condiona l'alumnat. Cal seduir l'alumnat per a que aprengui a sortir del seu propi món.

Bercebal (2000) parteix de la idea que aquestes estan en un mateix i que és necessari entrenar-les per un correcte desenvolupament. Aquest entrenament no és necessàriament per esdevenir artista o professional, sinó perquè la nostra capacitat d'expressar des del fet més superficial fins al sentiment més profund sigui el més àmplia, còmoda i confiada possible.

2) Competència artística i cultural

Aquesta és la competència que més es treballa. A partir de llegir, representar o veure obres de teatre l'alumnat coneix, compren, aprecia i valora críticament diferents manifestacions artístiques i culturals. A més les pot utilitzar com a font d'enriquiment i gaudi personal i considerar-les com a patrimoni cultural dels pobles.

L'alumnat també és facultat per la sensibilitat i el sentit estètic per arribar a gaudir, valorar i emocionar-se. El teatre també posa en joc les habilitats de pensament divergent i convergent, doncs implica tornar a elaborar idees i sentiments i posar-se en el lloc d'un altre.

També, es posen en funcionament la iniciativa, la imaginació i la creativitat i es potencia el treball cooperatiu per aconseguir fites comunes, sent necessària una actitud oberta i respectuosa.

Competències metodològiques

3) Tractament de la informació i competència digital

L'ús de la tecnologia relacionada amb la música, les arts visuals i la cerca d'informació sobre manifestacions artístiques contribueixen al tractament de la informació i la competència digital.

4) Competència matemàtica

El teatre pot participar en la competència matemàtica en termes de conceptes d'espai, de representacions geomètriques, de ritme i altres aspectes musicals. També pot contribuir als processos de pensament com la deducció i la inducció.

5) Competència d'aprendre a aprendre

Hi ha una adquisició de la consciència de les pròpies capacitats (intel·lectuals; emocionals, físiques), del procés i les estratègies necessàries per a desenvolupar-les, així com del que es pot fer amb ajuda d'altres persones o recursos. També participa de capacitat d'observació, la indagació i la planificació.

D'una altra banda, en activitats teatrals es posa en joc un sentiment de competència personal, que redunda en el desenvolupament de les actituds, la motivació, la confiança en un mateix i el gust d'aprendre:

[17910-18198]

L'activitat ha estat força motivadora per l'alumnat. S'han expressat sense por, tot i que encara hi havia alguns que es preocupaven per si estaven dibuixant bé. Tots han anat dibuixant el que pertocava col·laborant amb els companys i companyes de taula, excepte un grup que m'ha sorprès.

Competències personals

6) Competència d'autonomia i iniciativa personal

En situacions d'activitat teatral s'exploren i es posen a prova les aptituds personals i les actituds envers els altres (i dels altres cap a un mateix/a). Això es tradueix en afirmar els seus propis valors i autonomia, però també en actituds d'obertura, flexibilitat i de compromís vers les altres persones:

[9762-10732]

Hi ha molta inseguretat, molts no s'atreveixen a mostrar-se per por a equivocar-se. La majoria tenen molt poca autoestima (Djelika per exemple), molts intenten cridar l'atenció i no tenen sentit de l'esforç, demanen ajuda constantment, s'aixequen i criden. La Djelika ha estat força trista avui i no sabem ben bé el motiu, ha estat incapaç durant molta estona d'estar atenta.

Propicia el desenvolupament de les competències emocionals, adreçades a un mateix (com per exemple, el coneixement de les pròpies emocions i les d'altri, la regulació emocional i l'autoestima) i adreçades a les altres persones (l'empatia, l'assertivitat, l'escolta, el diàleg, la presa de decisions i la resolució de conflictes, entre d'altres). També ajuda a la capacitat de demorar la necessitat de satisfacció immediata, d'aprendre de les errades i d'assumir riscos.

Competències específiques centrades en conviure i habitar el món

El teatre és una activitat social no és individual, per tant posa en marxa tots els entrenaments de les capacitats socialitzadores i en relació a tot el que ens envolta.

7) Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic

Afavoreix al desenvolupament d'aspectes que configuren la competència del coneixement i interacció amb el món, ja que tota experiència teatral es serveix del medi com a mitjà per a la creació artística.

8) Competència social i ciutadana

En un treball teatral es desenvolupa la competència social i ciutadana ja que la interpretació i la creació suposa el treball en equip i contribueix a la socialització en la mesura que comparteixen l'experiència. Aquesta experiència potencia el sentit de cooperació, i suposa afrontar la convivència i els conflictes:

[4019-4154]

Malgrat la dificultat, cal connectar amb les ganes de viure de l'alumnat i cercar un espai compartit per tot el grup oi on tots puguin ser acceptats.

L'alumnat comprova la necessitat d'arribar a acords i el nen o nena considera la perspectiva de l'altre i pren decisions mitjançant el diàleg i la negociació. També afavoreix el distanciament de la realitat i permet conèixer-la, reflexionar-hi i valorar-la des d'altres punts de vista.

Considerem que és un entorn privilegiat per treballar les habilitats socials tenint en compte que les interaccions entre iguals compleixen les següents funcions (Díaz-Aguado i Monjas citats per Paula, 2000):

- a) Coneixement d'un mateix i dels altres.
- b) Desenvolupament de determinats aspectes del coneixement social i determinades conductes, habilitats i estratègies amb els altres com reciprocitat, empatia i habilitats d'adquirir rols i perspectives, intercanvi en el control de la relació, col·laboració i cooperació i, per últim, estratègies socials de negociació i acord.
- c) Autoregulació de la pròpia conducta en funció de la retroalimentació que es rep dels altres.
- d) Suport emocional i font del gaudi.
- e) Altres aspectes relacionats amb l'aprenentatge del rol sexual, el desenvolupament moral i l'aprenentatge de valors.

Per resumir, il·lustrem les aportacions didàctiques en el quadre següent:

		COMPETÈNCIA BÀSICA	APORTACIÓ DEL TEATRE	
		COMPETÈNCIES	TRANSVERSALS	Comunicatives
2. Competència artística i cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilitat • Codis artístics • Explorar i percebre • Interpretar i crear • Sentit estètic • Pensament divergent i convergent 			
Metodològiques	3. Tractament de la informació i competència digital			<ul style="list-style-type: none"> • Cerca de la informació • Tractament de la informació
	4. Competència matemàtica			<ul style="list-style-type: none"> • Processos de pensament (com la inducció i la deducció)
	5. Competència d'aprendre a aprendre			<ul style="list-style-type: none"> • Consciència de les pròpies capacitats • Motivació • Confiança • Gust d'aprendre
Personals	6. Competència d'autonomia i iniciativa personal			<ul style="list-style-type: none"> • Aprendre de les errades • Assumir riscos
ESPECÍFIQUES CENTRADES EN CONVIURE I HABITAR EL MÓN	7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic		<ul style="list-style-type: none"> • Habilitat per a interactuar en l'entorn més proper 	
	8. Competència social i ciutadana		<ul style="list-style-type: none"> • Habilitats socials • Treball en equip • Socialització • Cooperació • Diàleg i negociació • Convivència 	

Figura 69. Aportacions del teatre a cada competència bàsica. [Elaboració pròpia]

5.4. EL ROL DECISIU DEL PROFESSORAT

“En el teatre he trobat un mitjà dinàmic, interactiu, creatiu, que incorpora totes les meves demandes educatives, i que permet que la persona es desenvolupi en totes les seves capacitats i de forma global.”

(Forés i Vallvé, 2002: 161)

En aquest apartat estudiem el rol decisiu del professorat. A partir de l'estudi portat a terme amb professionals de l'educació i futurs formadors, volem mostrar els avantatges que té el teatre també pel professorat. També ens preguntem sobre quina presència té el teatre a la universitat catalana. D'aquesta manera contribuïm sobretot als següents objectius específics d'aquesta investigació:

1) Descriure, analitzar i relacionar les dimensions formatives i creatives que desenvolupa i potencia el fet teatral en l'àmbit educatiu des del *Paradigma de la complexitat*.

4) Fer propostes concretes per difondre l'ús del teatre com a escenari formatiu en l'àmbit educatiu formal.

5.4.1. Complexitat per a l'alumnat i per al professorat

Un punt central en el nostre anàlisi ha estat la importància de l'element social contextual. En el treball de camp portat a terme a Buenos Aires, els educadors participants i el mateix professor

Roberto Vega manifesten que Argentina gaudeix d'una valoració del teatre i és molt més proper al ciutadà en general.

A Catalunya, i en el context cultural del nostre país, es podria millorar molt la situació cultural. La despesa pública en cultura per habitant, segons les dades del Gabinet tècnic d'estudis i documentació de la Generalitat de Catalunya (2006), està per sota de la mitjana europea i altres països desenvolupats, cosa que es tradueix en una idea de la cultura força elitista i reservada a només alguns privilegiats.

El Portal informatiu de TV3 i Catalunya radio de l'última setmana de gener de 2012 publica: *Els teatres catalans baten el rècord amb 2,8 milions d'espectadors el 2011*. Pel temps que corren, aquestes notícies són esperançadores perquè observem que la llunyania del teatre al ciutadà en general i al ciutadà dedicat a l'educació en particular és un primer factor que deriva cap a la incapacitat de poder entendre les dimensions formatives i creatives del teatre. D'aquesta manera, aquest *handicap* ja ve donat de sèrie per les mateixes estructures socials en què el docents interpreten i comprenen les seves pràctiques.

Si som conscients d'això, es tracta de superar aquest dèficit complementant la formació inicial de mestres, estudiant els significats particulars que fonamenten les accions individuals que tenen en compte el teatre, sense perdre de vista els factors socials, culturals i econòmics que produeixen i mantenen aquestes condicions.



Figura 70 (A), (B), (C), (D). Imatges dels educadors fent el taller de teatre per a mestres que imparteixo dintre del marc de la *Semana de formación continua para los educadores de Cundinamarca (Colombia)*. Campus Mundet de la Universitat de Barcelona, setembre 2007

La tasca educativa és una tasca global entre el professorat, l'alumnat i els altres agents del seu voltant. Ja hem vist que Morin (2001) argumenta la problemàtica de l'ensenyament a l'hora de compartimentar els sabers i d'articular-los. La capacitat de contextualitzar i d'integrar és una qualitat fonamental dels humans que no s'ha de desapropiar i que cal desenvolupar. Els

coneixements aïllats serveixen per les aplicacions tècniques. No arriben a conregar-se per a nodrir un pensament que pugui considerar la situació humana en l'àmbit de la vida, en el món, i que pugui afrontar els grans reptes dels nostres temps (Morin, 2003). L'aprenentatge és fruit de la interrelació entre les aptituds, els interessos i el món. La persona que aprèn constitueix les seves pròpies estructures mentals en funció de les seves necessitats, motivacions i vivències. En la línia de Maturana i Varela (1990) i Moraes (2008) reconeixem que l'experiència de cada participant en teatre és única i intransferible perquè es realitza en una clausura operacional, és a dir, succeeix en un espai delimitat per les seves pròpies accions i reflexions. Aprendre mitjançant el teatre implica un procés d'interaccions recurrents entre la persona i el seu entorn.

Segons Dale (1964), els símbols abstractes i les idees poden ser més fàcilment entesos i retinguts per les persones si són construïts sobre una experiència concreta. El *Con de la experiència* va ser el primer intent per a construir un raonament que enllaça amb la idea de l'aprenentatge significatiu.

La fragmentació del coneixement ens ha portat a models de formació també fragmentats i dispersos. Un dels mestres participants afirma:

[14044-14208]

Trobem perillós que l'alumnat es perdi entre tants coneixements i activitats. D'aquesta manera sembla impossible donar un sentit general a totes les àrees parcials.

Sovint, prevalen les formes i els continguts al propi sentit de la formació que és el creixement personal, el desenvolupament de la consciència comunitària, els valors ètics, la convivència i la ciutadania.

No hi ha formació adequada sense una instrucció en valors tant en continguts conceptuals com de procediment. L'aprenentatge integrat que promou la utilització del teatre a l'àmbit educatiu

és un procés de construcció de nous significats del món, i alhora una millora d'estructures i habilitats cognitives, desenvolupant noves competències, modificant actituds i valors i projectant aquests canvis en la vida, en les relacions amb els altres i en les maneres de pensar i de fer. Amb altres paraules, el fet teatral s'ofereix amb un ampli ventall d'oportunitats didàctiques (recurs, estratègia, procediment didàctic i/o escenari formatiu) per tal de viure un aprenentatge transdisciplinari tant en l'alumnat com en el professorat. Però què passa en el cas del professorat? Hi ha professorat preparat per portar a terme aquesta tasca? D'alguna manera, els mestres han de conèixer i continuar treballant també les seves pròpies competències.

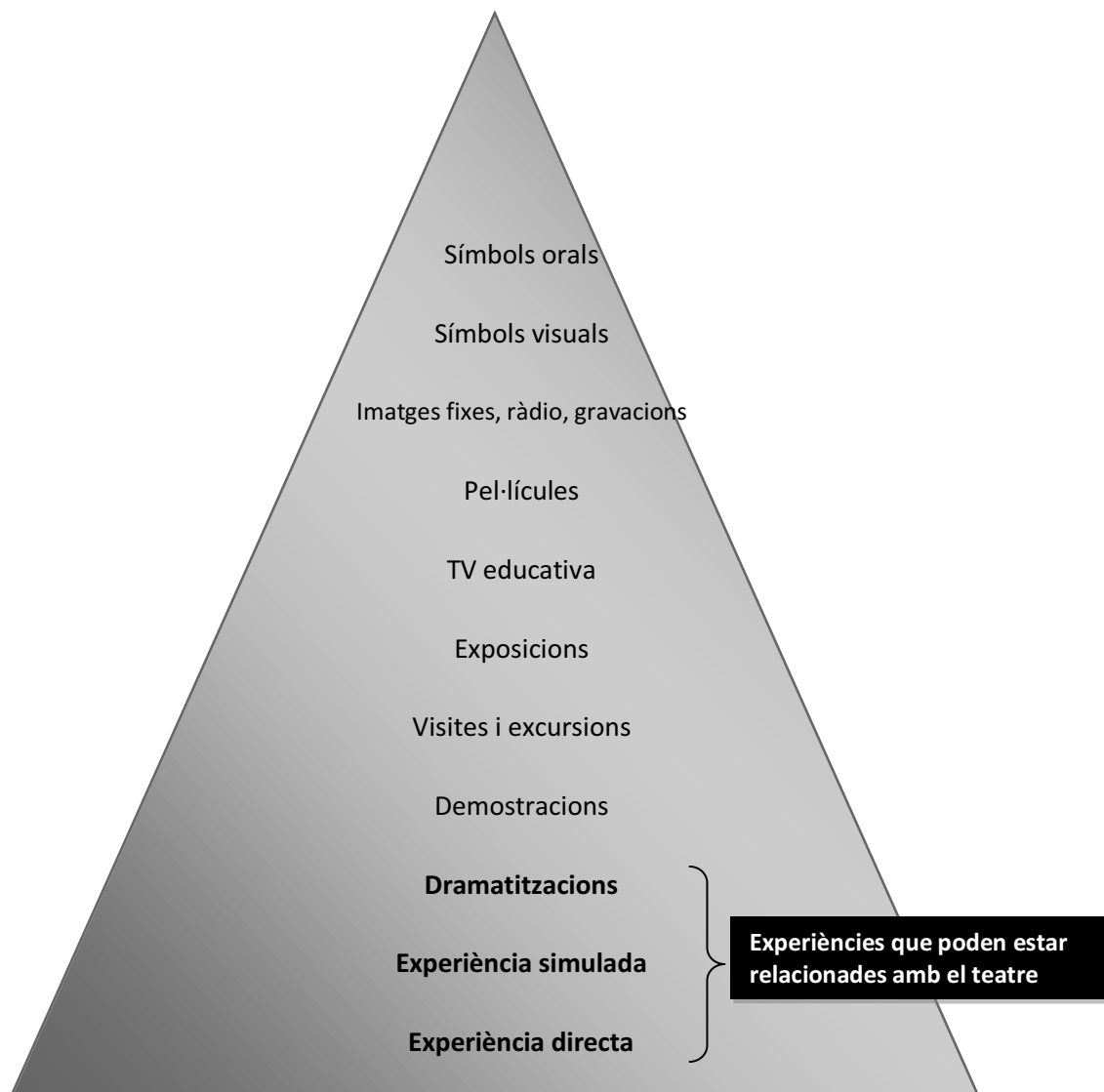


Figura71. Significació de l'experiència. Esquema a partir del Con de l'experiència d'Edgard Dale (1964)

5.4.2. Treballar l'estima pel teatre

Per a ser educador, com en el cas dels actors, s'ha de creure en el paper. Cada vegada que ens posem davant del grup hem de treure les nostres habilitats expressives i fer la nostra pròpia posada en escena. Així també ho creuen Forés i Vallvé (2002) quan diuen:

ser educador té molt a veure amb el fet de ser autor i actor, de fer guions, de fer representacions, de rebre aplaudiments o tomàquets. Es tracta d'una posada en escena cada dia. (Forés i Vallvé, 2002: 126)

El professorat és un dels principals agents del procés educatiu, per aquest motiu com més ens acostem a propostes específiques que aclareixin qüestions relacionades amb la seva formació inicial, millor podran ser els resultats d'aquesta formació i en conseqüència més ens acostarem a millorar els resultats de les actuacions dels i les mestres en el sistema educatiu.

Segons André, Simões i Carvalho (1999) els tres eixos que ajuden a millorar l'activitat d'un professional de l'educació són: la formació inicial, la formació continuada desenvolupada en la pràctica docent, la identitat i professionalització docent.

Tant és així, que la construcció del rol d'educador implica un procés de reconstrucció de les experiències, el que correspon a afirmar que allò en què es converteix un docent és el resultat d'influències externes i internes (Dias da Cunha dins González Rey, 2005: 197). Les relacions socials i l'entorn, aquell *sentit subjectiu*, són crucials per a la identitat del mestre.

Segons Vigotsky (2001), els nostres interessos configuren alguns aspectes de la nostra personalitat i l'aprenentatge ve condicionat sobretot per les nostres experiències socials que determinen la nostra conducta i les nostres decisions.

El que hem vist amb el grup d'educadors que han fet el curs amb Roberto Vega, és que la majoria de docents que s'interessen per utilitzar mètodes ludiformes i artístics en les seves pràctiques educatives són persones que han tingut, d'alguna manera, un apropament a l'art en el passat. Per això és fàcil arribar a la conclusió que si els educadors no coneixen les eines, evidentment, serà difícil que les posin en funcionament.

nuevo día

Coronel Suárez, sábado 31 de agosto de 1996

El teatro como vía pedagógica

Una herramienta que surgiría como aliada de los docentes

Roberto Vega, director y coordinador del seminario de perfeccionamiento docente sobre Teatro en la Educación, defendió al teatro como una herramienta válida para defender la identidad y formar el conocimiento desde la participación de todos.

"El teatro es válido para trabajar nuestra identidad", afirmó ayer en Coronel Suárez el autor de distintas publicaciones sobre teatro y educación.

En el salón de actos del Consejo Escolar, pasadas las 18, desarrolló un taller para docentes sobre el Teatro en la Escuela.

"En los medios hay una cultura globalizante, pero es importante que no sea una información que nos desnacionalice", advirtió a un cronista de NUEVO DÍA.

Aseguró que se debe trabajar por una identidad nacional, de lo contrario, "seremos más dependientes y más colonia".

"Nos hablan de cultura universal, pero la cultura universal siempre fue la del colonizador, no la del colonizado", recordó.

Anotó que "en la escuela se puede hacer mucho para trabajar desde la identidad, empezando por nuestra comunidad y por nuestro barrio".

Señaló que el teatro en la escuela se aplica como vehículo de crecimiento individual y grupal.

"Es un encuentro de apertura -indicó-, para que se conozca una metodología que va de la acción a la reflexión, donde todos juegan roles de emisores y receptores".

"El asunto es -se preguntó- cómo podemos construir conocimientos por medio del juego teatral en la escuela, que tiene sus reglas específicas, como contener un conflicto y dos parámetros a te-



Roberto Vega

ner en cuenta, que no es para la formación actoral ni tiene un objetivo terapéutico".

CREATIVOS

Vega, quien es asesor en comunicación en la Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires, reconoció que "quizás es más seductor y menos problemático para un docente, trabajar juegos teatrales que matemáticas. En los dos casos hay que ser creativos, no quiere decir que la creatividad sea sólo para las áreas artísticas. Para las que no lo son, también hay que ser creativos. Pero el juego teatral, permite una mayor participación con pla-

cer, con gozo".

Expresó que "todos tenemos un saber que aportar al otro. Si ese saber no es reconocido en la escuela, en la comunidad, en la familia, no vamos a tener autoestima. Y si no tenemos autoestima no vamos a expresar lo que sentimos y pensamos, vamos a tratar de expresar lo que el otro quiere oír de nosotros".

"En la escuela tenemos que crear un espacio de confianza donde está permitido equivocarse para crecer. Y crecer primero en vínculos personales, reconocernos como seres humanos que tenemos algo que aportar al otro y a partir de eso, construir proyectos", concluyó.

Figura 72. Article sobre la importància del teatre com a via pedagògica dels docents. Diari *Nuevo Día* de Coronel Suárez (Argentina), 1996

Els docents de l'escola estudiada, consideren important tenir accés directe i contacte amb l'art en general i amb el teatre en particular, però reconeixen que no és fàcil. Reconeixen que si ells no transiten experiències teatrals és difícil que portin a terme aquestes pràctiques.

Vega (1996) diu que el coordinador d'un grup ha de trobar el codi que li permeti descodificar el llenguatge i per arribar-hi cal un entrenament en la lectura de l'espai i el cos. D'acord amb Vega (1996) i Loureiro (2006), després del nostre estudi, pensem que és imprescindible que el professorat treballi el seu propi llenguatge -verbal i no verbal-, que explori les seves pròpies formes d'expressió i que gràcies a processos creatius puguin ampliar els seus horitzons per tal

d'oferir noves possibilitat als escenaris en els quals es veuen implicats, per tal **que el retrobament de l'escola i del teatre no depengui només de l'atzar de la naturalesa expressiva i artística del professorat i de l'ús de metodologies creatives que per raons diverses poden tenir, ja que el veritable autor del currículum, com diu Mallart (2001), ha de ser el professor perquè és ell qui l'elaborarà, el dissenyarà i l'implementarà.**

Com diu Vega en aquest aticle, una activitat teatral i una classe poden ser perfectament complementàries. Ni el docent mata al director teatral ni el director teatral anula al docent. Vega diu que malgrat els esforços és complicat que el teatre entre la població infantil o juvenil tingui més prestigi, ja que sovint es vanalitzà i no som conscients de la pèrdua que això significa.

Roberto Vega y el teatro que educa

Terminando su temporada 81 y trabajando ya intensamente en la del año próximo, Roberto Vega se expresa sobre el teatro, la educación y el arte. Conceptos que unifica en aras de una formación integrada del niño.

Un año de intensa actividad mantuvo Roberto Vega durante 1981, y con un entusiasmo permanentemente renovado se prepara ya para la temporada de verano.

Por un lado, el 6 de enero estrenará, en el Teatro Auditorium de Mar del Plata, *El sombrero de Filomeno*, con un elenco del lugar. Este proyecto, en el que ya está trabajando y que cuenta con el auspicio de la Subsecretaría de Cultura de Buenos Aires, cumple con una aspiración trascendente de este joven director, formar grupos de montaje que después del espectáculo en sí mismo sigan investigando. Algo de esto es posible que se concrete también con el Grupo de Teatro de la Universidad de Belgrano, al que ya está dirigiendo con el fin de estrenar en abril una obra nueva, *El descubridor de soles*.

Las jornadas en las que participó, *El juego como medio para una pedagogía del desarrollo* y *De literatura infantil y juvenil* de la provincia de Buenos Aires, forman parte de un constante intercambio de experien-

cias que Roberto Vega lleva adelante. Esta tarea le interesa especialmente como vía integradora de diferentes áreas artísticas en la educación.

Como siempre, dictó sus cursos de Teatro en la educación en el Instituto Superior de Conducta Educativa y en el Colegio Santa Teresa, del Tigre, y los de Juegos Teatrales juntamente con Marina Baggini en el Museo Larreta, en la Hebraica y en el Instituto Municipal de Arte. Esta tarea no le impidió, sin embargo, montar *Cuentos de la aldea*, un espectáculo para toda la familia, del autor Isaac Singer, Premio Nobel de Literatura, inaugurando un lugar poco tradicional para espectáculos, un gimnasio.

Además de haber llegado a tener este año trescientos alumnos, de haber hecho tres montajes, de haber sido elegido presidente de la Asociación Argentina de Educadores por el Arte, Roberto Vega vio, en este mes, concretado su libro *Educación por el arte*, que en Brasil, para distribuir en nuestro país, editó Plus Ultra.

"Para mí los cursos y el montaje de un espectáculo se complementan, ni el educador mata al director teatral ni el director anula al docente. Ambas cosas me sirven para comunicarme, el espectáculo siempre de manera minoritaria y la formación de docentes cumpliendo una función social. La pedagogía y el te-

Juan Carlos Vollaró



"El buen teatro infantil es apto para adultos."

atro no son lo mismo, pero se complementan y enriquecen. Mi aspiración es, en definitiva, jerarquizar al teatro como vehículo de crecimiento en todos los niveles. Algo que no sucede a pesar de que contemos con tantos espectáculos infantiles; en muchos de ellos solo falta que se diga que son para chicos infradotados, y se sustituye solidez y densidad por reparto de globos o golosinas. Pero el nivel no mejorará en tanto no haya una conciencia generalizada del déficit existente, y ¿cómo lo hará si prácticamente no existe información específica en los medios de comunicación? Un buen teatro para chicos es apto para adultos, justo lo contrario de lo que los padres suelen padecer."

Selva Echagüe

Figura 73. Article sobre el teatre en relació al professorat.
Diari *Clarín* (Argentina), 1997

5.4.3. Roberto Vega: un diàleg entre el teatre i l'educació

Després d'haver participat en el curs impartit per Vega, i d'haver treballat en primera persona el seu mètode de treball, volem aportar algunes idees de la seva proposta. Segons les paraules de Vega:

Roberto Vega: La metodología que yo uso en los talleres con docentes es, a grandes rasgos, la misma que van a usar los docentes con sus alumnos. Se parte de la formación de grupos para simular situaciones que pueden ser, por ejemplo, relaciones de poder, paternalistas, autoritarias o situaciones en el aula con chicos que no prestan atención o son hiperkinéticos. Por medio de este juego de roles, los docentes repiensen sus métodos y encuentran mejores herramientas para trabajar. Además, es importante que el coordinador sea tan creativo como democrático, y que tenga la suficiente sensibilidad como para respetar los distintos ritmos de los alumnos. También, tiene que ser capaz de desarrollar una lectura del cuerpo y del espacio, es decir, de aquellas actitudes, gestos y ubicaciones espaciales que proyectan estados de ánimo que los alumnos no quieren expresar verbalmente.

Ell sempre ens parlava de les tres C : coherència, comunicació i compromís. Aquests són els elements essencials en la seva proposta. El sistema d'ensenyament de Roberto Vega és una proposta sistemàtica per acostar el teatre a l'educació. És possible impartir els continguts específics de diverses disciplines, però la seva aplicació no es restringeix a aquesta possibilitat i a l'extensió de l'acte de jugar. A través del joc, les habilitats i estratègies necessàries pels jocs són desenvolupades. La inventiva afronta totes les crisis que el joc representa, i tots els participants estan lliures per assolir l'objectiu del joc a la seva manera. Segons Roberto Vega, l'enginy i la inventiva són possibles d'assolir gràcies a tres aspectes presents en la interacció dels participants durant el procés: la llibertat, la intuïció i la transformació.

En el camp dels jocs teatrals, aquests adquireixen característiques particulars que s'entrecreuen. Els participants han d'estar lliures per experimentar l'ambient físic o social del joc; la intuïció només pot néixer del contacte directe amb aquest ambient, és a dir, és necessari que existeixi una interacció entre els nivells intel·lectual, físic i intuïtiu, per tal de fer sorgir en un tercer moment una transformació.

A partir dels anys setanta, Roberto Vega va difondre un sistema d'ensenyament que no proposa ser un sistema tancat en el mateix, sinó que són passos planejats que no prescindeixen de les exigències de les formes artístiques. La pedagogia del teatre proposada per Vega emsatitza principalment la dimensió improvisacional del fet teatral, destacant-ne la importància de les interaccions intersubjectives en la construcció del sentit i de la representació escènica.

Les dinàmiques consisteixen en treballar en grups rotatius per a que tothom es vinculi amb tothom. Intenta que els membres dels grups es coneguin i s'integrin, comparteixin i no competeixin. La modalitat de treball es basa en l'organització-acció-reflexió exercitada pels grups, on tothom és emissors i receptors alternant aquests rols permanentment.

Aquestes dinàmiques exigeixen una claredat i coherència de propòsits per part del jugadors implicats, sinó ens podem trobar amb malestars per part dels mateixos. Vega (2007, 2010) introdueix aquestes nocions necessàries per tal d'operacionar el seu sistema: 1) Focus o Punt de concentració, 2) Organització, 3) Platea i 4) Avaluació col·lectiva.

- 1) *Focus o Punt de concentració*: és el moment en que s'allibera l'acció, la força grupal i l'energia individual. Dóna control, disciplina artística on la creativitat no canalitzada podria ser una força destructiva que estabilitzadora i dóna a l'alumnat un focus en l'actuació. Aquest focus actua com a trampolí per la intuïció i l'acció escènica eliminant així la por a l'aprovació. Com a resultats comptarem amb millors habilitats teatrals, millor autoconeixement i vencerem les resistències.

- 2) *Organització*: funciona com indicacions necessàries donades pel professor a l'alumnat durant la realització del joc teatral actuant com a guia per a la solució de problemes en l'actuació del grup dintre del joc. Ajuda a conservar despert el focus o punt de concentració, l'alumne es manté en el moment del procés present, i li dóna una identitat dintre de l'activitat mentre el força a treballar en el moment nou d'experiència. Segons Vega (2007), l'organització també dóna un rol de coordinador del grup al professor i el converteix així en un membre més integrant del mateix.
- 3) *Platea (o els observadors)*: no ha de ser entès com un moment de judici ni censura. La platea ha de tenir llibertat personal per experimentar i contribuir al procés però no per aprovar ni reprovar res. La platea ha d'observar críticament com a grup.
- 4) *Avaluació col·lectiva*: aquesta és fa conjuntament per la platea i el professor o professora (que també pot ser part de la platea). No ha ser una avaluació personal sinó que ha d'estar centrada amb el desenvolupament de l'alumne i del grup en la solució del problema presentat en el joc teatral i en el punt de concentració inicial. S'ha d'evitar els adjectius qualificatius com bo/dolent, bonic/lleig, etc. A l'avaluació cal detenir-se en el problema d'actuació presentat i no tant en el desenvolupament de l'escena. Per això és imprescindible que la platea compregui bé el punt de concentració.

El mètode de Roberto Vega d'ensenyament teatral possibilita el creixement de l'alumnat i del professorat i permet que l'individu, mentre busca assolir l'objectiu del joc, alliberi la seva espontaneïtat i desperti com a un tot físicament, intel·lectualment i intuïtivament.

Amb els i les mestres participants de l'escola, observem que tenen motivació i que són receptius. Comprovem, com diu Motos, que cada vegada són més els mestres que tenen interès en pràctiques d'aquest tipus, però també és cert que, com diu Motos (2009b):

encara en alguns ambients es manté la controvèrsia i el rebuig entre actors (artistes) i professors (pedagogs) per la qüestió de qui ha d'impartir les assignatures o els tallers

relacionats amb teatre. Està clar que el professorat d'Educació Primària igual que el d'Educació Secundària o Batxillerat no tenen una formació específica teatral i no són els més aptes per impartir aquestes matèries. Però també és evident que els actores i actrius tampoc saben com portar-les a terme ja que els hi manca la formació pedagògica i didàctica necessària. (Motos, 2009b: 19)

Competències de transferència	
Competència d'apropiació	<ul style="list-style-type: none"> • Posar-se al dia de la vida artística • Establir vincles entre art i pedagogia
Competència d'adaptació	<ul style="list-style-type: none"> • Principi acció – reacció • Improvisació teatral • Reflexió
Competència de creació	<ul style="list-style-type: none"> • Creació pedagògica i teatral • Creació individual i col·lectiva
Competència de definició	<ul style="list-style-type: none"> • Definició dels rols del professorat en aquestes àrees • Definició dels rols de l'alumnat • Definir altres rols relacionats

Figura 74. Competències de transferència. Motos (2009b)

Com veiem en la figura anterior, cal treballar amb el professorat a partir de les competències de transferència: competència d'apropiació, competència d'adaptació, competència de creació i competència de definició. En aquest sentit, segons les experiències de Motos (2009b), el professorat actua com a mediador fonamental en el procés d'iniciació i formació d'espectadors.

Aquest serà l'agent encarregat de provocar a l'alumnat el desig de veure i llegir teatre i parlar sobre teatre, d'orientar-los per tal de focalitzar-ne la mirada. És imprescindible el treball fonamentat amb el professorat. Recordem a Carr i Kemmis quan diuen:

Com a educadors pràctics han d'haver adquirit un cert grau de comprensió d'allò que fan i un conjunt elaborat, i explícit, de conviccions sobre el sentit que tenen les seves actuacions pràctiques, han de tenir alguna *teoria* que expliqui i dirigeixi la seva conducta. (Carr i Kemmis citats per Elliott, 1990: 91)

Cal disposar d'un professorat sensibilitzat a les arts escèniques, obert i format per tal que pugui treballar amb eines teatrals, ja sigui com recurs, estratègia didàctica o projecte.

Roberto Vega: Es fundamental que el dinamizador de actividades teatrales se haya formado, pero la formación académica no garantiza la capacidad para coordinar un grupo. Por eso, tiene que tener también mucha práctica y capacidad de adaptación, porque no existen soluciones comunes a los distintos conflictos, sino que se van encontrando con la experiencia en cada grupo.

Partint de les paraules de Roberto Vega, considerem que les persones dedicades a l'educació han de tenir un perfil que el podem concretar amb els següents trets (a partir de Motos, 2009b):

- Tenir interès per apropar l'alumnat i estudiants al teatre.
- Tenir coneixement i criteri per triar els espectacles o dinàmiques teatrals.
- Tractar l'alumnat com a persones receptores amb bones capacitats.
- Compartir les seves emocions i reflexions sobre el teatre (espectacles, jocs teatrals, entre d'altres).
- Deixar llibertat d'expressió a l'alumnat.
- Ajudar en la descodificació de signes escènics per acostar-se al llenguatge teatral.

- Promoure activitats dramàtiques relacionades amb el teatre en general o amb alguna obra en particular.
- Estar capacitat i format per treballar materials elaborats per la dinamització i la recepció d'un espectacle.
- Estimular el desig per a l'experiència artística que l'alumnat/estudiants experimentaran.

5.4.4. Presència i absència del teatre en la formació inicial de mestres

Ortega i Gasset, ja l'any 1930 publicava a *Misión de la universidad* (2011: 4):

La vida es un caos, una selva salvaje, una confusión. El hombre se pierde en ella. Pero su mente reacciona ante esa sensación de naufragio y perdimiento: trabaja por encontrar en la selva vías, caminos; es decir: ideas claras y firmes sobre el Universo, convicciones positivas sobre lo que son las cosas y el mundo. El conjunto, el sistema de ellas es la cultura en el sentido verdadero de la palabra... Cultura es lo que salva del naufragio vital, lo que permite al hombre vivir sin que su vida sea tragedia sin sentido o radical envilecimiento.

Des de la universitat hi ha marge de maniobra per potenciar la cultura i per replantejar-nos les qüestions que comentàvem a l'apartat anterior atès que l'Article 27 de la Constitució Espanyola (1978) diu:

(...)10. Es reconeix l'autonomia de les universitats, en la forma que la llei estableixi.

A partir del Plans d'estudis dels Graus d'Educació Primària⁴⁵ de les universitats catalanes, hem volgut presentar la presència o l'absència del teatre en la formació de mestres. Veiem quines assignatures relacionades amb teatre ofereixen les universitats catalanes:

- Universitat de Barcelona (UB): No n'ofereix cap.
- Universitat Autònoma de Barcelona (UAB): No n'ofereix cap.
- Universitat de Lleida (UDL): No n'ofereix cap.
- Universitat de Girona (UDG):
 - Teatre a l'escola (Optativa, 3 crèdits)
 - Taller de teatre, expressió i objectes (Optativa, 3 crèdits)
 - Taller de teatre en anglès (Optativa, 3 crèdits)
- Universitat Rovira i Virgili (URV de Tarragona i URV de Tortosa): No n'ofereix cap, només podria estar relacionada d'alguna manera:
 - El Joc i la seva Aplicació en el Context Escolar (Optativa, 3 crèdits)
- Universitat Ramon Llull (URL): No n'ofereix cap.
- Universitat de Vic (UVic):
 - Educació Dramàtica (Obligatòria de 3r; 6 crèdits)
 - Recursos Dramàtics i Expressius (Optativa, 3 crèdits)
- Universitat Internacional de Catalunya (UIC): No n'ofereix cap, només podria estar relacionada d'alguna manera:
 - Una mica de literatura infantil i juvenil i els gèneres
- Universitat Abat Oliba CEU (UAO): No n'ofereix cap, només podria estar relacionada d'alguna manera:
 - Literatura infantil i cine (Optativa, 6 crèdits)

Grau d'Educació Primària

⁴⁵ Es consulten els Plans docents publicats a les pàgines web de cada universitat. Consulta actualitzada al gener 2012.

Universitat	Població	Places ofertes ⁴⁶	Assignatures ofertes relacionades amb teatre
UB	Barcelona	560	No n'ofereix cap
UAB	Cerdanyola	300	No n'ofereix cap
URL	Barcelona	210	No n'ofereix cap
UDL	Lleida	195	No n'ofereix cap
UDG	Girona	180	<ul style="list-style-type: none"> • Teatre a l'escola • Taller de teatre, expressió i objectes • Taller de teatre en anglès
URV	Tarragona	120	No n'ofereix cap
URV	Tortosa	40	No n'ofereix cap
UVic	Vic	140	<ul style="list-style-type: none"> • Educació Dramàtica • Recursos Dramàtics i Expressius
UIC	Barcelona	110	No n'ofereix cap
UAO	Barcelona	50	No n'ofereix cap

Figura 75. Relació d'assignatures relacionades amb teatre que ofereixen les universitats catalanes on s'estudia el Grau d'Educació Primària. [Elaboració pròpia]

El document *La millora de la formació inicial de mestres. Programa 2011-2014* elaborat per la Comissió mixta entre el Departament d'Ensenyament i el Departament d'Economia i Coneixement (2011) -amb la participació dels deganats de les Facultats d'Educació i Facultats de Formació del professorat de Catalunya- i que s'ha presentat a la Conselleria d'Ensenyament el 14 de novembre de 2011, en la presentació diu:

D'una banda, s'ha constatat que la millora de la formació inicial dels mestres és imprescindible i és possible, com un fet cabdal per al futur d'una educació de qualitat a les escoles catalanes, que aquesta millora formativa dels mestres sigui efectiva. D'altra banda, també s'ha notat que, en partir d'una situació actual complexa i sotmesa a marcs legals restrictius, no tenia massa sentit plantejar una renovació utòpica de difícil implementació. (...) El MH President de la Generalitat de Catalunya també va remarcar en el Debat de Política General de 27 de setembre de 2011 al Parlament de Catalunya,

⁴⁶ Segons el document de la Comissió mixta entre el Departament d'Ensenyament i el Departament d'Economia i Coneixement. (2011). *La millora de la formació inicial de mestres. Programa 2011-2014*. Document no publicat.

la necessitat de la millora en la formació dels mestres com un tema clau en el futur del país.

Tanmateix, observem que els actuals programes de formació dels Graus d'Educació Primària de Catalunya se centren en un treball de competències pel desenvolupament de teories i tècniques centrades especialment en aspectes cognitius, deixant en un segon terme, en el millor dels casos, el treball pel desenvolupament de la sensibilitat del professorat. En aquest sentit Forés i Vallvé diuen:

No podem simplement estar tancats en el cercle de la meua acció educativa, he d'aprendre a estar obert i a utilitzar una didàctica educativa que reculli la pedagogia de l'acció, la pedagogia de l'humor, la pedagogia de l'expressió, la pedagogia de les emocions. He de saber veure i llegir tota acció educativa en el seu context, és a dir, he de veure-la en el seu conjunt global i de d'una perspectiva multidimensional i complexa. (Forés i Vallvé, 2002: 161).

Ara els graus són de quatre anys, un any més que l'antiga diplomatura, així que tenim l'oportunitat de completar la formació del professorat. Necessitem introduir aspectes afectius i emocionals i no només cognitius, així com el joc, el teatre, el divertiment, el moviment del cos i l'art amb la finalitat de trencar el formalisme i l'intel·lectualisme tradicionals de la formació i la cultura docent, fent que l'educació teatral tingui un espai dintre l'estructura curricular de totes les formacions relacionades amb el món educatiu.

CAPÍTOL 6. CONCLUSIONS I PROPOSTES

Per ser més clars hem subdividit aquest capítol en tres parts. A la primera titulada *Conclusions* hem fet el recull final de les aportacions principals de la recerca en relació als objectius específics 1, 2 i 3. La segona part titulada *Propostes* és on plantejarem algunes de les iniciatives que parteixen de la recerca i que alhora formen part de l'objectiu específic 4. I a la tercera, *Síntesi final*, fem la relació de les qüestions que, segons el model de Maxwell, hem aconseguit respondre.

6.1. CONCLUSIONS

(...) el meu estudi no pretenia extreure grans conclusions, sinó que la finalitat era mostrar i difondre, per a entendre millor i fer entendre el missatge sorprenent i nou que, per mitjà de l'expressió verbal i corporal, es pot transformar a les persones, l'escola i en definitiva, la societat, ja que si ensenyem a aprendre a expressar-se amb llibertat, també aprendrem a respectar la llibertat dels altres.

Maria Teresa Farreny (2001: 28)

En realitat, tota la tesi és un teixit de conclusions que, podent ser independents, es troben en contínua implicació amb els resultats i discussions. Aquelles que considerem de més importància per als nostres propòsits són les que hem sintetitzat a continuació.

L'estudi té el seu origen en la situació problemàtica de l'ensenyament actual a partir de l'entrada a l'escola: la fragmentació del coneixement, la desmotivació de l'alumnat, el predomini de la tecnologia i els valors materials per sobre dels humans i socials, l'acumulació d'informació, la falta de col·laboració i les actituds poc cooperatives.

Així, motivats per les alarmes i necessitats socioeducatives del diagnòstic de la realitat escolar treballat en el projecte EDEI-PCC, amb aquesta investigació es buscaven oportunitats que

contribuïssin al reencantament del professorat i de l'alumnat amb finalitats estimuladores per tal d'afavorir les bases per a un ensenyament creatiu i de qualitat en entorns complexos de diversitat cultural, sempre amb una mirada transdisciplinària i *ecoformadora*.

L'adscripció al *Paradigma de la complexitat* determina un cert enfocament de la investigació i n'origina una substantivació concreta de la recerca. D'aquesta naturalesa és la meva mirada com a investigadora i després de comprendre les oportunitats del teatre i fer-les dialogar amb l'àmbit educatiu, a hores d'ara, penso que el més important com a investigadora és el compromís amb la perspectiva ontològica, és a dir, amb la manera que tenim de veure el món, la realitat, l'educació, l'ensenyament i la institució educativa. Per això, considerem que aquesta recerca ha estat una investigació educativa *en* i *sobre* l'educació. Segons Stenhouse (citats per Imbernón, 2002: 17), la investigació *en* educació és la que es realitza dintre d'un projecte educatiu amb subjectes que hi participen, i la investigació *sobre* l'educació és la que es realitza per contribuir al coneixement de l'educació. En el nostre cas, per una banda, hem fet una investigació *en* educació ja que a partir de les experiències que s'han portat a terme amb participants dintre de diferents àmbits educatius reals; i, per l'altra, ha estat una recerca *sobre* l'educació ja que ha tingut com a objecte d'estudi el teatre, tot explorant i estudiant-lo en diferents contextos i tenint com a propòsit contribuir per tal de millorar i transformar la tasca educativa, institucional i docent.

En aquest sentit, fem nostres les paraules de Carr i Kemmis (1988: 136) quan diuen:

El punt principal de la investigació no consisteix només en produir millors teories sobre l'educació ni pràctiques més *eficaces*; la investigació educativa fa de la pràctica una cosa més teòrica en el sentit d'enriquir-la mitjançant la reflexió crítica, sense que per això deixi de ser *pràctica*, per quant ajuda a formular més concloents els judicis que informen la pràctica educativa. (Carr i Kemmis, 1988: 13)

Aquesta investigació es va proposar estudiar pràctiques pedagògiques relacionades amb el teatre i les seves variants, portades a terme per agents diversos i en contextos diferents. **En relació als propòsits** que van impel·lir aquesta investigació indiquem cap a on s'han dirigit les conclusions:

Conclusions en relació als objectius globals de la investigació:

- 1) Comprendre els elements que afavoreixen l'emergència i el desenvolupament de diferents capacitats formatives i creatives des del *Paradigma de la complexitat*.**

Ens ha permès veure quines són les condicions imprescindibles per crear un espai transdisciplinari i complex en relació al teatre.

- 2) Contribuir a la construcció de nous escenaris complexos en educació.**

Per una banda, mitjançant la investigació al centre, hem pogut veure quin espai pot tenir el teatre a l'escola, i com es viu per part de l'alumnat i mestres. Per l'altra, l'estudi amb professionals o futurs professionals de l'educació o ens ha aportat la visió del professorat.

- 3) Aportar estratègies didàctiques per tal de millorar i transformar la tasca educativa, institucional i docent en relació amb l'activitat teatral.**

Ens ha portat a fer diferents actuacions i propostes per tal de transmetre l'estima pel teatre.

Conclusions en relació als objectius específics de la investigació:

- | |
|--|
| <p>1) Descriure, analitzar i relacionar les dimensions formatives i creatives que desenvolupa i potencia el fet teatral en l'àmbit educatiu des del <i>Paradigma de la complexitat</i>.</p> |
|--|

Ens ha permès comprovar tot el ventall d'oportunitats didàctiques per tal de poder difondre-les clarament a l'àmbit educatiu formal.

- Quan parlem del fet teatral en educació parlem d'experiències relacionades amb aprendre, aprendre a ser, aprendre a fer, aprendre a conviure i relacionar-se amb els altres i aprendre a aprendre. Aquest escenari se'ns ofereix com a recurs, estratègia i experiència que presenta diferents oportunitats didàctiques relacionades amb els quatre pilars de l'educació dels quals ens parla Delors (1998): aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts i aprendre a ser. En aquesta línia, constatem que el teatre comprèn les quatre dimensions:



- **L'art permet una formació humana que possibilita al participant dialogar amb si mateix, amb l'altre i amb el món tant en el cas dels infants com dels adults.** Les activitats teatrals tenen com a fonament l'acció, el pensament i l'emoció. Necessitem fer entendre que l'art és de tots i per a tots i que el teatre disposa d'unes dimensions formatives i creatives que reclamen ser més valorades i difoses.
- **L'educació artística fomenta el treball amb els sentits** que sobre els quals es basa la consciència de les persones i solament en la mesura que aquests sentits estableixen una relació harmoniosa i plena amb el món social i cultural, es construeix una personalitat integrada. Dewey (2008) ens parla de la missió de l'educació artística i ens diu que és

precisament aquest desenvolupament de la intel·ligència artística. A través del teatre la comunitat escolar pot cultivar la capacitat creadora i la capacitat estètica i pot participar de la vida cultural de la seva societat.

- El teatre afavoreix una **concepció constructivista** de l'aprenentatge, d'acord amb la qual aprendre consisteix a integrar i relacionar noves informacions amb els coneixements preexistents per tal que el coneixement sigui significatiu i aplicable. Així mateix, és escenari *ecoformatiu*, ja que estableix vincles **relacionals entre els subjectes i els elements de l'entorn de forma activa i dinàmica**. L'escenari teatral és un espai d'alliberament i comunicació. Si un aprèn a expressar-se amb llibertat, també aprendrà a respectar la llibertat dels altres i a conviure en tolerància, harmonia i solidaritat, aspiració de l'educació intercultural i per a la ciutadania.
- Hem reconegut **el teatre com a escenari d'aprenentatge, des de la complexitat i amb una mirada transdisciplinària**. No existeix una realitat objectiva independent de les experiències subjectives i no hi ha una realitat aliena a les circumstàncies que envolten al subjecte, ja que aquest participa de la realitat en la qual interactua. Hem conceptualitzat el teatre en termes de complexitat ja que el concebem com a un facilitador d'escenaris amb valor social i individual. Aquests escenaris tenen com a matèria primera el pensament i l'emoció, el fet global i el fet local perquè l'art permet una formació humana que possibilita al subjecte dialogar amb si mateix, amb l'altre i amb el món tant en el cas dels infants com dels adults.

2) Entendre com es viuen aquestes dimensions formatives i creatives en l'àmbit educatiu formal.

Ens ha fet veure que l'alumnat viu el teatre com un espai de llibertat en el qual pot aprendre creativament. Paral·lelament, hem entès que el professorat no té les eines necessàries per treure'n partit totalment.

- Hem obtingut el convenciment que la pràctica teatral és una pràctica que fomenta múltiples capacitats i competències en tots els àmbits educatius. Una experiència a través del teatre pot voler dir moltes coses: fer d'actor, dramaturg, espectador, lector, dinamitzador, etc. en un moment determinat. En aquest article parlem d'experimentar a través del teatre en l'àmbit escolar. Ens referim al teatre com a eina pedagògica i com a escenari formatiu que facilita situacions per percebre, comprendre, comunicar i enriquir-se amb els processos, les produccions artístiques i les diverses realitats que es propicien. Com a tal, ens ofereix la possibilitat de desenvolupar les competències dintre de la comunitat escolar. A través del teatre podem fomentar un aprenentatge integrat i transdisciplinari desenvolupant molts aspectes de les diferents competències. En funció de quin sigui l'objectiu el teatre és una activitat que ens pot ser útil per treballar-ne uns o uns altres.
- Comprovem una altra línia d'*Escenaris com a metodologia i espai conceptual*. En aquest sentit, l'acció escènica, és justament un camp en el qual gràcies a la intervenció sistèmica dels seus elements es transmeten missatges socials, crítics i formatius. El teatre, en la seva dimensió escènica, té un important potencial formatiu: transmet, suggereix, fa pensar, fa sentir, crea dilemes, comporta valors. És un aprenentatge integral en el qual participen tots els sentits. Els missatges arriben per múltiples vies com: les paraules, el moviment, la corporeïtat, la música, el relat, la imatge, el color, l'escenografia i els espais.
- Utilitzant el teatre en el projecte EDEI, s'han posat a dialogar l'espai, el temps, els diferents llenguatges expressius i els actors amb els seus respectius rols. A través de

l'escenificació s'han posat en marxa mecanismes de doble identificació. Identificació de l'actor amb el personatge que es representa i identificació de l'espectador amb allò que succeeix a l'escenari. En aquest cas observem com diu Moraes "*l'escenari com a metàfora de l'acció ecologitzada*" i percebem que la conducta real de l'alumnat de primària no es mostra a l'àmbit d'una activitat sota el control del mestre, sinó que ho fa durant les seves activitats on pot expressar-se amb més llibertat.

- El conjunt immediat i impactant de tots els aspectes activa els dos hemisferis cerebrals: un estimulat pels aspectes logicodeductius i de la paraula i l'altre estimulat per aspectes relacionats amb l'espai, la imaginació i les emocions. Arribem així a una concepció de *sentipensar* els escenaris educatius. L'educació busca el desenvolupament personal integral i equilibrat; això és: actituds, hàbits, creences, valors i habilitats tant personals com socials a més de coneixements. El desenvolupament emocional i la pròpia imatge són crucials perquè es doni un context d'aprenentatge favorable. Per això l'Escenari com estratègia pot ser considerat ecoformatiu, ja que estableix vincles relacionals entre els subjectes i els elements de l'entorn de forma activa i dinàmica. L'escenari teatral és un espai d'alliberament i comunicació, una excel·lent eina per a exterioritzar allò que un duu a dintre. Per mitjà de l'expressió escènica (llenguatge, parallenguatge i corporeïtat), es pot transformar a les persones en el seu entorn familiar, relacional, laboral, ambiental i a la societat com un tot. Aquest és el sentit ecoformatiu que aporten els escenaris a l'educació i a la pròpia investigació.
- L'oportunitat de relacionar-se entre iguals a l'escola permet a l'alumnat disposar d'un conjunt d'experiències diverses que no només afavoriran el desenvolupament de l'autonomia personal sinó que també els despertarà l'interès de participar en les activitats col·lectives i d'aquesta manera formar part del món social. En les últimes dècades els centres educatius han prioritzat la funció de transmissió de coneixements acadèmics i dels valors dominants de la societat, focalitzant els aspectes intel·lectuals

més relacionats amb l'èxit acadèmic; i han deixat en un segon pla l'ensenyament sistemàtic de comportaments de benestar personal i grupal. **Les institucions educatives construeixen un pont ideal entre el nucli familiar i la realitat social, per això una de les funcions per les quals l'educació ha de vetllar és la de facilitar la integració de l'alumnat al teixit sociocultural.**

3) Comprovar quina presència té el teatre dins el currículum d'Educació Primària.

Hem comprovat que el teatre i les seves variants apareixen en el currículum però sense un pes gaire rellevant, i que a la pràctica sovint romanen com un conjunt de bones intencions.

- A la *Convenció sobre els drets de l'infant* (Assemblea General de les Nacions Unides, 1989), trobem: "l'infant té el dret al descans i a l'esplai, al joc i a les activitats recreatives per a la seva edat; a participar en la vida cultural i artística". Connectar-se amb aquests drets afavoreix l'adquisició de competències per la convivència i per la vida. Participar activament de la vida cultural i artística pot acostar l'infant a créixer en un ambient social just i a gaudir d'un ambient natural sa.
- En el currículum de primària trobem la possibilitat de treballar en teatre com a contingut específic en diferents àrees com la de llengües, la d'educació física i la d'educació artística. A més a més, també a l'àrea d'educació per al desenvolupament personal i la ciutadania en el cas del cicle superior. Així queda plasmat quan proposa treballar: textos orals memoritzats (cançons, poemes, dramatitzacions) i de producció pròpia (exposicions, explicacions) adaptant l'entonació, el to de veu i el gest; textos que impliquen interaccions verbals: entrevista, conversa, dramatització, còmic; la llengua

oral per aprendre a parlar, escoltar, exposar i dialogar; l'expressió i la interpretació de diferents tipus de discursos; l'exploració sensorial dels elements presents en l'entorn natural, cultural i artístic experimentant les sensacions i emocions que provoquen; l'adquisició de l'hàbit de lectura a partir de l'ús d'estímul com les dramatitzacions; la dramatització de contes i altres textos literaris adequats a l'edat i als interessos del grup.

- Les **competències bàsiques** estan lligades entre si. Les destreses teatrals que configuren la competència artística es refereixen tant a l'habilitat per apreciar i gaudir amb l'art com aquelles relacionades amb l'ús dels recursos de l'expressió artística per realitzar creacions pròpies. Tot i que s'ofereix per treballar sobretot la **competència cultural i artística**, posa en pràctica altres competències. En una societat en què canvien els referents cada vegada més ràpidament, **cal apostar per una educació que sigui capaç d'educar per a la complexitat**. Un programa d'educació artística cal que inclogui diferents disciplines artístiques i que s'entrellaci amb tots els camps del coneixement. El mateix contingut de la competència està relacionat amb d'altres, no són categories mútuament excloents. D'alguna manera, se solapen les habilitats i destreses que inclouen cada competència. Mirant el teatre des d'aquesta complexitat, comprovem que pot contribuir en fer-nos més competents en:

- Parlar i conversar
- Escoltar i comprendre
- Llegir i comprendre
- Escriure
- Sentit literari
- Sensibilitat
- Codis artístics
- Explorar i percebre
- Interpretar i crear
- Sentit estètic
- Pensament divergent i convergent
- Cerca de la informació
- Tractament de la informació
- Processos de pensament (com la inducció i la deducció)
- Consciència de les pròpies capacitats
- Motivació
- Confiança
- Gust d'aprendre
- Aprendre de les errades
- Assumir riscos
- Habilitat per a interactuar en l'entorn més proper
- Habilitats socials
- Treball en equip
- Socialització
- Cooperació
- Diàleg i negociació
- Convivència

6.2. PROPOSTES

L'art dramàtic a l'ensenyament es presenta com a una eina didàctica i una assignatura alhora. Tanmateix, revisant la literatura, constatem que la formació dels ensenyants per a impartir aquest ensenyament constitueix un problema força complex que necessita una reflexió i una reforma del sistema universitari.

Georges Laferrière (a Bercebal *et al.*, 2000)

4) Fer propostes concretes per difondre l'ús del teatre com a escenari formatiu en l'àmbit educatiu formal.

Ens conduïx a reclamar el lloc del teatre a la estructura curricular de la formació inicial de mestres, reclam que també fem extensible en totes les altres formacions relacionades amb el sector educatiu.

- L'educació artística fomenta el treball amb els sentits sobre els quals es basa la consciència de les persones i solament en la mesura que aquests sentits estableixen una relació harmoniosa i plena amb el món social i cultural, es construeix una personalitat integrada. Per a afavorir un desenvolupament integral dels nens i nenes hem de posar-los en contacte amb els seus drets i facilitar contextos que estimulin els seus sentits, més enllà dels aspectes cognitius i emocionals. Les eines que tenim al nostre abast per a assolir-lo són les estratègies que engloben la imaginació, la intuïció, la col·laboració i l'impacte emocional viscut pels subjectes. L'educació artística inclou totes les maneres d'expressió individual, literària, i poètica (verbal), també la musical i l'auditiva. Totes aquestes maneres d'expressió (i comunicació) ajuden a compondre una mirada transdisciplinària de la realitat. Les pràctiques teatrals poden generar un clima positiu relacional i es poden convertir en estratègies òptimes per al desenvolupament

integral. L'art i la ciència formen un tot complementari que ens ajuda a conèixer el món. AL mateix temps, representen la realitat, formen part d'ella establint vincles i relacions amb nosaltres i ens modifiquen a diferents nivells. En aquest sentit, el teatre és una realitat complexa i l'activitat teatral resulta de la interpretació del que ocorre en diversos nivells de realitat i en els diferents nivells de percepció de cadascun. D'aquesta manera, treballant amb l'art teatral ens acostem a aquest coneixement necessari i pertinent del que ens parla Morin.

- És important valorar els llenguatges artístics i una educació estètica que treballi amb els sentits sobre els quals es basa la nostra consciència. El teatre ofereix possibilitats per a diferents grups amb característiques dispars, en diferents nivells i en múltiples aspectes formatius. Per a arribar a això és necessari estimular el foment de la pràctica teatral en l'educació amb l'objecte d'aconseguir un aprenentatge integrador. Però perquè aquesta oportunitat es doni, vam precisar un professorat preparat i sensibilitzat.
- És vital acostar el teatre a la formació superior ja que un professorat inexpert en arts mai podrà dur a les seves aules estratègies d'aquesta naturalesa. Així mateix, hem d'aprofundir i vivenciar dinàmiques teatrals perquè els futurs formadors adquireixin l'experiència, s'asseuen còmodes en la seva expressió i ho puguin transferir a la seva tasca educativa.
- Però només es pot ensenyar allò que es coneix, per tant és necessari que per portar a terme el teatre a l'escola disposem d'un professorat competent amb una formació inicial complerta i disposat a provocar el desig teatral en el seu alumnat.
- En definitiva, detectem la necessitat de **completar la formació inicial dels mestres amb una perspectiva que procuri per ampliar mirades, escoltes i moviments sensibles,**

despertar llenguatges adormits, accionar esferes diferents del coneixement, diluint falses dicotomies entre cos i ment, ciència i art, afectivitat i cognició, realitat i fantasia.

Aplicar la creativitat a l'ensenyament superior

És important estudiar com portar a terme aquesta **mirada transdisciplinària a les aules d'ensenyament superior**, fent-la present en les intencions i objectius, en els continguts i el llenguatge, en la metodologia i les estratègies per assolir una millora en la qualitat de l'ensenyament.

Cal una educació artística, que inclogui totes les maneres d'expressió que ajudin a comprendre aquesta mirada transdisciplinària i complexa de la realitat. Les pràctiques teatrals poden generar un clima positiu relacional i es pot convertir en un coneixement òptim per al desenvolupament integral de l'estudiant. D'aquesta manera, treballant amb el teatre ens acostem al coneixement necessari i pertinent del qual ens parla Morin (2001, 2004).

Cal fer propostes de metodologies creatives que fixin en els processos d'ensenyament-aprenentatge dels mestres un enfocament constructiu, expressiu, alliberador, innovador i transformador (Motos, 2009). David de Prado (citats per Motos, 2009) concreta aquestes finalitats amb els següents termes: aprendre a innovar i canviar, aprendre a assajar, errar i millorar, aprendre a interrogar-se, a explorar territoris i temes per descobrir, aprendre a somiar i fantasiar, aprendre a comparar i valorar, aprendre a tenir idees, iniciatives i il·lusions i aprendre a expressar-se en tots els llenguatges.

D'acord amb Motos (2009), aquestes finalitats han d'impregnar des de la teoria del currículum fins a les pràctiques docents. La fita és aconseguir un estil docent i discent creatiu i institucions

educatives innovadores. La creativitat no pot quedar reduïda a un instrument per assolir objectius curriculars, sinó que l'hem de resituar com a una finalitat docent que formi part del currículum en tots els nivells educatius.

Pol·linitzar el coneixement de les pràctiques teatrals

La creativitat no es produeix dintre del cap de les persones, sinó en la interacció entre els pensaments i un context sociocultural atès que és un fenomen sistèmic més que individual (Csikszentmihalyi, 1998).

El *Plan General del Teatro* és un exhaustiu anàlisi del sector teatral actual i alhora una proposta enfocada al compliment d'objectius a llarg termini que permetin superar les incerteses legislatives relacionades amb el teatre i l'insuficient suport que rep la cultura al nostre país. Elaborat per la Comisión de estudio de las asociaciones profesionales del sector teatral⁴⁷ (2007) que sorgí del convenciment comú de les associacions professionals d'àmbit estatal del sector teatral i del Instituto Nacional de Artes Escénicas y Música (INAEM), El *Plan General del Teatro* proposa:

(...) La práctica teatral de base y en el ámbito de la enseñanza no cuenta con apoyo específico o decidido, por lo que se pierde una importante fuente de generación de nuevos espectadores y no se aprovecha la gran contribución que la práctica teatral puede hacer a la formación cultural y al desarrollo de las capacidades expresivas y creativas del ciudadano. (pàg. 99)

⁴⁷ Comissió integrada pels següents organismes: Asociación Cultural Red Española de Teatros, Auditorios y Circuitos de Titularidad Pública, Asociación de Autores de Teatro, Coordinadora de Ferias de las Artes Escénicas del Estado Español, Coordinadora Estatal de Salas Alternativas, Federación de Artistas del Estado Español, Federación Estatal de Asociaciones de Empresas de Teatro y Danza, i Organización de Sindicatos de Actores y Actrices del Estado Español. La redacció final del document va ser el 18/5/2007.

(...) Es imprescindible corregir y superar el insuficiente e imperfecto nivel actual de inserción del teatro en los centros de enseñanza. Para que el teatro contribuya a la formación cultural y expresiva del alumnado, no puede limitarse, como en la actualidad, a la asistencia intermitente a espectáculos teatrales o a la realización de representaciones con ocasiones de las celebraciones del respectivo centro, actividades sin duda legítimas y necesarias, pero complementarias a la auténtica formación del alumnado en el conocimiento de la representación teatral. (pàg. 120)

(...) No es admisible que la escasa formación en materia teatral que actualmente se proporciona al alumnado sea impartida muy frecuentemente por profesorado que no está cualificado para tal labor. (pàg. 120)

(...) El nivel actual de inserción del teatro en los centros de enseñanza es insuficiente e imperfecto. Para que el teatro contribuya a la formación cultural y expresiva del alumnado, no puede limitarse, como en la actualidad, a la asistencia intermitente a espectáculos teatrales o a la realización de representaciones con ocasiones de las celebraciones del respectivo centro, actividades sin duda legítimas y necesarias, pero complementarias a la auténtica formación del alumnado en el conocimiento de la representación teatral. (pàg. 120)

(...)En la etapa de Educación Primaria hasta el momento, existe un Área Artística que integra la música, las artes plásticas y visuales y la dramatización. En ella se recoge un doble objetivo: potenciar la asistencia de los niños como espectadores a las manifestaciones teatrales de su entorno fomentando hábitos de escucha y análisis, y posibilitar su acercamiento al lenguaje dramático para facilitar su expresión y comunicación. (pàg. 121)

(...) En Educación Primaria, el teatro, dentro del área de artísticas, es impartido por el profesor generalista de cada curso o por el especialista de música. En la mayoría de los casos, la formación recibida es escasa y, por lo tanto, ambos profesores suelen orientar la programación hacia la materia artística en la que se encuentra más capacitado (habitualmente plástica y música). Dependiendo del interés de algunos profesores por el teatro, éstos pueden dedicarle alguna atención desde las materias

que con él se relacionan, tales como Lengua y Literatura. Sin embargo muchos de estos profesores, requieren apoyos complementarios para cubrir sus lagunas y poder desarrollar una auténtica práctica teatral con sus alumnos. (pàg. 121)

(...) Convocar urgentemente una mesa de trabajo tripartita entre responsables de Cultura (INAEM y consejerías de las CCAA), de Educación (Ministerio y consejerías de las CCAA) y profesionales del teatro para niños, en la que se estudie la mejora, en el currículo vigente, de la formación en el lenguaje teatral y su práctica expresiva. (pàg. 126)

(...) Introducir el teatro como asignatura en la enseñanza con la misma dedicación al menos que la que reciben la música y las artes plásticas. (pàg. 126)

Fem nostres les paraules del *Plan General del Teatro* i esperem que tingui una repercussió en els àmbits tant de política com de pràctica educativa.

D'acord amb els pensaments de Flotats (1989) i Jean Vilar (1997), cal apropar el teatre a l'àmbit educatiu però aquesta via ha de ser de dos sentits. S'ha de produir un diàleg entre l'escola i l'art, entre l'educació i el teatre. Per resumir, il·lustrem aquesta idea en la següent figura.

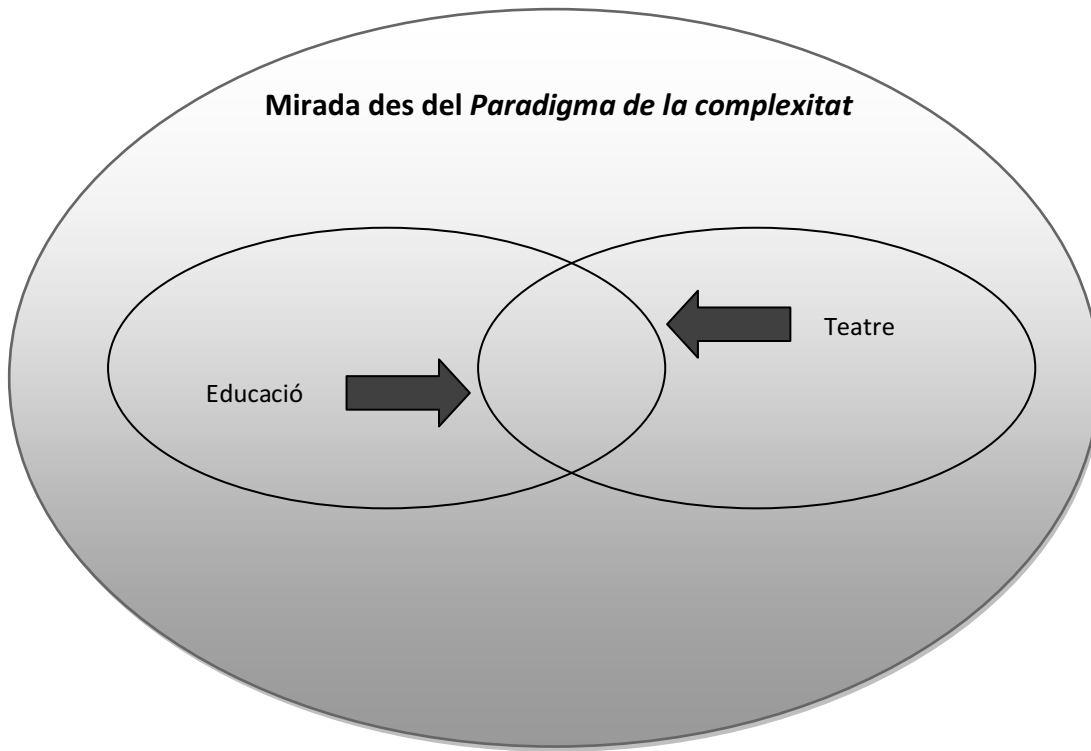


Figura 76. L'apropament necessari pel diàleg entre el teatre i l'educació ha de ser en els dos sentits.
[Elaboració pròpia]

Una assignatura de Teatre per a mestres

Només es pot ensenyar allò que es coneix, per tant és necessari que per portar a terme el teatre a l'escola disposem d'un professorat competent amb una formació inicial completa i disposat a provocar el desig teatral en el seu alumnat. Per a que aquesta oportunitat es doni, **cal un professorat preparat i sensibilitzat**. És vital acostar el teatre a la formació superior ja que un professorat inexpert en arts mai podrà dur a les seves aules estratègies d'aquesta naturalesa. Així mateix, hem d'aprofundir i vivenciar dinàmiques teatrals perquè els futurs formadors adquireixin l'experiència, se sentin còmodes en la seva expressió i ho puguin transferir a la seva tasca educativa.

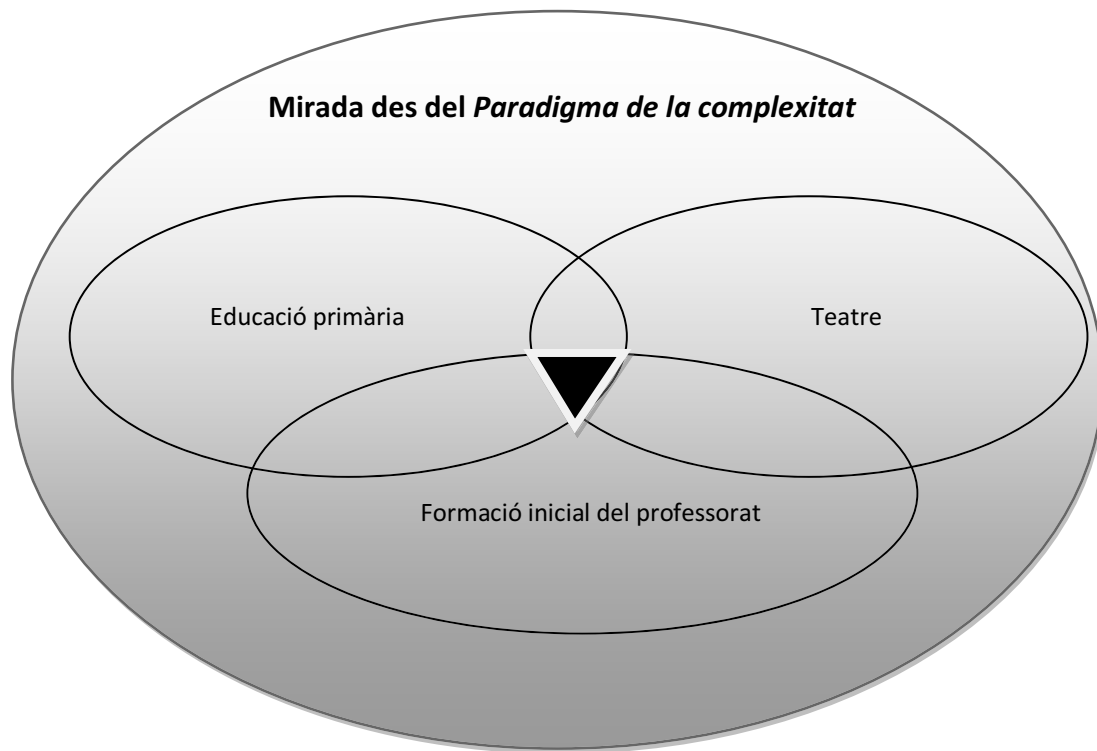


Figura 77. Punt d'intersecció per a l'elaboració de propostes.
[Elaboració pròpia]

A partir de tot el que hem dit fins ara, i considerant el perfil de la persona que es dedica a l'educació que ens proposava Motos fa una estona (a partir de Motos, 2009b), a continuació suggerim unes primeres nocions que podrien ser l'embrió d'una assignatura a la formació inicial de mestres:

Objectius d'aprenentatge de l'assignatura:

- | |
|---|
| 1) Formar professionals sensibles a les disciplines artístiques. |
| 2) Enfortir la formació de professionals de l'educació que inclouen o volen incloure la creativitat com a element per afavorir el canvi personal o de grup. |
| 3) Conèixer les potencialitats de l'ús del teatre en relació a l'educació. |

- | |
|---|
| 4) Conèixer els territoris d'aplicació del teatre relacionats amb els àmbits de lleure, educació i salut. |
| 5) Dotar dels recursos necessaris per dissenyar projectes de creació artística amb finalitats educatives. |

Competències transversals:

- | |
|--|
| 1) Aprendre a treballar en equip. |
| 2) Promoure iniciatives que generin el diàleg entre professionals de l'art i d'educació. |
| 3) Dotar d'elements d'organització, planificació, diagnòstic i avaluació de processos i projectes. |
| 4) Incentivar l'observació sensible, la iniciativa i la creativitat. |

Competències específiques:

- | |
|--|
| 1) Conèixer metodologies teatrals. |
| 2) Conèixer possibilitats de desenvolupament de projectes artístics i d'impacte educatiu. |
| 3) Reflexionar sobre la manera d'incorporar el teatre a la pràctica de no artistes. |
| 4) Trencar prejudicis i imatges preconcebudes sobre el treball artístic amb col·lectius educatius. |
| 5) Desenvolupar la capacitat d'utilitzar el teatre com a escenari de creació col·lectiva. |
| 6) Escenificar escenes i obres de teatre. |
| 7) Conèixer propostes teatrals que han fet aportacions educatives. |
| 8) Acostar-se al teatre com a mètode educatiu, terapèutic i social. Diferenciar-ne els objectius i la visió. |
| 9) Motivar per la qualitat artística de projectes teatrals a l'escola. |

Blocs temàtics de continguts:

1.- Teatre aplicat en el camp educatiu

Teatre educatiu: història i oportunitats

Tècniques teatrals

Jocs dramàtics i Dramatitzacions

Teatre de titelles i d'objectes

Elements del teatre: el text, l'espai, el vestuari, la il·luminació

2.- Dramatúrgia i direcció aplicada a l'educació

Escenificació i comunicació simbòlica

Dramatúrgia infantil i juvenil

Dramatúrgia de la corallitat i creació col·lectiva

3.- Funcions del teatre educatiu

Educació emocional i social a través del teatre

Les competències bàsiques a través del teatre

Mediació teatral

Formació de l'espectador

4.-Avaluació de les pràctiques dramàtiques

Avaluació:

L'avaluació cal que sigui continuada, i té en compte la participació així com la presentació de les activitats que es puguin proposar a les classes.

Fonts d'informació bàsiques de l'assignatura:

Castells, J. (2002). *El món del teatre. Crèdit de síntesi*. Barcelona: Proa.

De la Torre, S. (1997). *Estrategias de simulación*. Barcelona: Octaedro.

Laferrière, G. (1997a). *El artista pedagogo y el modelo de formación basado en la mezcla y el mestizaje*. Ciudad Real: Ñaque.

Laferrière, G. (1997b). *La pedagogía puesta en escena*. Ciudad Real: Ñaque.

Laferrière, G. (1997c). *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica*. Ciudad Real: Ñaque.

Motos, T., i Navarro, A. (2003). El paper de la dramatització en el currículum. *Articles*, 29, 10-28.

Motos, T., i Tejedó, F. (2007). *Prácticas de dramatización*. Ciudad Real: Ñaque.

Riera, P. (2008). *Fem teatre*. Barcelona: La Galera.

Vega, R. (1996). *Escuela, teatro y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Santillana.

Vega, R. (1997). *El juego teatral. Aportes a la transformación educativa*. Buenos Aires: Geema.

Vega, R. (2007). *El juego teatral. Compromiso, disfrute y aprendizaje*. Córdoba (Argentina): Comunicarte.

Vilanova, M. (2002). *Dramatització i aprenentatge*. Barcelona: Mediterrània.

6.3. SÍNTESI FINAL

Amb els resultats obtinguts fins avui ens sentim satisfets perquè hem aconseguit respondre a totes les qüestions que ens hem anat fent al llarg d'aquests anys. Per a arribar a les respostes hem portat a terme els procediments d'ordenació i classificació de dades, i consideració dels punts convergents i divergents dels processos estudiats. Tot seguit hem anat articulant les informacions en funció dels propòsits de la recerca, fent-los dialogar amb els referents teòrics treballats i d'altres que anaven completant el context conceptual. En la sistematització final dels resultats, hem examinat l'experiència com a un tot connectat.

Tanmateix, som conscients que el caràcter dinàmic i progressiu d'aquest estudi i de la temàtica ens podria portar cap a noves preguntes que reactivarien la investigació. Tot i així, hem construït el coneixement a partir de les qüestions següents:

1) Què aporta el teatre a la formació integral de la persona?
2) Com influeix el teatre en el procés formatiu i creatiu?
3) De quina manera potencia la creativitat?
4) Quines oportunitats presenta des de la <i>complexitat</i> ?
5) Quines variants té el teatre a l'àmbit educatiu?
6) Quins elements necessitem per crear un escenari?
7) Com es viu el teatre a l'escola?
8) Quines són les dificultats de fer teatre amb professionals de l'educació?
9) Com responen els mestres davant de les dinàmiques teatrals a l'aula?

10) Quines possibilitats ofereix el teatre pel treball sobre les competències bàsiques?
11) Quina presència té el teatre dins el currículum d'Educació Primària?
12) Per què no estan més generalitzades les pràctiques educatives amb teatre a l'escola?
13) Què busquen els mestres quan utilitzen el teatre com a estratègia?
14) Quin perfil té el mestre que vol utilitzar el teatre?
15) Quines dificultats troba el mestre que vol utilitzar el teatre?
16) Com imparteix el professor Roberto Vega les classes de teatre per a professionals de l'educació?
17) Què podem fer per aconseguir la presència del teatre en l'àmbit d'Educació Primària?
18) Quines propostes podem fer des de la formació inicial de mestres?
19) Quins coneixements teatrals s'ofereixen actualment als Graus d'Educació Primària de les universitats catalanes?
20) Quina influència té la història de vida personal en la utilització del teatre en l'àmbit educatiu?

Mitjançant aquestes preguntes, seguint el model de Maxwell hem anat (re)coneixent les diferents dimensions formatives i creatives del teatre, tant des d'una perspectiva pedagògica teòrica com pràctica. Hem entès i conceptualitzat el teatre en termes de *complexitat* concebut com a un escenari facilitador d'ambients d'aprenentatge amb un component formatiu valuós tant en un sentit social com personal.

Per finalitzar, recordem la pregunta substancial que ha guiat des del principi aquesta investigació:

Com podem fomentar la presència didàctica del teatre a l'escola?

Després d'un coneixement extens de la realitat teatral des d'una mirada complexa, hem obtingut les respostes que necessitàvem. D'aquesta manera, podem respondre dient que fomentarem la presència didàctica del teatre a l'escola

Si:

- 1. Difonem a la realitat socioeducativa el valor pedagògic del teatre com a font de cultura i coneixement.**
- 2. Augmentem la presència real del teatre en el currículum d'Educació Primària.**
- 3. Formem mestres amb una sensibilitat per les arts en general i un coneixement teòricopràctic del teatre en particular.**
- 4. I si... estimem el teatre.**

CAPÍTOL 7. LIMITACIONS I PROSPECTIVA DE LA RECERCA

7.1. Reflexions al final del camí

"Per al professor Higgins jo seré sempre una florista perquè ell em tracta sempre com a una florista; però jo sé que per vostè puc ser una senyora, perquè vostè sempre m'ha tractat i em seguirà tractant com a una senyora"

Personatge d'Elisa a l'obra de teatre
Pigmalió, de Georges Bernard Shaw (1944)

Una vegada realitzades les conclusions finals, cal mirar cap a l'horitzó i començar a visualitzar què farem després d'aquest treball. És fonamental continuar promovent una educació adequada a les necessitats actuals per a que la societat pugui cercar i consolidar un desenvolupament abocat a la sostenibilitat, en el seu sentit més ampli, sent també aquest aspecte una qüestió essencialment de naturalesa política. Desenvolupament i sostenibilitat depenen de la relació mútua i complexa de l'individu amb la naturalesa i l'entorn social. Volem continuar cercant respostes per mantenir l'equilibri d'aquest triangle constitutiu de la vida. Tanmateix, vegem ara què ha representat aquesta recerca, de què podem aprendre i cap a on ens podem dirigir a partir d'ara, després d'aquesta *tesi*.

Diuen que el terme *tesi* ve del grec *thesis* o *tetis* que en grec antic vol dir *creació*. En la mitologia grega *Thesis* era la deessa més important de la creació, identificada amb *Fusis* -la Natura-. Reconec que fent aquesta *thesis*, aquesta *creació*, m'he sentit com Pigmalió⁴⁸. Sovint, les coses

⁴⁸ Segons explica Ovidi a *Les Metamorfosis*, en la mitologia grega Pigmalió havia buscat una esposa bella que correspongués amb el seu ideal de la dona perfecta. Finalment, va decidir que no es casaria i dedicaria tot el seu temps i el seu amor a la creació d'estàtues boniques. Així, va realitzar l'estàtua d'una jove que va anomenar Galatea, i era tan perfecta i tan bonica que es va enamorar d'ella perdudament, va somniar que l'estàtua cobrava vida i en despertar aquesta va esdevenir real.

passen pel fet de creure en elles, i com a investigadora, sense deixar el rigor de banda, crec tant en el potencial formatiu del teatre que en vull veure clarament les seves oportunitats.



**Figura 78. Pigmalí i Galatea,
de Jean-Léon Gérôme**

trobar sovint amb aquestes circumstàncies, nosaltres vam intentar treballar en diferents experiències a fi de contrastar els resultats i poder-ne triangular les informacions. D'aquesta manera, un cop finalitzades les tasques de treball de camp, s'ha entès la investigació com a un tot.

Diu Umberto Eco (2004) que fer una tesi vol dir aprendre a posar ordre a les pròpies idees i ordenar les dades, i que és un treball metòdic que suposa construir un coneixement que en principi serveixi també als altres. Aquesta ha estat la nostra voluntat. Hem posat ordre a les

Tanmateix, amb aquesta *creació* he presentat també les meves imperfeccions. Sóc conscient que aquesta investigació té algunes limitacions. Primerament, un dels obstacles més grans que ens hem trobat en la investigació a l'escola, és disposar d'un horari i un calendari generós. La por del professorat a perdre temps, ens han fet ajustar-nos a unes condicions temporals poc òptimes. La nostra opció va ser portar a terme les activitats teatrals a l'hora de tutoria, quan el més convenient hagués estat la integració curricular. Segonament, vam observar que el poder de transferibilitat estaria limitat pel procés de selecció de les mostres investigades en les diferents experiències. La mostra no estava sent seleccionada per un procediment de mostreig aleatori, sinó que triàvem en funció de l'accessibilitat. Tot i que en educació ens podem

idees, hem ordenat les informacions i reconeixem que és difícil tenir un coneixement acabat de la realitat investigada, ja que aquesta és extensa, canviant i connectada amb moltes altres possibles ramificacions. Per aquesta raó, vam buscar una metodologia adient i amb la qual ens sentíssim còmodes com a investigadors. Tot i que no hem depreciat la subjectivitat ni l'hem considerada com a font de biaix o d'error, som conscients que hi ha molts aspectes que es podrien discutir i justificar amb altres precisions.

A partir de les experiències portades a terme, ens hem centrat bàsicament en el teatre des d'una perspectiva global i complexa i en les oportunitats didàctiques com a escenari *ecoformatiu* en tant que procés, especialment a l'escola. Per tant hem descartat endinsar-nos en l'estudi del teatre social o del teatre terapèutic que també, de ben segur, haguessin estat molt reveladors.

Reconeixem que, tot i que s'esmenten, no s'estudien en profunditat les oportunitats didàctiques que ofereix el teatre com a *producte*, és a dir com a espectacle fora de l'escola. El teatre com a *producte artístic* també ofereix un ampli i ric ventall d'oportunitats creatives a investigar potser després d'aquesta recerca. De la mateixa manera, un altre tema en el que hem preferit no entrar és el del teatre infantil. Aquest tipus de teatre no gosa malauradament de gaire prestigi, però sens dubte ofereix tot un món de possibilitats educatives en què podríem aprofundir potser més endavant. Aquestes només són algunes de les reflexions, que es poden convertir en possibles línies de treball posteriors a aquesta investigació.

Després del recorregut d'aquests anys, som conscients que ha estat un temps d'incalculables aprenentatges. Dia a dia hem anat aprenent què vol dir investigar des d'una perspectiva complexa i des de l'oportunitat de triar tenir experiències transdisciplinàries relacionades amb el teatre. Investigar vol dir viure un procés laboriós, d'esforç, de rigor, de molt de temps, de compromís, de voler conèixer, de ganes de descobrir i transformar.

Per últim, com tota investigadora d'una comunitat científica, tinc la voluntat de col·laborar en l'enriquiment i la producció científica de les ciències socials i de l'educació. Una investigació ha de tenir un valor per a la pròpia persona investigadora, per als avaluadors i avaluadores, per al departament, per a la comunitat científica i per a la societat. En el meu cas considero important tenir especialment en compte la transferència atès que vaig obtenir la beca predoctoral de *Formación de Personal Investigador (FPI)*. No tinc un sentiment de *potlacht*⁴⁹, sinó un sentiment de responsabilitat per fer sorgir d'aquest camí investigador propostes educatives concretes.

Tal com van les coses actualment, considero que serà el nostre proper repte poder fer la transferència immediata de les aportacions d'aquesta investigació. Per una banda, com a investigadora, no és fàcil publicar articles de recerca per a difondre les investigacions en ciències socials; i per l'altra, com a docent, portar a terme propostes pedagògiques de millora acostuma a ser, si més no, una tasca força lenta. Però ja ens hi hem començat a posar.

⁴⁹ *Potlacht* és un terme proposat per Marcel Mauss amb el següent sentit: "La donació, en tots els pobles i temps, té naturalesa paradoxal: són voluntaris però els homes se senten sota l'obligació social de fer regals, rebre'ls i tornar-los." (a Groys, 2008: 75)

CAPÍTOL 8. RESUM I CONCLUSIONS EN LLENGUA FRANCESA

Per poder optar a la menció de Doctorat europeu, a continuació afegim el resum i les conclusions de la investigació en llengua francesa.

8.1. RESUME

Avec cette étude nous prétendons ouvrir des nouvelles voies éducatives qui nous permettent d'explorer la théorie et la pratique théâtrale, de la transdisciplinarité et de la complexité.

Les **objectifs principaux** de cette étude sont :

Objectifs généraux

- 1) Identifier les éléments qui favorisent l'émergence et le développement de différentes capacités formatives et créatives à partir du *Paradigme de la complexité*.
- 2) Contribuer à la construction de nouveaux scénarios didactiques complexes en éducation.
- 3) Proposer des stratégies éducatives afin d'améliorer et transformer les fonctions éducative, institutionnelle et didactique en relation avec l'activité théâtrale.

Objectifs spécifiques

- 1) Décrire, analyser et mettre en relation les dimensions formative et créative que développe et renforce le théâtre dans le milieu éducatif à partir du *Paradigme de la complexité*

- 2) Appréhender ces dimensions formatives et créatives dans le cadre de l'éducation formelle
- 3) Analyser le rôle que peut avoir le théâtre dans le curriculum de l'Education Primaire
- 4) Avancer des propositions concrètes pour encourager le recours au théâtre comme outil formatif dans le cadre de l'éducation formelle

Méthodologie

Pour atteindre les objectifs proposés, nous avons fait recours au Modèle Interactif de Maxwell (1996). Sur la base de ce modèle et de la méthodologie de développement écosytémique a été développée une série continue et progressive d'expériences et de contributions. Le global et plus que la somme des parties, si bien qu'à partir des contributions individuelles s'est constituée une globalité unique, de plus en plus cohérente et riche en relation avec le théâtre.

Selon ce modèle, l'approche qualitative de cette recherche se base sur le concept écosytémique de Moraes et Valente (2008), qui part de l'existence de multiples réalités qui interagissent entre elles.

En partant d'auteurs comme Carr et Kemmis (1988), Elliott (1990), Latorre, Del Rincón et Arnal (1996), Kemmis et McTaggart (1998), Latorre (2003), Sandín (2003) et Moraes et Valente (2008), entre autres, nous avons fait recours à une approche multi-méthode et multi-instrumentale, basée sur la combinaison de différentes méthodes et outils de recherche.

La recherche se passe à travers la réalisation d'activités théâtrales conçues pour des classes de trois niveaux distincts de l'école primaire. Les trois expériences ont été significatives, grâce à la participation des élèves impliqués. D'autre côté, nous avons étudié des dynamiques qui ont engagé professeurs et futurs professionnels du milieu éducatif. Et aussi, la biographie du professeur de théâtre Roberto Vega de Buenos Aires.

Par ailleurs, les processus de rassemblement de l'information ont fait recours aux éléments suivants : a) analysis de documents, b) entretiens, c) observation participante et non participante.

Pour l'analyse des données nous avons utilisé les méthodes suivantes : ordonnancement et classification des données, prise en considération des points de vue divergents et convergents des processus analysés. Ensuite, nous avons utilisé les informations en fonction des objectifs de l'étude, et en relation avec les principes théoriques retenus ainsi que d'autres qui sont venus compléter le contexte conceptuel. Dans l'analyse finale des résultats, nous avons analysé l'expérience comme un ensemble unique.

8.2. CONCLUSIONS

L'affectation du *Paradigme de la complexité* détermine une approche particulière de la recherche, qui résulte en une concrétisation de l'étude scientifique. Mon approche découle de ce constat, et d'une perspective interdisciplinaire qui a servi de base à ce travail, dont l'objectif a été d'exposer des approches d'amélioration éducative.

Après avoir appréhendé le potentiel et les opportunités qu'offrent le théâtre dans le cadre de la didactique, je pense qu'un élément essentiel de la recherche scientifique est de saisir le compromis avec la perspective ontologique, c'est-à-dire avec la manière de voir le monde, la réalité qui nous entoure, l'éducation, l'enseignement et les institutions éducatives. Pour cela, je considère que cette thèse constitue une étude *dans* et *sur* l'éducation. Selon Stenhouse (cité par Imbernón, 2002: 17), la recherche *en* éducation est basée sur un projet éducatif avec des

sujets qui en sont directement impliqués, alors que la recherche *sur* l'éducation vise plutôt à renforcer les connaissances sur l'éducation.

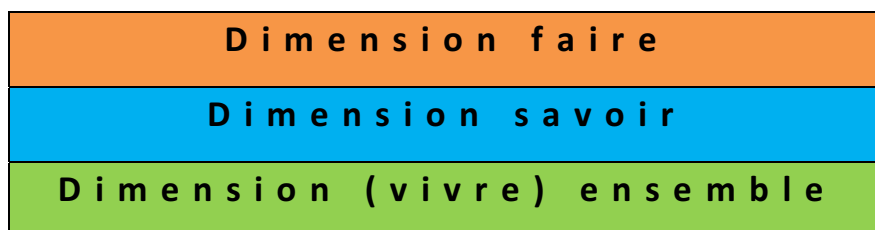
D'après Carr et Kemmis (1988: 136):

L'objectif principal de la recherche n'est pas seulement d'avancer de meilleures théories sur l'éducation, ni de proposer des pratiques plus *efficaces*. La recherche éducative fait de la pratique un élément plus théorique, dans la mesure où elle l'enrichit de la réflexion critique, sans pour autant cesser d'être une *pratique*, puisqu'elle contribue à rendre plus convaincants les jugements de la pratique éducative. (Carr et Kemmis, 1988: 13)

Dans ce sens, cette recherche comprend une double perspective. D'une part, il s'agit d'une étude *sur* l'éducation, dans la mesure où son objectif a été le théâtre, exploré et étudié sous différentes approches théoriques et pratiques en relation avec l'éducation, ainsi que dans le curriculum et dans l'université. De l'autre, elle constitue également une étude *dans* l'éducation, puisque c'est à partir d'expériences pratiques que j'ai souhaité proposer des stratégies éducatives afin d'améliorer les fonctions éducative, institutionnelle et didactique.

Lorsque l'on parle du fait théâtral en éducation nous faisons référence à des expériences en relation avec l'apprentissage de l'être, du faire, du vivre ensemble, de se mettre en relation avec les autres, d'apprendre. Cette perspective représente une ressource, une stratégie et une expérience, qui offrent différentes opportunités didactiques liées aux quatre piliers de l'éducation dont parle Delors (1998): i) apprendre à connaître, ii) apprendre à faire, iii) apprendre à vivre ensemble, iv) apprendre à être. Dans cette approche, nous constatons donc que le théâtre comprend:

Dimension être



Dans la *Convention sur les droits de l'enfance*, il est établi que "l'enfant a le droit au repos et à la récréation, au jeu et aux activités récréatives liées à son âge; il a le droit de participer à la vie culturelle et artistique". Etre en mesure de réaliser ces droits permet à chaque enfant d'acquérir les capacités nécessaires pour soi même et pour vivre en société. Participer de manière active à la vie culturelle et artistique peut aider l'enfant à intégrer un milieu social approprié et à jouir d'un environnement naturel sain.

Petit à petit, nous avons trouvé les réponses qui nous ont permis de dessiner les lignes d'action à partir des questions suivantes :

- 1) Quels éléments apporte le théâtre à la formation complète de l'individu?
- 2) Comment le théâtre influence le processus formatif et créatif ?
- 3) De quelle manière il renforce la créativité ?
- 4) Quelles opportunités offre-t-il à partir de la *complexité*?
- 5) Quel rôle recouvre le théâtre dans le contexte éducatif?
- 6) De quels éléments avons-nous besoin pour créer une mise en scène?
- 7) Quelle est la vision du théâtre à l'école?
- 8) Quelles sont les difficultés pour faire du théâtre avec des professionnels de l'éducation?
- 9) Comment réagissent les enseignants face aux dynamiques théâtrales dans la classe?
- 10) Quelles possibilités offre le théâtre dans l'étude sur les compétences de base?
- 11) Quel rôle tient le théâtre dans le curriculum de l'Education Primaire?

- 12) Pourquoi les pratiques éducatives qui utilisent le théâtre à l'école ne sont pas plus généralisées ?
- 13) Que recherchent les enseignants lorsqu'ils font recours au théâtre comme pratique éducative?
- 14) Quel est le profil de l'enseignant qui souhaite faire recours au théâtre?
- 15) A quelles difficultés fait-il face ?
- 16) De quelle façon le professeur Roberto Vega conçoit-il les classes de théâtre pour les professionnels de l'éducation ?
- 17) Que pouvons-nous faire pour assurer la présence du théâtre dans le cadre de l'Education Primaire ?
- 18) Quelles propositions pouvons-nous avancer à partir de la formation initiale des enseignants?
- 19) Quelles connaissances liées au théâtre sont offertes actuellement au niveau de l'Education Primaire dans les universités catalanes ?
- 20) Quelle influence a l'histoire de vie personnelle dans le recours au théâtre dans le contexte éducatif?

A travers cette ensemble de questions, et sur la base du modèle de Maxwell, nous avons pu identifier les différentes dimensions formatives et créatives du théâtre, à partir d'une perspective pédagogique théorique aussi bien que pratique. Nous avons appréhendé et conceptualisé le théâtre en termes de *complexité* conçue comme un scénario favorisant la création de milieux d'apprentissage didactique couplés d'une composante formative importante d'un point de vue aussi bien social qu'individuel.

Cette étude s'est proposée d'analyser les pratiques pédagogiques liées au théâtre et ses variantes réalisées par différents agents dans différents contextes. L'objectif qui nous a poussé à réaliser cette étude était de pouvoir répondre à la question suivante :

Comment pouvons-nous encourager la présence didactique du théâtre à l'école?

En appréhendant la réalité théâtrale à partir d'une perspective complexe, nous avons obtenu les réponses que nous cherchions. Cela nous permet d'affirmer que nous pourrions encourager la présence didactique du théâtre à l'école **à travers** :

- 1. La diffusion de la valeur pédagogique du théâtre comme source de culture et de connaissance de la réalité socioéducative.**
- 2. Le renforcement de la présence réelle du théâtre dans le curriculum de l'Education Primaire.**
- 3. La formation d'enseignants ayant une sensibilité pour les arts en général et une connaissance théorique et pratique du théâtre en particulier.**
- 4. L'appréciation du théâtre.**

En conclusion, nous soulignons la nécessité de compléter la formation initiale des enseignants avec une perspective qui leur permette d'élargir leur points de vue, écouter les mouvements sensibles, réveiller des langages endormis, stimuler des approches différentes de la connaissance, réduisant ainsi les fausses dichotomies entre corps et âme, science et art, affectivité et cognition, réalité et imagination. Et le théâtre peut nous aider dans ce parcours.

Au regard de la réalité actuelle, nous pensons qu'il sera difficile de pouvoir transmettre dans l'immédiat les contributions de cette recherche. D'une part, en tant que chercheuse, je pense qu'il n'est pas simple de publier des articles de recherche et partager l'information scientifique

dans les sciences sociales. D'autre part, en tant qu'enseignante, je suis persuadée que proposer de nouvelles approches pédagogiques devient un travail long, mais que nous avons déjà commencé à entreprendre.

CAPÍTOL 9. FONTS DOCUMENTALS

- Abad, J. (2008). Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil. Tesis doctoral no publicada, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Abellán, J. (1983). *La representació teatral*. Barcelona: Edicions 62.
- Aguilera, B. i Wijnakker, T. (1997). El teatre com a eina educativa per l'anàlisi i la regulació de conflictes. *Guix. Monogràfic Teatre a l'escola*, (234), 19-24.
- Almena, F. i Butiñá, J. (1995). *El teatro como recurso educativo*. Madrid: UNED.
- Alonso, A. i Ribao, D. (2006). Las artísticas, ¿hasta cuándo "marías"? La LOE se olvida del desarrollo equilibrado de los lenguajes. *Aula de Innovación Educativa*, (149), 68-74.
- Álvarez-Novoa, C. (1995). *Dramatización: el teatro en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- André, M., Simões, R. i Carvalho, J. (1999). Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*, 20(68), 301-309.
- Arànega, S. i Doménech, J. (2001). *La Educación Primaria. Retos, dilemas y propuestas*. Barcelona: Graó.
- Arbonès, G., Baiges, A., et al. (2005). *Filosofía en la escuela. La práctica de pensar en las aulas*. Barcelona: Graó.
- Aristóteles. (2004). *Poética*. [Edició d'Eduardo Sinnott]. Buenos Aires: Colihue.
- Arnal, J., Del Rincón, D. i Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Artaud, A. (2006). *El teatro y su doble*. Barcelona: Edhasa.
- Asamblea General de les Nacions Unides. (1989). *Convenció sobre els drets de l'infant*. Consultat el 20/12/2009, a:
http://www20.gencat.cat/docs/dasc/03Ambits%20tematics/07Infanciaiadolescencia/Politiques_i_plans_actuacio/Projeccio_internacional/Pdf/Convencio_drets_infant.pdf
- Aymerich, C. i Aymerich, M. (1983). *L'expressió: mitjà de desenvolupament* (4a ed.). Barcelona: La Llar del llibre.
- Bacon, J. U. (2006). *La magia. Una historia sobre el poder de la creatividad y la imaginación*. Barcelona: Urano.

- Bally, G. (1980). *El juego como expresión de libertad* (2a ed.). México D.F.: Fondo de Cultura Económica de México.
- Baraúna, T. M. (2007). *Dimensões sócio educativas do Teatro do oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal*. Tesis doctoral no publicada, Universitat Autònoma de Barcelona, Cerdanyola.
- Baraúna, T. M. i Motos, T. (2009). *De Freire a Boal*. Ciudad Real: Ñaque.
- Bartís, R. (2003). *Cancha con niebla*. Buenos Aires: Atuel.
- Bartolomé, M. i Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 463-479.
- Batalloso, J. M. i Aparicio, P. (Eds.). (2008). *Figuras y pasajes de la complejidad en la educación. Experiencias de resistencia, creación y potencia*. Xàtiva (València): Denes.
- Bayón, P. (2003). *Los recursos del actor en el acto didáctico*. Ciudad Real: Ñaque.
- Benedito, V., Ferrer, V. i Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Benjamin, W. (2008). *El narrador*. Santiago de Chile: Metales pesados.
- Bercebal, F. (1995). *Drama. Un estadio intemedio entre juego y teatro*. Ciudad Real: Ñaque.
- Bercebal, F., De Prado, D., Laferrière, G. i Motos, T. (2000). *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy*. Ciudad Real: Ñaque.
- Bernard Shaw, G. (1944). *Pigmalión* (2a ed.). Buenos Aires: Biblioteca de bolsillo.
- Bisquerra, R. (1996). *Métodos de investigación educativa* (2a ed.). Barcelona: Ceac.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Blasich, G. (1982). *La dramatización en la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Blaxter, L., Hughes, C. i Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Blecua, A., et al. (1997). *Lengua y literatura II*. Madrid: Santillana.
- Boadella, A. (2000). *El rapto de Talía*. Barcelona: De bolsillo.
- Boal, A. (2004). *El arco iris del deseo*. Barcelona: Alba.
- Boal, A. (2007). *Juegos para actores y no actores*. Buenos Aires: Alba.

- Boal, A. (2008). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas* (8a ed.). Rio de Janeiro: Civilização brasileira.
- Bobes, M. C. (Ed.). (1997). *Teoría del teatro*. Madrid: Arco Libros.
- Bohm, D. (1980). *A totalidade e a ordem implicada. Uma nova percepção da realidade*. São Paulo: Cultrix.
- Bohm, D. (2001). *Sobre el diálogo* (3a ed.). Barcelona: Kairós.
- Bohm, D. (2002). *Sobre la creatividad*. Barcelona: Kairós.
- Bohm, D. i Peat, F. D. (2003). *Ciencia, orden y creatividad. Las raíces creativas de la ciencia y la vida* (3a ed.). Barcelona: Kairós.
- Bolívar, A., Domingo, J. i Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Albolote (Granada): Grupo Force de la Universidad de Granada.
- Boscaini, F. (1988). *Psicomotricidad e integración escolar: intervención educativoreeducativa*. Madrid: Nuñez.
- Brecht, B. (1970). *Escritos sobre teatro (III)*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Brook, P. (1997). *La puerta abierta* (3a ed.). Barcelona: Alba.
- Brook, P. (2006). *El espacio vacío* (3a ed.). Barcelona: Grup editorial 62.
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura* (2a ed.). Madrid: Visor.
- Bunge, M. (2003). *Emergencia y convergencia. Novedad cualitativa y unidad del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Bunge, M. (2007). *A la caza de la realidad. La controversia sobre el realismo*. Barcelona: Gedisa.
- Burgess, R. G. (1985). *Field methods in the study of education*. Philadelphia (Pennsylvania): Imago.
- Buzan, T. (2003). *El poder de la inteligencia creativa. 10 formas de despertar tu genio creativo*. Barcelona: Urano.
- Calvo, M. (1998). La educación por el arte. Dins J. Akoschky et al. (Eds.), *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp. 281-311). Buenos Aires: Paidós.
- Camiileri, C. (1985). *Antropología cultural y educación*. Lausana: Unesco.
- Camps, V. (2008). *Creure en l'educació*. Barcelona: Edicions 62.

- Carr, K. i Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castañer, M. (Ed.). (2006). *La inteligencia corporal en la escuela. Análisis y propuestas*. Barcelona: Graó.
- Castells, J. (2002). *El món del teatre. Crèdit de síntesi*. Barcelona: Proa.
- Catañón, R. (2005). *Hábitos y actitudes: Cuando la palabra hiera*. La Paz: CIEH.
- Cervera, J. (1973). *El teatro al alcance del grupo*. Madrid: Marsiega.
- Cervera, J. (1996). *La dramatización en la escuela*. Madrid: Bruño.
- Cervera, J. i Guirau, A. (1982). *Teatro y educación*. Barcelona: Edebé.
- Chapato, M. E. (1998). El lenguaje teatral en la escuela. Dins J. Akoschky *et al.* (Eds.), *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp. 133-171). Buenos Aires: Paidós.
- Chejov, M. (2005). *Sobre la técnica de la actuación* (3a ed.). Barcelona: Artes escénicas.
- Clot, R.-J. (1961). *La educación artística*. Barcelona: Luis Miracle.
- Comisión de estudio de las Asociaciones profesionales del sector teatral. (2007). *Plan General del Teatro*. Consultat el 20/3/2011, a:
http://teatrogranada.es/Archivos/Plan_teatro/Plan%20General%20del%20Teatro.pdf
- Comissió mixta entre el Departament d'Ensenyament i el Departament d'Economia i Coneixement. (2011). *La millora de la formació inicial de mestres. Programa 2011-2014*. Document no publicat, Barcelona.
- Consell Nacional de la Cultura i les Arts (CONCA). Generalitat de Catalunya. (2010). *Informe anual sobre l'estat de la Cultura i de les Arts a Catalunya 2010*. Consultat el 4/5/2011, a:
http://www.conca.cat/media/asset_publics/resources/000/000/298/original/Informe_Anual_CoNCA_2010_Cat.pdf
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Generalitat de Catalunya. (2003). *Estudi d'identificació de les competències bàsiques en educació artística*. Consultat el 20/4/2011, a:
http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/doc_27335355_1.pdf
- Constitució Espanyola. (1978). Consultat el 21/11/2011, a:
<http://www.parlament.cat/activitat/constitucio.pdf>

- Council of Europe. (2004). *Culture, creativity and the young: developing public policy*. Consultat el 7/12/2009, a: <http://www.coe.int/t/e/cultural%5Fco%2Doperation/>
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *Fluir. Una psicología de la felicidad* (7a ed.). Barcelona: Kairós.
- Curto, V. (2009). Hamlet charla con Sergi Belbel. *Ñaque*, (61), 10 - 13.
- Dabdoub, L. (2003). *La creatividad en la escuela. ¿Una especie en peligro de extinción?* Consultat el 20/3/2011, a: <http://www.naque.es/revista/articulos/rev30.pdf>
- Dale, E. (1964). *Métodos de enseñanza audiovisual*. México D.F.: Reverté Mexicana.
- Damasio, A. (2003). *O mistério da consciência*. São Paulo: Companhia das letras.
- Damasio, A. (2005). *Em busca de Espinosa*. São Paulo: Companhia das letras.
- Damasio, A. (2006). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- De Bono, E. (1986). *El pensamiento lateral: manual de creatividad*. Barcelona: Paidós.
- De Bono, E. (1988). *Seis sombreros para pensar*. Barcelona: Granica.
- De Bono, E. (2000). *Seis pares de zapatos para la acción: una solución para cada problema y un enfoque para cada solución*. Barcelona: Paidós.
- De Borja, M. (2000). *Las ludotecas*. Barcelona: Octaedro.
- De Borja, M. (2004). *Memòria científico-tècnica del projecte: Estratègies didàctiques per a l'educació intercultural. Un programa de convivència ciutadana (EDEI-PCC)*. Document no publicat, Barcelona.
- De Ketele, J.-M. i Roegiers, X. (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla.
- De la Torre, S. (1995). *Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa*. Madrid: Escuela Española.
- De la Torre, S. (1996). *Cine formativo: una estrategia para aprender del medio*. Barcelona: Octaedro.
- De la Torre, S. (1997). *Estrategias de simulación*. Barcelona: Octaedro.
- De la Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad*. Barcelona: Octaedro.
- De la Torre, S. (2005). *Aprender de los errores*. Buenos Aires: Magisterio de la Plata.

- De la Torre, S. (2007). Campos de energía: abriendo una puerta a la transdisciplinariedad. *Encuentros Multidisciplinares*, 9(25), 14-26.
- De la Torre, S. i Barrios, Ó. (Eds.). (2000). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- De la Torre, S. i González Parera, M. (2008). Cenários. Uma estratégia ecoformadora. Dins S. De la Torre (Ed.), *Transdisciplinariedade e ecoformação. Um novo olhar sobre a educação* (pp. 261-290). São Paulo: Triom.
- De la Torre, S. i Moraes, M. C. (2005). *Sentipensar. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- De la Torre, S., Moraes, M. C. i et al. (2007). *Conclusiones del I Congreso Internacional d'Innovació docent: Transdisciplinarietat i Ecoformació*. Document no publicat, Barcelona.
- De la Torre, S., Pujol, M. A. i Rajadell, N. (Eds.). (2004). *El cine, un entorno educativo. Diez años de experiencias a través del cine*. Madrid: Narcea.
- De la Torre, S. i Violant, V. (2005). *Estrategias creativas para el cambio docente*. Document no publicat, Barcelona.
- De la Torre, S. i Violant, V. (Eds.). (2006a). *Comprender y evaluar la creatividad* (Vol. I). Málaga: Aljibe.
- De la Torre, S. i Violant, V. (Eds.). (2006b). *Comprender y evaluar la creatividad* (Vol. II). Archidona: Aljibe.
- De Llanos, E. (2005). El cambio organizacional como oportunidad de crecimiento personal. Dins F. Ponti (Ed.), *Tanto creces, tanto vales*. Barcelona: Granica.
- De Marinis, M. (1998). *Entendre el teatre. Perfils d'una nova teatrologia*. Barcelona: Institut del Teatre.
- De Prado, D. (1999). *Educrea: la creatividad motor de la renovación esencial de la educación*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- De Rivera Hurtado, M. A. G. (2010). *El teatro escolar en la España contemporánea (1870-1970). Catalogación de 1.001 textos dramáticos escolares*. Tesi doctoral no publicada, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

- De Souza Fleith, D. (1994). Treinamento e estimulação da criatividade no contexto educacional. Dins A. Virgolim i E. Soriano de Alencar (Eds.), *Criatividade* (pp. 113-141). Petrópolis (Rio de Janeiro): Vozes.
- De Souza Fleith, D. (2005). Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 21(1), 85-91.
- De Toro, F. (1987). La semiosis teatral. *Gestos. Teoría y práctica del teatro hispánico*, 2(4), 47-64.
- Debord, G. (2002). *La sociedad del espectáculo* (2a ed.). València: Pre-textos.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. i Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Deldime, R. (2002). *Les trois cercles de l'initiation des jeunes au théâtre*. Bruxelles: Lansman.
- Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Departament de la Presidència de la Generalitat de Catalunya. (2009). *Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació*. Consultat el 4/12/2009, a: <http://www.gencat.cat/diari/5422/09190005.htm>
- Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. (2007a). *Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Primària*. Consultat el 12/12/2009, a: <http://www.gencat.cat/diari/4915/07176074.htm>
- Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. (2007b). *Desplegament del currículum a l'Educació Primària*. Consultat el 9/12/2009, a: http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/primaria/desplegament_pri.pdf
- Descartes, R. (1999). *Discurso del método*. Madrid: Austral.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Donnellan, D. (2011). *El actor y la diana* (4a ed.). Madrid: Fundamentos.
- Dubatti, J. (2007). *Filosofía del teatro I. Convivio, experiencia, subjetividad*. Buenos Aires: Atuel.
- Duran, X. (1999). *El cervell polièdric. Idees, sentiments i neurones* (3a ed.). Alzira: Bromera.
- Duvignaud, J. (1966). *Sociología del teatro. Ensayo sobre las sombras colectivas*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica de México.
- Eco, U. (2004). *Cómo se hace una tesis*. México D.F: Gedisa.

- Egan, K. (1999). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Eines, J. i Mantovani, A. (1997). *Didáctica de la Dramatización*. Barcelona: Gedisa.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (2004). *El Arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (2005). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Escohotado, A. (1997). *El espíritu de la comedia* (4a ed.). Barcelona: Anagrama.
- Farreny, M. T. (2000). *Carme Aymerich i la pedagogia de l'expressió: vida, acció i pensament*. Tesi doctoral no publicada, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Farreny, M. T. (2001). *Pedagogía de la expresión con Carme Aymerich*. Ciudad Real: Ñaque.
- Farreny, M. T. (2002). *Carme Aymerich. Pedagogia de l'expressió, pedagogia de la vida*. Barcelona: Pòrtic.
- Ferdández, A. J. (1998). *Dramatizaciones de mitos y leyendas griegas*. Ciudad Real: Ñaque.
- Ferrer, V. (2001). Para una didáctica poética. *Diálogos*, 25, 13-21.
- Fiedler, K. (1958). *De la esencia del arte*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fité, S. (1992). *La dirección escénica*. Barcelona: La Galera.
- Fleming, M. (2001). *Teaching drama in Primary and Secondary Schools. An integrated approach*. London: David Fulton.
- Flotats, J. M. (1989). *Un projecte per al Teatre Nacional*. Barcelona: Revista de Catalunya.
- Forés, A. i Vallvé, M. (2002). *El teatro de la mente y las metáforas educativas*. Ciudad Real: Ñaque.
- Formenti, L. (2008). Una metodología autonarrativa para el trabajo social y educativo. *Cuestiones pedagógicas*, 19, 267-284.
- Foucault, M. (1979). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Freinet, C. (1999). *Tècniques Freinet de l'escola moderna*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1989). Discurs pronunciat a l'acte d'investidura com a Doctor Honoris Causa per la Universitat de Barcelona. *Temps d'educació*(1), 101-103.

- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido* (17a ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Friça, A. i et al. (2000). *Educação e transdisciplinariedade*. São Paulo: Triom.
- Gabancho, P. (1988). *La creació del món. Catorze directors catalans expliquen el seu teatre*. Barcelona: Pòrtic.
- Gabinet tècnic d'estudis i documentació de la Generalitat de Catalunya. (2006). *El full de l'Europa cultural. Despesa pública en cultura*. Consultat el 5/5/2011, a:
<http://www20.gencat.cat/docs/CulturaDepartament/Cultura/Documents/Documents%20GT/EUROPA/Fb263.pdf>
- Galvani, P. (1997). *Quête de sens et formation. Anthropologie du blason et de l'autoformation*. Paris: L'Harmattan.
- Galvani, P. (2008, 19/11/2011). *Étudier sa pratique : une autoformation existentielle par la recherche*, a:
<http://www.uqar.ca/files/psychosociologie/n1galvani.pdf>
- García Barrientos, J. L. (2003). *Cómo se comenta una obra de teatro*. Madrid: Síntesis.
- García López, J. (2006). El clima de aula como escenario de convivencia y aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, 14(4), 15-18.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Giráldez, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza.
- Gispert, E. (2009). *Cine, ficción y educación*. Capellades (Barcelona): Laertes.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D., Kauffman, P. i Ray, M. (2000). *El espíritu creativo. La revolución de la creatividad y cómo aplicarla en todas las actividades humanas*. Buenos Aires: Vergara.
- González, M., Novoa, M. i Pietra, R. (2004). *El teatro en el aula*. Consultat el 18/10/2007, a:
<http://weblog.mendoza.edu.ar/teatroed/archives/000419.html>
- González Parera, M. (2007). Stratégies d'expression théâtrale comme ecoformation du sentir-penser vital. Dins É. DYNADIV (Ed.), *Le biographique, la réflexivité et les temporalités* (pp. 341-343). Tours: Université François-Rabelais.

- González Parera, M. (2009). El teatro: un medio transdisciplinar y ecoformativo. Dins A. Medina, M. L. Sevillano i S. De la Torre (Eds.), *Una universidad para el siglo XXI. Espacio europeo de enseñanza superior* (pp. 303-311). Madrid: Universitat.
- González Parera, M. (2010). Ventajas del teatro en el aprendizaje entre adultos. *Diálogos*, 1(61-62), 21 - 25.
- González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Pueblo y educación.
- González Rey, F. (Ed.). (2005). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Thomson.
- Gorard, S. i Taylor, C. (2004). *Combining methods in educational and social research*. Glasgow: Open University Press.
- Gordon, W. J. J. (1963). *Sinéctica: el desarrollo de la capacidad creadora*. México D.F.: Herrero Hermanos Sucesores.
- Gouhier, H. (1956). *La esencia del teatro*. Buenos Aires: Ediciones del carro de Tespis.
- Granado, M. (2008). La otra educación audiovisual. *Comunicar*, 16(31), 563 - 570.
- Grotowski, J. (1999). *Hacia un teatro pobre*. Madrid: Siglo XXI.
- Groys, B. (2008). *Bajo sospecha*. València: Pre-textos.
- Guba, E. C. (1982). Criterios de credibilidad en la investigación educativa. Dins J. Gimeno i A. Perez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Guba, E. G. (Ed.). (1990). *The paradigm dialog*. California: Sage.
- Gutiérrez Pérez, F. i Prado Rojas, C. (2004). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Xàtiva (València): Diálogos.
- Hegel, G. (2006). *Estética. Sistema de las artes*. Buenos Aires: Libertador.
- Hernández y Hernández, F., Jódar, A. i Marín, R. (1991). *¿Qué es la educación artística?* L'Hospitalet de Llobregat: Sendai.
- Hernández y Hernández, F., Rifà, M. i Barragán, J. M. (1998). *Pedagogia de l'art: identitat de l'artista, context i ensenyament de les arts*. Barcelona: EUB.
- Hitchcock, G. i Hughes, D. (1995). *Research and the teacher* (2a ed.). London: Routledge.

- Horcas, J. M. (2009). *El teatro: obra literaria y espectáculo*. Consultat el 17/11/2011, a: www.eumed.net/rev/cccss/04/jmhv.htm
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Ibáñez, J. (2003). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. Dins M. García Ferrando, J. Ibáñez i F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social* (3a ed., pp. 283-297). Madrid: Alianza.
- Imbernón, F. (Ed.). (2002). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (4a ed.). Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (Ed.). (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Ionesco, E. (1972). *El pim-pam-pum*. Madrid: EDICUSA.
- Josso, M.-C. (2011). *Expériences de vie et formation*. Paris: L'Harmattan.
- Kant, I. (1991). *Sobre Pedagogia*. Vic: Eumo.
- Kelleher, F. (2008). *Primary school teacher deployment*. London: Commonwealth.
- Kelly, J. A. (1987). *Entrenamiento de las habilidades sociales: guía práctica para intervenciones*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Kemmis, S. i McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kramer, F. (2003). *Educación ambiental para el desarrollo sostenible*. Madrid: La Catarata.
- Krishnamurti, J. (2003). *Verdad y realidad*. Barcelona: Kairós.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Brevarios del Fondo de Cultura Económica.
- Laferrière, G. (1997a). *El artista pedagogo y el modelo de formación basado en la mezcla y el mestizaje*. Ciudad Real: Ñaque.
- Laferrière, G. (1997b). *La pedagogía puesta en escena*. Ciudad Real: Ñaque.
- Laferrière, G. (1997c). *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica*. Ciudad Real: Ñaque.
- Laferrière, G. (2001). *La dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*. Ciudad Real: Ñaque.

- Laferrière, G. i Motos, T. (2003). *Palabras para la acción. Términos de teatro en la educación y en la intervención sociocultural*. Ciudad Real: Ñaque.
- Laguna, E. (1995). *Cómo desarrollar la expresión a través del teatro*. Barcelona: Ceac.
- Larrégola, N., Quesada, E., Riu, R. i Sansalvador, M. (1997). El teatre: una eina per treballar la convivència a l'escola. *Guix (Monogràfic Teatre a l'escola)*,(234), 25-32.
- Laszlo, I. (1999). *El cosmos creativo. Hacia una ciencia unificada de la materia, la vida y la mente*. Barcelona: Kairós.
- Laszlo, I. (2004). *La ciencia y el campo akásico*. Madrid: Nowtilus.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A., Del Rincón, D. i Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Nurtado.
- Le Boulch, J. (1978). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Leite, M. I. i Ostetto, L. (2004). *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. Campinas (São Paulo): Papirus.
- Lidia. (2011). *The teacher's diary*. Consultat el 17/11/2011, a:
<http://theteachersdiarylidia.blogspot.com/2011/03/la-fabrica-de-tonucci.html>
- Lipman, M., Sharp, A. M. i Oscanyan, F. (1991). *Filosofia a l'escola*. Vic: Eumo.
- López, H. (2010, juliol 17). Barcelona perd l'escola d'expressió Carme Aymerich. *El Periódico*.
- López Matallana, M. (1993). *Juego y educación en el tiempo libre infantil. Una propuesta metodológica*. Tesi doctoral no publicada, Universidad Pontífica de Comillas, Madrid.
- Loureiro, I. M. (2006). *Do palco à sala de aula: mudanças geradas nos processos de formação e criação teatral de um grupo de professores*. Tesi doctoral no publicada, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Luzuriaga, L. (1979). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Magrassi, G. i Rocca, M. (1980). *Historia de vida*. Buenos Aires: Centro editor de América Latina.
- Malaguzzi, L. (1995). Invece il cento c'è. Dins C. Edwards, L. Gandini i G. Forman (Eds.), *I cento linguaggi dei bambini*. Bèrgam: Junior.

- Maley, A. i Duff, A. (1982). *Drama techniques in language learning* (2a ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mallart, J. (2001). Repensar el currículum amb la participació del professorat. Dins J. Mallart i Navarra, M. Teixidó i C. Vilanou (Eds.), *Repensar la pedagogia, avui* (pp. 57-67). Vic: Eumo.
- Mallart, J. (2006). Didàctica de la motivació com a motor de l'aprenentatge en una pedagogia humanista. *Revista Catalana de Pedagogia*, 4, 75-99.
- Mantovani, A. (1980). *El teatro: un juego más*. Madrid: Nuestra cultura.
- Mantovani, A. i Morales, R. I. (1999). *Juegos de expresión dramática*. Ciudad Real: Ñaque.
- Marín, R. i De la Torre, S. (Eds.). (2000). *Manual de la creatividad. Aplicaciones educativas*. Barcelona: Vicens Vives.
- Marinas, J. M. (1999). Ciencia y teatro. *Cuadernos de Pedagogía*, (276), 33-36.
- Martín, X. i Puig, J. M. (2008). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.
- Martínez Miguelez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Alcalá de Guadaíra: Trillas.
- Martínez-Salanova, E. (2002). *Aprender con el cine, aprender de película: una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva: Grupo Comunicar.
- Martínez-Salanova, E. (2011). Historias gráficas: historia del teatro. *Comunicar*, 18(36), 192-195.
- Maruyama, G. i Deno, S. (1992). *Research in educational settings*. Newbury Park, (California): Sage.
- Mascaró, P. J. (2001). *Teatro, el arte en la enseñanza*. Ciudad Real: Ñaque.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Hachette.
- Maturana, H. (1996). *La realidad: ¿objetiva o construida?* Barcelona: Anthropos.
- Maturana, H. (1999). *Ontología da realidade*. Belo Horizonte: UFMG.
- Maturana, H. i Varela, F. (1990). *El Árbol del conocimiento : las bases biológicas del conocimiento humano*. Madrid: Debate.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design. An interactive approach*. Thousand Oaks (California): Sage.

- Mayor, F. (2000). *Un mundo nuevo*. Barcelona: UNESCO.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- McNeill, J. R. (2003). *Algo nuevo bajo el Sol*. Madrid: Alianza.
- Melendres, J. (2000). *La direcció d'actors. Diccionari mínim*. Barcelona: Institut del Teatre.
- Menchén, F. (1998). *Descubrir la creatividad*. Madrid: Pirámide.
- Ministerio de la Presidencia del Gobierno de España. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Consultat el 14/12/2009, a:
http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2006/07899
- Montané, A. (2008). *Educación, arte y complejidad en la universidad: Imaginarios instituyentes y experiencias pedagógicas del profesorado artista. A propósito de Feliciano Castillo y Georges Laferrière*. Tesis doctoral no publicada, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Moraes, M. C. (1997). *O paradigma educacional emergente*. Campinas (São Paulo): Papiru.
- Moraes, M. C. (2003). *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis (Rio de Janeiro): Vozes.
- Moraes, M. C. (2004). *O pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis (Rio de Janeiro): Vozes.
- Moraes, M. C. (2006). El paradigma educatiu emergent. Algunes implicacions en l'epistemologia i en la didàctica del segle XXI. *Revista Catalana de Pedagogia*, 4, 13-41.
- Moraes, M. C. (2007). Complejidad, transdisciplinariedad y educación: algunas reflexiones. *Encuentros Multidisciplinares*, 9(25), 4-13.
- Moraes, M. C. (2008). *Ecologia dos saberes. Complexidade, transdisciplinariedade e educação*. São Paulo: Prolíbera.
- Moraes, M. C. i Valente, J. A. (2008). *Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinariedade?* São Paulo: Paulus.
- Morin, E. (1976). *Autocrítica*. Barcelona: Kairós.
- Morin, E. (1981). *El método I. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1983). *El método II. La vida de la vida*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1988). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Morin, E. (2003). *Tenir el cap clar: Per organitzar els coneixements i aprendre a viure* (3a ed.). Barcelona: La Campana.
- Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E., Motta, R. D., Nicolescu, B., Paul, P., et al. (1994). *Carta de la transdisciplinariedad*. Consultat el 21/11/2011, a: <http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>
- Morin, E., Roger-Ciurana, E. i Motta, R. D. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Motos, T. (1985). *Juegos y experiencias de expresión corporal*. Barcelona: Humanitas.
- Motos, T. (1999). *Creatividad dramática*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Motos, T. (2009a). *Recensió del llibre de Lilian Dabdoub: Desarrollo de la creatividad para el docente. Estrategias para estimular las habilidades del alumnado*. Consultat el 12/7/2011, a: <http://www.creatividadysociedad.com/articulos/14/9-recension.pdf>
- Motos, T. (2009b). *El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos*. Consultat el 12/7/2011, a: <http://www.creatividadysociedad.com/articulos/14/3-el-teatro-en-la-educ%20secundaria-tomas-motos.pdf>
- Motos, T. (2011). Teatro del oprimido. *Cuadernos de Pedagogía*,(411), 46-51.
- Motos, T. i Aranda, L. G. (2001). *Práctica de la expresión corporal*. Ciudad Real: Ñaque.
- Motos, T. i Navarro, A. (2003). El paper de la dramatització en el currículum. *Articles*,(29), 10-28.
- Motos, T., Navarro, A., Palanca, X. i Tejedo, F. (2001). *Taller de Teatro*. Barcelona: Octaedro.
- Motos, T. i Tejedo, F. (2007). *Prácticas de dramatización*. Ciudad Real: Ñaque.
- Motta, R. D. (2008). *Filosofía, complejidad y educación en la Era Planetaria*. San Nicolás de los Garza (Nuevo León): Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Muñoz, B. (2006). *Panorama de los libros teatrales para niños y jóvenes*. Madrid: Assitej.
- Muñoz Hidalgo, M. (1994). *El teatro en la escuela para maestros*. Madrid: Escuela Española.
- Navarro, R. (2006). El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del profesorado. *Creatividad y Sociedad*(9), 11-18.
- Neill, A. S. (1985). *Summerhill*. Vic: Eumo.

- Nicolescu, B. (2002a). Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. Dins A. Sommerman, M. F. de Mello i V. M. de Barros (Eds.), *Educação e transdisciplinariedade* (Vol. II, pp. 45-70). São Paulo: Triom.
- Nicolescu, B. (2002b). *Nós, a partícula e o universo*. Lisboa: Ésquilo.
- Nicolescu, B. (2006). *Transdisciplinariedad: pasado, presente y futuro*. Consultat el 18/01/2011, a: http://www.ceuarkos.com/Vision_docente/revista31/t3.htm
- Nicolescu, B. i Badescu, H. (Eds.). (2001). *Stephane Lupasco*. São Paulo: Triom.
- Nicolescu, B., et al. (2000). *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO.
- Nolin, D. (2008). *L'art comme processus de formation de soi*. Paris: L'Harmattan.
- Norris, J., McCammon, L. A. i Miller, C. (Eds.). (2000). *Learning to teach drama*. Portsmouth (New Hampshire): Heinemann.
- O'Connor, J. i McDermott, I. (1998). *Introducción al pensamiento sistémico: recursos esenciales para la creatividad y la resolución de problemas*. Barcelona: Urano.
- Oliva, C. i Torres, F. (2005). *Historia básica del arte escénico* (8ª ed.). Madrid: Cátedra.
- Ortega, R. (1999). *Jugar y aprender: una estrategia de intervención educativa* (2a ed.). Sevilla: Diada.
- Ortega y Gasset, J. (1982). *Ideas sobre el teatro y la novela*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (2011). *Misión de la universidad*. Consultat el 10/01/2012, a: <http://www.esi2.us.es/~fabio/mision.pdf>
- Padín, W. (2005). *Manual de teatro escolar. Alternativas para el maestro* (2a ed.). San Juan: Universidad de Puerto Rico.
- Parellada, C. (2008). Complexitat i educació: algunes claus a considerar. *Perspectiva Escolar*,(323), 2-14.
- Paul, P. (2002). A imaginação como objeto do conhecimento. Dins A. Sommerman, M. F. de Mello i V. M. de Barros (Eds.), *Educação e transdisciplinariedade* (Vol. II, pp. 123-154). São Paulo: Triom.
- Paul, P. i Pineau, G. (Eds.). (2005). *Transdisciplinariedad et formation*. Paris: L'Harmattan.
- Paula, I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: Horsori.
- Pavis, P. (1978). *Diccionario del teatro*. Buenos Aires: Paidós.

- Peat, F. D. (2008). *F. David Peat*. Consultat el 15/06/2006, a: <http://www.f davidpeat.com>
- Pérez Esclarín, A. (2005). *Educar para humanizar*. Madrid: Narcea.
- Pessoa, F. (2008). *Libro del desasosiego*. Barcelona: Acantilado.
- Piaget, J. (1973). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Pignarre, R. (1959). *Histoire du théâtre* (6a ed.). Paris: Presses universitaires de France.
- Pineau, G. (2010). *Estrategia universitaria para la transdisciplinariedad y la complejidad*. Consultat el 17/10/2011, a: <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/estrategia-universitaria-para-la-transdisciplinariedad-y-la-complejidad--gaston-pineau>
- Pineau, G., Bachelart, D., et al. (1995). *Habiter la terre. Ecoformation terrestre pour une conscience planétaire*. Paris: Harmattan.
- Pineau, G., et al. (1994). *De l'air. Essai sur l'ecoformation*. Paris: Paideia.
- Pineau, G. i Le Grand, J.-L. (2007). *Les histoires de vie* (4a ed.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Planella, J. (2001). La pedagogia social. Dins J. Mallart i Navarra, M. Teixidó i C. Vilanou (Eds.), *Repensar la pedagogia, avui* (pp. 117-122). Vic: Eumo.
- Plató. (2007). *Paideia. [Edició de Carles Miralles]*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Portal informatiu de TV3 i Catalunya radio. Secció d'oci i cultura. (2012). *Els teatres catalans baten el rècord amb 2,8 milions d'espectadors el 2011*. Consultat el 31/1/2012, a: <http://www.324.cat/noticia/1573793/ociicultura/Els-teatres-catalans-baten-el-record-amb-28-milions-despectadors-el-2011>
- Poulter, C. (2002). *Jugar al juego* (2a ed.). Ciudad Real: Ñaque.
- Poveda, L. (1995). *Ser o no ser*. Madrid: Narcea.
- Pujol, M. A. i Tort, L. (2008). Estrategias didácticas para la adquisición de actitudes, valores y normas. Dins S. De la Torre (Ed.), *Estrategias didáctica en el aula. Buscando la calidad y la innovación* (pp. 147-159). Madrid: UNED.
- Rajadell, N. (2001a). Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza-aprendizaje. Dins F. Sepúlveda i N. Rajadell (Eds.), *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 465-525). Madrid: UNED.

- Rajadell, N. (2001b). La implicació professional dels pedagogs i de les pedagogues en la societat actual. Dins J. Mallart i Navarra, M. Teixidó i C. Vilanou (Eds.), *Repensar la pedagogia, avui* (pp. 301-305). Vic: Eumo.
- Read, H. (2003). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Rego, T. C. (1995). *Vygotsky. Uma perspectiva histórico-cultural da educação* (3a ed.). Petrópolis (Rio de Janeiro): Vozes.
- Rice, E. (1962). *El teatro vivo*. Buenos Aires: Losada.
- Riera, P. (2008). *Fem teatre*. Barcelona: La Galera.
- Robin, J.-Y., de Maumigny-Garban, B. i Soëtard, M. (Eds.). (2004). *Le récit biographique. Fondements anthropologique et débats épistémologiques* (Vol. Vol. I). Paris: L'Harmattan.
- Rodari, G. (2003). *La escuela de la fantasía*. Madrid: Popular.
- Rodari, G. (2004). *Gramática de la fantasía. Introducció a l'art d'inventar històries*. Barcelona: Columna.
- Rodríguez Bartolomé, M. i De la Rosa, M. (2008). *Talín, tolón, se abre el telón: maestras "teatreras" en la escuela infantil*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1978). *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Rodríguez Estrada, M. (2005). *Creatividad en la educación escolar*. México D.F.: Trillas.
- Rogers, C. (1981). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Rogers, C. R. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Rojo, A. (1997). Los documentos personales en la investigación sociológica: historias de vida, relatos, biografías, autobiografías. Su diferenciación y pertinencia. *Revista General de Información y Documentación*, 7(2), 385-395.
- Romo, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Rosenthal i Jacobson. (2009). *Pygmalion en el aula*. Consultat el 2/7/2009, a:
<http://filosofiaweb20.blogspot.com/2009/07/rosenthal-y-jacobson-pygmalion-en-el.html>
- Rousseau, J.-J. (2005). *Emilio, o de la educación*. [Edició de Mauro Armíño] (3a ed.). Madrid: Alianza.
- Rué, J. (Ed.). (1992). *Investigar para innovar en educación*. Barcelona: ICE-Universitat Autònoma de Barcelona.

- Rülicke-Weiler, K. (1982). *La dramaturgia de Brecht. El teatro como medio de transformación*. La Habana: Arte y Literatura.
- Ruiz de Velasco, Á., i Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Saegesser, F. (1991). *Los juegos de simulación en la escuela*. Madrid: Visor.
- Salleses, M. (2007). *Teatro en la educación*. Consultat el 10/09/2011, a:
<http://www.alternivateatral.com/tema17601-pedagogia-teatral>
- Sanchis Sinisterra, J. (2002). *La escena sin límites*. Ciudad Real: Ñaque.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santos, M. A. (1983). *Imagen y educación*. Madrid: Anaya.
- Sanz Hernández, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, LVII(1), 99-115.
- Sarlo, B. (2007). *Siete ensayos sobre Walter Benjamin*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Sastre, A. (1987). Teoría del teatro: estado de la cuestión. *Gestos. Teoría y práctica del teatro hispánico*, 2(4), 37-46.
- Sastre, A. (1992). *Crítica de la imaginación*. Hondarribia (Guipúzcoa): Argitaletxe.
- Schiller, F. (1943). *La educación estética del hombre* (2a ed.). Buenos Aires: Espasa.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Servan-Schreiber, D. (2005). *La cura emocional : acabar amb l'estrès, l'ansietat i la depressió sense medicació ni psicoanàlisi*. Barcelona: Kairós.
- Sevillano, M. L. (Ed.). (2007). *Investigar para innovar en enseñanza*. Madrid: Pearson Educación.
- Signorelli, M. (1963). *El niño y el teatro*. Buenos Aires: EUDEBA-Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Soriano de Alencar, E. (1994). Condições favoráveis à criação nas ciências e nas artes. Dins A. Virgolim i E. Soriano de Alencar (Eds.), *Criatividade* (pp. 25-39). Petrópolis (Rio de Janeiro): Vozes.

- Spolin, V. (2007). *Jogos teatrais na sala de aula: o livro do professor*. São Paulo: Perspectiva.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Standing, E. M. (2000). *La revolución Montessori en la educación* (19a ed.). México D.F.: Siglo XXI.
- Sternberg, R. J. (2002a). La creatividad es una decisión (I). *Creatividad y Sociedad*,(1), 15-23.
- Sternberg, R. J. (2002b). La creatividad es una decisión (II). *Creatividad y Sociedad*,(2), 9-16.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (2a ed.). Thousand Oaks (California): Sage.
- Suárez Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Subirà, M. i Sitjà, G. (2002). El teatro, un instrumento para el aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, (310), 26-28.
- Teixidor, E. (2007). *La lectura i la vida: com incitar els nens i els adolescents a la lectura*. Barcelona: Columna.
- Teótimo, J. (2002). *Aprendizagem. Um enfoque unibiótico*. Blumenau (Santa Catarina): Odorizzi.
- Terigi, F. (1998). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. Dins J. Akoschky *et al.* (Eds.), *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp. 13-91). Buenos Aires: Paidós.
- Thorne, K. (2008). *Motivación y creatividad en clase*. Barcelona: Graó.
- Tonucci, F. (1975). *La escuela como investigación*. Sant Adrià del Besòs (Barcelona): Avance.
- Torrance, E. P. i Myers, R. E. (1979). *La enseñanza creativa*. Madrid: Santillana.
- Trilla, J. (Ed.). (2005). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (3a ed.). Barcelona: Graó.
- Ubersfeld, A. (1989). *Semiótica teatral*. Madrid: Cátedra.
- Úcar, X. (1991). *Animació sociocultural i teatre: avaluació de la intervenció sociocultural amb tècniques i elements teatrals*. Tesis doctoral no publicada, Universitat Autònoma de Barcelona, Cerdanyola.
- Úcar, X. (2001). L'animació sociocultural. Dins J. Mallart i Navarra, M. Teixidó i C. Vilanou (Eds.), *Repensar la pedagogia, avui* (pp. 129-136). Vic: Eumo.
- Ulich, R. (1970). *La educación en la cultura occidental*. Buenos Aires: Paidós.

- Vallon, C. (1984). *Práctica del teatro para niños*. Barcelona: Ceac.
- Vallvé, L. (2010). Educar des de la complexitat de l'art. *Perspectiva Escolar*,(347), 34 - 44.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea.
- Vega, R. (1993). *El teatro en la comunidad. Instrumento de descolonización cultural: de la acción a la reflexión*. Buenos Aires: Espacio.
- Vega, R. (1996). *Escuela, teatro y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Santillana.
- Vega, R. (1997). *El juego teatral. Aportes a la transformación educativa*. Buenos Aires: Geema.
- Vega, R. (1999). *Pequeño explorador y otras historias*. Buenos Aires: Ameghino.
- Vega, R. (2007). *El juego teatral. Compromiso, disfrute y aprendizaje*. Córdoba (Argentina): Comunicarte.
- Vega, R. (2007). *Teatro y derechos. De niños, niñas y jóvenes*. Buenos Aires: Stella.
- Vega, R. (2010). *El juego teatral como herramienta didáctica*. Consultat el 20/01/2012, a:
http://www.educared.org/global/educared/contentdisplay?EDUCARED_SHARED_CONTENT_ID=7852749
- Velásquez, J. d. J. (2007). *Los nuevos ambientes del aprendizaje, un imperativo para la educación del siglo XXI*. Consultat el 20/11/2011, a:
http://www.ceuarkos.com/Vision_docente/revistas/No.%2034.pdf
- Vigotski, L. S. (2001). *Psicología da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2003). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2009). El arte teatral en la edad escolar. Dins *La imaginación y el arte en la infancia* (9a ed., pp. 85-91). Madrid: Akal.
- Vilanova, M. (2001). Dramatització, una eina educativa. Dins J. Mallart i Navarra, M. Teixidó i C. Vilanou (Eds.), *Repensar la pedagogia, avui* (pp. 331-334). Vic: Eumo.
- Vilanova, M. (2002). *Dramatització i aprenentatge*. Barcelona: Mediterrània.
- Vilar, J. (1997). *El teatre, servei públic*. Barcelona: Institut del Teatre.
- Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad*. Barcelona: Kairós.

- Watzlawick, P., Jackson, D. D. i Beavin Bavelas, J. (2008). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder.
- Weber, R. (1986). *Diálogos con científicos e sábios*. São Paulo: Cultrix.
- Wilber, K. (1977). *O espectro da consciência*. São Paulo: Cultrix.
- Wilber, K. (2003). *Los tres ojos del conocimiento*. Barcelona: Kairós.
- Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- Wittrock, M. C. (1989a). *La investigación de la enseñanza* (Vol. I). Barcelona: Paidós.
- Wittrock, M. C. (1989b). *La investigación de la enseñanza* (Vol. II). Barcelona: Paidós.
- Wukmir, V. J. (1960). *Psicología de la orientación vital: sufro, luego existo*. Barcelona: Luis Miracle.
- Yoho, R., Hurwitz, A. i Landis, B. (1969). *La salud y el arte en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Zabala, A. i Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zambrano, M. (2007). *Filosofía y educación*. Málaga: Ágora.

