



UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Màster en Investigació en Didàctiques Específiques

LIMITACIONS EDUCATIVES DEL TEATRE ESCOLAR TRADICIONAL : *REFLEXIONS I PROPOSTES ESCÈNIQUES ALTERNATIVES*

Memòria de Treball de Fi de Màster presentada per :

DIDAC BOTELLA I MESTRES

Tutors :

Dr. Manuel Monfort Pañego

Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal

Dra. Carmen Rodríguez Gonzalo

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura

València, 15 de setembre de 2014

Fitxa tècnica:

Màster: Màster en Investigació en Didàctiques Específiques per la Universitat de València

Especialitat: Educació Física

Autor: Cognoms : Botella i Mestres
Nom : Didac

Títol de la memòria : Limitacions educatives del teatre escolar tradicional : reflexions i propostes escèniques alternatives.

Tutor 1 : Cognoms : Monfort Pañego
Nom : Manuel
Departament : Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal

Tutor 2 : Cognoms : Rodríguez Gonzalo
Nom : Carmen
Departament : Didàctica de la Llengua i Literatura

Data de defensa : 25 de setembre de 2014

Qualificació:

Paraules clau : Teatre escolar; Educació; Inclusió educativa; Performance; Innovació.

Keywords : Drama in Education; Performance; Innovation; Inclusive education.

Codis UNESCO : 5801.07 (Mètodes Pedagògics), 6104.02 (Mètodes Educatius)

Resum :

En primer lloc, aquesta investigació s'endinsa en una reflexió sobre el teatre escolar tradicional per mostrar les diferents limitacions de caràcter educatiu que presenten aquestes pràctiques a l'escola. Posteriorment, la recerca planteja diferents propostes i estratègies metodològiques amb l'objectiu de resoldre aquestes limitacions. La investigació està fonamentada en l'ampla experiència personal del seu autor envers el teatre escolar i el gran nombre i varietat de muntatges teatrals realitzats, que serveixen de proves documentals per reforçar les hipòtesis que plantejem a la investigació.

Limitacions educatives del teatre escolar tradicional: reflexions i propostes escèniques alternatives

0. PRELUDI	7
1. JUSTIFICACIÓ	9
1.1. Per què una investigació sobre teatre escolar?	9
1.2. Per què mitjançant l'Educació Física?	12
2. MARC TEÒRIC	16
2.1. El teatre com a element educatiu	16
2.2. El teatre a l'escola	17
2.3. Modalitats i terminologies teatrals a l'escola	20
2.4. Les virtuts pedagògiques del teatre	23
2.5. El <i>performance art</i>	26
3. OBJECTIUS	30
4. METODOLOGIA	31
4.1. Per què un enfocament qualitatiu?	31
4.2. La investigació narrativa	32
4.3. La Història de Vida com a eina d'investigació	34
5. HISTÒRIA DE VIDA	37
5.1. Qüestions preliminars	37
5.2. Fonts documentals i d'anàlisi	38
5.3. El meu relat vital	40
<u>1a ETAPA : Els arrels del meu teatre</u>	40
Capítol 1. Primers records : <i>El teatre a l'escola "La Masia"</i>	40
Capítol 2. Envoltat de teatre : <i>Influències familiars</i>	42
<u>2a ETAPA : Formant-me dramàticament</u>	46
Capítol 3. Magisteri : L'assignatura <i>Habilitats Expressives</i>	46
Capítol 4. <i>BanyadeBou : Formació teatral... per a ser mestre!</i>	48
<u>3a ETAPA : Cercant noves propostes escèniques a l'escola</u>	51
Capítol 5. L'origen de tot plegat : <i>L'illa del... Teatre!</i>	51
Capítol 6. L'escola Covalta : <i>La creació d'un context idoni</i>	56
Capítol 7. El primer muntatge performatiu : <i>Els àrabs</i>	57
Capítol 8. La conceptualització de les idees: <i>Performance a l'escola</i>	61
Capítol 9. Un muntatge reeixit : <i>El Dia de la Guerra</i>	68
Capítol 10. Altres muntatges performatius	74
i. <i>Una discussió inoportuna</i>	74
ii. <i>Performance literària</i>	76
iii. <i>El parc</i>	79
iv. <i>Wah Yeah!</i>	82

Capítol 11. El gag teatral : <i>Un format teatral interessant</i>	85
4a ETAPA : Un pas més enllà	88
Capítol 12. Introduint la imatge als muntatges teatrals	88
i. <i>Nadala rebel</i>	90
ii. <i>El secret de l'escola Covalta</i>	95
6. DISCUSSIÓ	98
7. CONCLUSIONS	110
8. FONTS DOCUMENTALS	113
9. ANNEXOS	120
9.1. Sinopsi del muntatge d'expressió corporal a l'escola <i>La Masia</i>	120
9.2. Diari personal de l'assignatura Habilitats expressives (2 sessions)	121
9.3. Diari personal de <i>BanyadeBou</i> (3 sessions)	126
9.4. Muntatges i notícies publicades al suplement educatiu <i>AULA</i> (Diari <i>Levante-EMV</i>)	136
9.5. Sinopsis, guions, fotografies i d'altres documents relacionats amb diferents muntatges	142
9.6. Sessió del taller de teatre realitzat amb l'alumnat de 6è del CEIP <i>Covalta</i> ...	169

0. PRELUDI

Encetar aquest treball ha estat una tasca extraordinàriament complexa. Tant és així que el primer dilema que vaig haver de resoldre va sorgir, fins i tot, abans de començar, durant el procés de matrícula d'aquest Màster : no tenia clar quin itinerari era el més adient per aprofundir en la meua futura investigació al voltant del teatre escolar degut a la natura interdisciplinària d'aquesta vessant artística. L'aparició tan prematura d'aquesta primera cruïlla conceptual –després en vindrien moltes més– em féu pensar, de bell antuvi, que tenia al meu davant una empresa d'allò més exigent i enrevessada. Fou, sens dubte, un senyal premonitori perquè, efectivament, els dubtes, la incertesa i la sensació d'avançar a les palpentes m'han acompanyat durant tot el procés de recerca i definició del treball i, fins i tot, s'han engrandint en el moment de començar a escriure la redacció final d'aquesta investigació.

Decidir la natura científica de la meua investigació i quin tipus de metodologia l'orientaria també es va convertir en un maldecap conceptual. A diferència del primer dilema però, aquesta cruïlla tenia un ventall de sortides molt més ampli i divers: triar un enfocament qualitatiu o quantitatiu obria un ventall amplíssim de possibilitats que, fins a l'últim moment, em feren dubtar, car prendre un camí o un altre significava, en la pràctica, realitzar un disseny d'investigació totalment diferent. Optar per un enfocament qualitatiu però, no féu decreïxer els meus dubtes i la meua angoixa perquè, de nou, cadascuna d'aquestes opcions científiques obria la porta a diferents estratègies i mètodes investigadors, tots ells amb els seus avantatges i, alhora, els seus inconvenients. Eixamplar la possibilitat de triar i decidir és la clau per eixamplar també el coneixement i la recerca científica per bé que aquesta amplitud de perspectives pot desorientar els investigadors novells i sense cap experiència en aquest món que, com en el meu cas, tenen l'afany de realitzar una investigació amb un cert nivell d'interès i rigor.

Investigar, explorar, descobrir... Situar-se, perdre's, tornar enrere, retrobar el camí... Sovint, durant l'elaboració d'aquest treball, m'he sentit com un explorador que s'endinsa per primer cop en un territori verge, totalment desconegut, irrefrenablement atret per la curiositat i l'afany de conèixer i saber però conscient dels

perills que, inevitablement, hi implica: pot desorientar-se, pot defallir, pot no trobar res després d'un llarg camí... Què l'empeny a continuar entremig de tants obstacles i entrebancs, doncs? El pressentiment que, darrere la frondosa jungla, hi ha quelcom interessant i que paga la pena de mostrar i d'explicar a d'altres persones. Un cop conclou l'expedició però, més enllà d'haver assolit l'objectiu pel qual s'hi ha deixat la pell, l'aventurer entén que el gran descobriment és el camí recorregut i el bagatge d'experiències que aquest li ha regalat. Investigar és una aventura apassionant, no exempta de dificultats i contratemps on, tan important és confirmar hipòtesis i obrir nous camins del coneixement, com anar modelant l'ànima oberta, curiosa i lliure d'aquells que s'hi dediquen. Una investigació sempre té dues direccions: la que cerca descobriments enfora i la que cerca troballes endins de nosaltres. I, molt especialment en la vessant narrativa, l'escriptura, la infinita generació i combinació d'idees i conceptes que permeten les paraules i, sobretot, la seua capacitat de suggestió, serà la brúixola que ens orientarà i ens permetrà de perseguir tots els nostres propòsits, no només en l'aventura d'investigar sinó, també, en la de les nostres vides.

1. JUSTIFICACIÓ

1.1. Per què una investigació sobre teatre escolar?

Si hom realitza una petita recerca bibliogràfica a qualsevol biblioteca o mitjançant els diferents motors de cerca disponibles a la xarxa d'Internet, se n'adonarà que la terna escola/educació/teatre ha generat, des de fa molt de temps, una extensa literatura. Aquest fet revela, no només el gran interès que el teatre ha despertat entre els mestres i el professorat com a recurs pedagògic en l'educació primària i secundària, sinó també l'interès per part dels investigadors en esbrinar i aprofundir sobre aquest tema. El reflex d'aquest interès són la gran quantitat i diversitat de documents –llibres, tesis doctorals, articles, manuals, recursos *online*...– que s'hi poden trobar a les llibreries i a les bases de dades virtuals. Els llibres *El teatre a l'escola* (Sirera i Cubedo, 1989), *Dramatización y teatro infantil* (Tejerina, 1994), *Drama. Tècniques teatrals per a l'ensenyament* (McGuinness, Puig i Vernet, 1996) i *La dramatización en la escuela* (Cervera, 1996); les tesis doctorals *La enseñanza de la dramatización y el teatro : Propuesta didáctica para la enseñanza secundaria* (Cutillas Sánchez, 2005), *El teatro escolar en la España contemporánea* (Rivera Hurtado, 2010) i *Estudi de les dimensions formatives i creatives del teatre* (González Parera, 2012); els monogràfics *Dramatització i teatre* (Revista *Articles*, nº29, 2003) i *El binomi teatre-educació* (Revista *Articles*, nº 59, 2013) i els innumerable recursos a la xarxa, com els blocs *Avecteatre*¹, *Teatro y Educación*² i els webs de diferents associacions i organismes, com *ACTE*³, *DICE*⁴, *National Drama*⁵ i *ASSITEJ*⁶ no són més que una petita mostra d'una llista, com ja hem dit, molt extensa i variada. Així doncs, és evident que la interacció entre el teatre i l'educació ha generat un debat obert i prolífic que suscita un gran interès general en diferents àmbits.

Malgrat aquest indiscutible interès investigador i divulgatiu però, no hem estat capaços de trobar cap publicació o investigació que s'endinse en un fet que, des del

¹ *Avecteatre*: Associació Valenciana d'Expressió i Comunicació: <http://avecteatre.blogspot.com.es>

² *Teatro y Educación. Reflexiones sobre pedagogia teatral* : <http://teatroyeducacion.blogspot.com.es>

² *Teatro y Educación. Reflexiones sobre pedagogia teatral* : <http://teatroyeducacion.blogspot.com.es>

³ ACTE : Associació Catalana de Teatre Educatiu: <http://acteatreeducatiu.wordpress.com>

⁴ *Drama Improves Lisbon Keys in Education* : <http://www.dramanetwork.eu>

⁵ *National Drama. Putting drama at the heart of learning* : <http://www.nationaldrama.org.uk>

⁶ ASSITEJ: International Association of Theatre for Children and Young People : <http://www.assitej-international.org>

nostre punt de vista, té una gran rellevància envers aquesta qüestió. El “buit” investigador al qual fem referència és la manca d’estudis al voltant de la incidència del teatre als centres educatius i, sobretot, de quina manera es treballa a l’aula. L’únic document que hem trobat que enfila aquesta línia d’investigació ha estat un treball final de grau, titulat *La dramatització. Anàlisi de la seua funció educativa* (Gutiérrez Castillo, 2013). Tanmateix, el seu abast és molt limitat ja que basa la investigació en tres entrevistes a mestres que utilitzen el teatre com a mètode educatiu, un nombre no gens significatiu per treure conclusions generals sobre com es treballa el teatre a l’escola. A més a més, els tres mestres tenen una formació dramàtica molt destacada – dos són llicenciats en Art Dramàtic i l’altre té un postgrau en Pedagogia Teatral i és actor professional– fet que dificulta la generalització dels resultats, car la gran majoria de mestres de primària no gaudeixen d’una formació teatral tan ampla.

En la nostra opinió, omplir aquest buit investigador amb un estudi que analitzés d’una manera general com es treballa el teatre a les escoles aportaria dades molt interessants perquè, des del nostre punt de vista, en funció de com es desenvolupa un projecte teatral escolar, els avantatges pedagògics que hom atribueix al teatre es poden veure seriosament qüestionats. Com bé resa una frase cèlebre del dramaturg brasiler Augusto Boal (1931-2009), ideòleg i impulsor del *Teatre de l’Oprimit*, “el teatre és una arma eficaç que pot servir d’alliberament, sempre i quan s’utilitze de forma adient”. La translació d’aquesta frase a l’àmbit de l’educació és ben fàcil d’endevinar: el teatre és una arma eficaç per a l’ensenyament, sempre i quan s’utilitze de forma adient.

El present estudi no té l’objectiu d’endinsar-se a fons en aquesta qüestió ja que, per dur a terme una investigació d’aquesta índole amb garanties d’èxit, caldria un temps i uns recursos que superen amb escreix l’abast de qualsevol TFM. No obstant això, el nostre treball planteja una hipòtesi vinculada a aquesta qüestió, tot intuïnt que les pràctiques tradicionals de teatre escolar, influenciades pel teatre professional i el seu eminent caràcter d’exhibició, limiten o desdibuixen el seu potencial educatiu. En aquest sentit, llegint l’article *De la lectura a la representació. Camins d’anada i tornada* (Vilar i Artesero, 2013 : 48) hem pogut comprovar que no estem sols en aquesta intuïció:

Hi ha qui creu que la feina de l'actor es redueix a dir un text après de memòria i a moure's amb cert ordre per l'escenari, sempre obeint les instruccions d'un director. Quina imatge més pobre d'una tasca tan bella, complexa i enriquidora com la d'interpretar! Aleshores, sobre el mateix equívoc, es basteixen representacions escolars on la qüestió primordial sembla ser el guarniment curós dels protagonistes i on se'n premia el talent per reproduir tons i gestos suggerits per una persona adulta.

Alhora, aquesta hipòtesi, recolzada en la nostra experiència personal i professional, és també l'origen de l'evolució de les pràctiques teatrals a l'escola que han cercat de resoldre les limitacions detectades envers el teatre tradicional. En la nostra opinió, ambdós qüestions –les limitacions del teatre escolar tradicional i la seva superació– són de gran rellevància perquè afecten la finalitat última que hauria de tenir el teatre escolar: oferir una experiència educativa i significativa a tot l'alumnat. Aquest treball doncs, vol exposar aquestes qüestions i motivar-hi una reflexió al voltant, amb el propòsit d'obrir un nou camí d'investigació envers les pràctiques teatrals a l'escola.

D'altra banda, amb l'objectiu de crear un marc conceptual que servís de guia per desenvolupar la investigació i delimitar-ne el seu abast de recerca, considerarem oportú de postular les tres preguntes d'investigació següents:

1. *Per què el teatre escolar tradicional presenta limitacions de caràcter educatiu?*
2. *De quina manera condicionen l'aprenentatge de l'alumnat?*
3. *Com es podrien resoldre aquestes limitacions?*

1.2. Per què mitjançant l'Educació Física?

El Màster en Investigació en Didàctiques Específiques ofereix dos itineraris “naturals” a l'hora de vehicular una hipotètica investigació al voltant del teatre escolar: Didàctica de la Llengua i la Literatura i Didàctica de l'Educació Física. Inicialment, dubtàrem sobre quina era la millor opció. Finalment però, ens vam decidir per l'itinerari relacionat amb l'Educació Física per dos motius; un de caràcter personal i professional i l'altre, de caràcter curricular i metodològic.

La motivació personal i professional té a veure amb el meu treball a l'escola que he desenvolupat, sobretot, en qualitat de mestre d'Educació Física. Al llarg dels més de dotze anys de carrera professional també he treballat de mestre tutor a diferents escoles però el gruix de la meua experiència docent es concentra al CEIP *Covalta* d'Albaida on he treballat durant set anys com a mestre d'Educació Física. Així doncs, és en el marc d'aquesta assignatura i d'aquesta escola que hem planificat i desenvolupat un gran nombre de projectes teatrals, tot permetent-nos d'experimentar nous camins expressius i escènics dins de l'àmbit escolar. Tanmateix, les classes d'Educació Física no han estat l'únic vehicle mitjançant el qual hem conduït l'activitat teatral a l'escola. De fet, la meua concepció oberta i global de l'educació, propera als postulats crítics i emancipadors, m'empenyen a pensar l'escola i el treball de mestre com un tot integrat, on es desdibuixen els límits conceptuals de les àrees de coneixement: no crec en assignatures ni especialistes: crec en una escola de mestres que proposen experiències i camins per a la vida. Així doncs, en el meu cas particular, ha estat l'Educació Física allò que m'ha permès endinsar-me i experimentar envers el teatre escolar però aquesta no era la condició *sine qua non*; allò indispensable era ser mestre d'escola i entendre el fet educatiu des d'una perspectiva social, integradora i crítica.

D'altra banda, la motivació curricular i metodològica està relacionada amb l'estructura organitzativa dels ensenyaments a les escoles de primària que, encara que personalment no crega en les fronteres conceptuals, hi són. A l'àmbit escolar, hi ha tres àrees de coneixement on el teatre hi té una vinculació directa i reconeguda en el currículum: l'Educació Artística, la Llengua i l'Educació Física. Totes tres incorporen el teatre com a contingut escolar. Tanmateix, és als continguts d'Educació Física –

concretament al Bloc 3 referent a les *Activitats físiques artísticoadjectives*– on s’hi inclou l’única referència explícita a l’ús del teatre a l’etapa de primària: “*Utilització del teatre i la mímica com a mitjans per a desenvolupar l’expressió corporal i l’expressió no verbal*”.⁷ Cal assenyalar que ni als continguts de l’àrea de Llengua ni als d’Expressió Artística apareix cap referència a fer teatre a l’aula⁸. Així doncs, curiosament, és l’Educació Física l’única matèria que inclou explícitament l’ús del teatre a l’aula, fet que justifica plenament la tria d’aquesta assignatura com a vehicle per orientar un projecte i/o investigació sobre teatre escolar. Sorprenentment però, no he estat capaç de trobar una sola referència en forma d’investigació, treball o article divulgatiu que, en el marc d’aquesta assignatura, estudeie la vessant teatral específicament.⁹ Aquest buit reforça, encara més, la idea de vincular aquest treball a l’àrea d’Educació Física perquè pot obrir nous camins en la investigació d’aquesta àrea relacionada amb les pràctiques teatrals.

Tot amb tot, no hem de perdre de vista que, malgrat l’esmentada presència al currículum de primària, el teatre i la dramatització són l’autèntica *Ventafocs* de les assignatures i continguts educatius a l’escola. Amb motiu de la implantació de la LOGSE, Motos (1996 : 30) ja feia la següent advertència:

Tenint en compte el baix status que se li ha donat en l’àrea artística i la no existència de professors especialistes o generalistes amb preparació didàctica específica, es pot augurar a la Dramatització un futur poc afalagador.

Amb arguments similars però en un to més contundent, Tejedó (1997 : 41) afirmava que la introducció de la dramatització i el teatre a l’escola havia estat “un fracàs estrepitos” per diferents motius, entre d’altres, les poques hores assignades, la manca de definició dels continguts i l’escassa formació dramàtica del professorat i dels mestres en general. I l’aparició de la LOE –quinze anys després de la LOGSE– tampoc

⁷ DECRET 111/2007, de 20 de juliol, del Consell, pel qual s’estableix el currículum de l’Educació Primària a la Comunitat Valenciana (pàg. 202).

⁸ A les àrees de Llengua i Literatura i Educació Artística apareix el concepte de *Dramatització*. Com ja he dit però, malgrat tenir vincles evidents amb el teatre, s’hi diferencia conceptualment i metodològicament.

⁹ Existeix una extensa literatura que vincula l’Educació Física amb l’expressió corporal i la dramatització però no directament amb el teatre que, com ja he dit, té una idiosincràsia diferent.

no aportà cap avenç en aquest sentit. Manuel F. Vieites, director de la *Escuela Superior de Arte Dramático de Galicia* i membre de ADEE –Asociación de Directores de Escena de España– mostrava el seu malestar i indignació en un article¹⁰ on criticava obertament l'esborrany de la LOE per considerar que la nova llei no resol·lia ni abordava seriosament la qüestió del teatre a l'educació.

En líneas generales, seguimos como siempre (o peor). Pues, en efecto, no hay nada nuevo en torno a la necesidad de potenciar una mayor presencia en el currículo de Infantil y Primaria del área que denominamos Expresión dramática (...) ¿Cómo es posible que en materia de enseñanzas teatrales siempre estemos, no ya en el furgón de cola, sino inmovilizados en una estación por la que los trenes han dejado de pasar hace tanto tiempo? (...) La LOE no nos deja como estábamos. Nos deja peor. Mucho peor, porque con ella se van nuestras esperanzas de cambio (...) Nos deja sin esperanza, y profundamente defraudados (...)

L'enuig d'aquest dramaturg sembla prou justificat perquè l'evolució curricular del teatre al sistema educatiu no és gens prometedora. Si a la LOGSE (1990) s'hi contemplava la Dramatització com un bloc de continguts específic –compartit amb la Música i la Plàstica– dins l'àrea d'Educació Artística, a la LOQE (2002) i la LOE (2006), aquesta desapareix malgrat que es proposa explícitament com a recurs didàctic en diferents àrees, com assenyala Navarro Solano (2003 : 184). Ser un contingut específic dins l'àrea d'Educació Artística no va resoldre d'una manera definitiva la implantació del drama a l'escola perquè, de nou, les problemàtiques que albirava Motos (1996 : 29) es feren realitat:

Però sol ocórrer que quan s'interrelacionen diverses coses, hi apareixen els desequilibris. Tindran el mateix pes la Música, la Plàstica i la Dramatització? (...) Si analitzem els dissenys curriculars base (...) tenim la resposta: la Dramatització esdevé matèria infravalorada (...) Hi existeix el perill real que en la pràctica la Música i la Plàstica fagociten la Dramatització.

Tanmateix, malgrat les deficiències i els perills que exposa Motos, no cap dubte que quan la LOQE va eliminar la condició específica de contingut educatiu que la LOGSE havia atorgat a la dramatització, es féu un gran pas enrere en la consolidació del teatre a les aules de primària. Aquesta precària situació del teatre a l'ensenyament és un

¹⁰ VIEITES, M. (2006). *La LOE y las enseñanzas teatrales. Volver a empezar...* Revista ADE-Teatro, 110. Recuperat el 21-VII-14 a l'enllaç següent: http://www.adeteatro.com/detalle_noticia.php?id_noticia=64

“perquè” més a l’hora de justificar un treball d’investigació com aquest que, entre d’altres coses, vol contribuir a renovar, fomentar i fer més visible el teatre a les escoles de primària¹¹.

Finalment, un últim argument que justifica la decisió d’optar per l’Educació Física a l’hora d’articular la nostra investigació envers el teatre escolar és el fet que les estratègies metodològiques que generalment empre als muntatges estan estretament relacionades amb l’Educació Física car prenen més rellevància els elements no lingüístics del teatre –context dramàtic, acció, expressió corporal...– que els purament literaris que, malgrat ser-hi presents, no tenen un caràcter exclusiu i predominant, com sol passar en les propostes escèniques tradicionals desenvolupades a l’àmbit escolar.

¹¹ Mentre elaborava aquest apartat del treball, es va publicar –4 de juliol de 2014– el Decret 108/2014 que desenvolupa la LOMQE i que regula el currículum de primària al País Valencià. La novetat és que les paraules “teatre” i “dramatització” com a tal han desaparegut de l’àrea d’Educació Física.

2. MARC TEÒRIC

2.1. El teatre com a element educatiu

Una obra de teatre ensenya més que un llibre gros.
VOLTAIRE

Des de temps immemorials, el teatre ha estat considerat una vessant artística amb un alt poder educatiu i socialitzador. Els homes primitius visqueren el teatre en forma de rituals sagrats, després dels quals es sentien transformats i regenerats (Tejerina, 1994 : 2). De fet, aquestes cerimònies de les tribus ancestrals, que tenien com a objectiu conformar creences i vincles comuns, bé podrien considerar-se una mena de “prototeatre” o els primers gèrmens de teatralitat de la nostra societat (Oliva i Torres, 2003 : 13). En l'antiga Grècia, les tragèdies d'Èsquil, Eurípides i Sòfocles tenen un alt component pedagògic i són usades com a vehicle per a la divulgació dels valors morals, sobretot en la formació dels ciutadans més joves (Cutillas Sánchez, 2005 : 76). Posteriorment, Plató, Sòcrates i, sobretot, Aristòtil bastiren els fonaments constitutius del teatre clàssic, convertint-se en la bastida de la dramaturgia moderna i l'anàlisi teatral (Belvis Pons, 2008 : 26), tot atorgant-li una gran importància formativa a aquesta vessant artística, que no ha deixat de créixer fins als nostres dies. En aquest sentit, des d'una perspectiva històrica, Escolano (1995 : 68) afirma :

Como historiador, soy consciente de las funciones que el teatro tuvo, tanto en la época clásica como en la moderna, y aún en los tiempos contemporáneos anteriores a la reciente revolución tecnológica, en la educación popular de los ciudadanos.

Laferrière (1996 : 307), completant aquesta mateixa idea, indica:

El teatro se revela como un instrumento educativo de primera magnitud para la formación de la persona, sea cual sea su edad o procedencia. Por otra parte, ¿no se dice que, de todas las artes, el arte dramático es el que está más relacionado con la historia de nuestra vida?

I a la *Carta Internacional d'ASSITEJ* –Associació de Teatre per a la Infantesa i la Joventut–, aprovada el 12 de juny de 1999 en el marc de la 13a Assemblea General, es pot llegir al paràgraf inicial:

El arte teatral es una expresión universal de la humanidad. Posee la influencia y el poder de unir grandes grupos de gente alrededor del mundo con una vocación cultural unificadora que promueve la igualdad, la paz, la educación y la armonía racial.

Així doncs, el potencial educatiu i pedagògic del teatre és un fet amplament reconegut i acceptat per la societat des de temps ha, tan a l'àmbit acadèmic i educatiu, com a l'àmbit popular.

Malgrat aquest consens pel que fa al component pedagògic del teatre en general, ens sembla oportú d'esmentar que existeix, dins del teatre dramàtic, un corrent anomenat "teatre educatiu" on s'engloben un conjunt divers de pràctiques que identifiquen el drama com una eina educativa. Aquest corrent té el seu principal referent en Augusto Boal, fundador del *Teatre de l'Oprimit*, que veu aquest art com una eina per a representar la realitat i prendre consciència dels problemes socials. De fet, un dels principals objectius d'aquest corrent crític i emancipador del teatre és la transformació de l'espectador en un element actiu en el desenvolupament de l'acció dramàtica. I aquesta necessitat d'implicar el públic en els muntatges rau en una idea elemental que, tan Boal com d'altres precursors del teatre educatiu com Brecht i Moreno, comparteixen : el teatre tradicional no genera canvis en els individus, sinó que els manté en una posició de passivitat (Belví Pons, 2008 : 61). Aquesta percepció, constatar les limitacions educatives del teatre escolar tradicional, no només des del punt de vista de l'alumne-espectador sinó també de l'alumne-actor ha estat, essencialment, el *leitmotiv* d'aquesta investigació.

2.2. El teatre a l'escola

Una de les primeres coses que cal concretar quan parlem de teatre a l'escola és la definició de teatre infantil malgrat que, com assenyala Cervera (1982 : 17) aquest concepte és susceptible d'interpretar-se de diferents maneres. En tot cas, una primera categorització del concepte és la classificació elaborada per Sastre (1970 : 5-6) que delimita tres grans accepcions del teatre infantil : el *teatre de xiquets* –fet per xiquets–, el *teatre per a xiquets* –fet per adults i dirigit a públic infantil– i el *teatre mixt* –on participen xiquets i adults–. En tot cas, és interessant esmentar que, com assenyala Tejerina (1994 : 10) "solo el teatro sin condicionantes de ningun público y conformado

en las preceptivas más rigurosas puede ser considerado como tal". És a dir, des de la convicció que l'art no té qualificatiu, afegir la paraula *infantil*, *adult*, *popular* o qualsevol altra especificitat al teatre no té sentit : és una simplificació que el desvirtua fins al punt de convertir-lo en una altra "cosa".

L'origen del teatre infantil és difícil de delimitar amb precisió. Tanmateix, com bé afirma Cervera (1982 : 19), el teatre infantil entès com l'entenem en l'actualitat, no apareixerà fins ben entrat el segle XVIII i en la modalitat de *teatre per a xiquets*. Aquesta afirmació no es contradiu amb l'evidència històrica contrastada de la participació d'infants en obres de teatre medievals, com el *Misteri d'Elx* o el *Cant de la Sibil·la* ja que, com bé diu aquest mateix autor (1982 : 19),

Las mismas referencias de Platón en sus Leyes sobre la participación de los niños por medio del canto y de la danza desde los tres años en las manifestaciones cívico-religiosas (...) o las conocidas intervenciones de los niños durante la Edad Media en las farsas populares o en el teatro religioso no nos autorizan a dar al teatro infantil esta antigüedad bajo ningún concepto.

Com hem vist, el component educatiu del teatre es contemplava, sobretot, des del punt de vista de l'espectador. És a dir, el teatre educava o instruïa els infants i els adults en la mesura en que eren espectadors que veien i escoltaven una peça teatral. Com a curiositat però, cal destacar que ja en el Renaixement –s. XVI–, Joan Lluís Vives va elaborar uns diàlegs teatrals –*Linguae latinae exercitatio*– per ensenyar llatí als seus alumnes universitaris (Solervicens, 1997 : 35). En tot cas, no deixa de ser una excepció : l'ús del teatre com a mètode educatiu apareixerà a principis de segle XX i la seva instauració a l'educació no arribarà fins ben entrada la segona meitat del segle passat.

Com bé afirma García de Ribera (2010 : 164), l'interès pel teatre per a infants a l'Estat espanyol pren embranzida a final del segle XIX, amb l'aparició de col·leccions editorials dedicades al teatre infantil de les quals, destaquen *Teatro de la Niñez* y *Colección de comedias morales para representar en Colegios y Sociedades recreativas*. També cal destacar l'impuls que, durant el període de la 2a República espanyola, pren el teatre infantil amb les anomenades *Misiones Pedagógicas*, un projecte educatiu impulsat pel *Museo Pedagógico Nacional* i inspirat en la *Institución Libre de Enseñanza*. Totes aquestes iniciatives, segons García de Ribera (2010 : 162) faran que el teatre,

Lejos de ser sólo una actividad de ocio y recreo, se convertirá, muy especialmente durante el primer cuarto del siglo XX, en un instrumento de formación e influencia de la infancia y la juventud española.

Tanmateix, l'evolució i el desenvolupament del teatre com a estratègia pedagògica i, paral·lelament, l'afany per modernitzar la societat a partir d'un sistema d'ensenyament públic, laic i humanista, és veu dramàticament soterrada per la victòria del bàndol Nacional i feixista en la Guerra Civil Espanyola (1936-1939). Entre d'altres mesures, el nou règim franquista "ordena el expurgo de las bibliotecas escolares y la depuración del profesorado, además de permitir la vuelta de las órdenes religiosas" (García de Ribera, 2010 : 180), tot iniciant un període de retrocés pedagògic marcat pel model conductista i instructiu de l'ensenyament.

Malgrat que el primer terç del segle XX es considerat "l'edat d'or" de la pedagogia espanyola i del teatre escolar contemporani (García de Ribera, 2010 : 180), des d'un punt de vista curricular no és fins a la *Ley General de Educación* (1970) que s'inicia el camí del teatre com a mètode educatiu dins de l'ensenyament reglat i obligatori amb la creació de l'anomenada *Área d'expresión dinámica*, en la qual, "se confunden con los objetivos mismos de la educación : desarrollo de la percepción, curiosidad, sensibilidad, creatividad..."¹². En aquest sentit, les orientacions metodològiques per treballar els continguts d'aquesta àrea inclouen un seguit d'activitats entre les quals s'hi troben "interpretacions libres de ejercicios de expresión del gesto; mimos y pantomimes; dramatización de cuentos y leyendas,; teatro guiñol; teatro infantil, representaciones en grupo; lecturas dramatizadas con fondo musical".¹³ Malgrat que la concreció és insuficient i imprecisa cal destacar que aquesta iniciativa inclou, per primer cop, la dramatització i el teatre infantil en el currículum i, per tant, el desenvolupament d'aquests continguts des de la primera etapa d'EGB (Cervera, 1982 : 468-469). Posteriorment, com ja hem assenyalat, la reforma educativa de la LOGSE (1990) introdueix la dramatització com bloc de contingut dins l'àrea d'Educació Artística juntament amb la Plàstica i la Música per bé que en les lleis educatives

¹² *Educación General Básica. Nuevas Orientaciones*. Editorial Magisterio Español, Madrid, pàg. 42.

¹³ *Educación General Básica. Nuevas Orientaciones*. Editorial Magisterio Español, Madrid, pàg. 40.

posteriors –LOQE (2002), LOE (2007) i LOMQE (2013)– la dramatització torna a desaparèixer com a bloc de continguts específic.

2.3. Modalitats i terminologies teatrals a l'escola

La introducció del teatre al currículum escolar, el seu procés d'adaptació a les necessitats i l'edat de l'alumnat i la investigació al voltant de les seves possibilitats educatives han generat una extensa terminologia que tracta de substituir o matisar, conceptualment i metodològica, la paraula "teatre", un concepte excessivament genèric (Tejerina, 1994 : 118). Aquesta explosió terminològica ha generat una certa confusió, com bé assenyalen Cubero i Navarro (2007 : 229) :

Quando se revisan textos que ponen en relación ámbitos educativos y teatrales observamos que la mayoría de los autores definen como muy parecidos conceptos diferentes, aunque relacionados , tales como teatro, teatro infantil, teatro de niños, teatro para niños, teatro escolar, taller de teatro, espectáculo, drama, juego dramático, improvisación, juego simbólico, representación de papeles, libre expresión...; o utilizan palabras diferentes para sinónimos casi perfectos: dramatización, juego dramático, expresión dramática. Este elevado número de denominaciones, así como la utilización imprecisa de términos bien diferentes para una misma finalidad, provoca confusión.

Com hem vist, són moltes les modalitats dramàtiques vinculades a l'àmbit educatiu i molt variada la seva nomenclatura. Tanmateix, considerem que la classificació que proposen Motos i Navarro (2003 : 23-24) és suficientment aclaridora i concreta per al nostre propòsit. Els autors distingeixen quatre tècniques dramàtiques bàsiques:

- *Joc d'expressió.* Són jocs simbòlics en els quals el nen, per mitjà de la seva imaginació transforma la realitat adjudicant-li fictíciament qualitats especials que desborden les capacitats tècniques de l'individu i la funcionalitat dels objectes per exemple : els nens volen, la taula és una illa.
- *Joc dramàtic.* Si l'activitat espontània del joc simbòlic es sotmet a regles, es converteix en joc dramàtic. Com a forma teatral és una pràctica col·lectiva que reuneix un grup i que sense guió escrit els seus membres improvisen conjuntament un tema elegit prèviament. En el joc dramàtic no hi separació entre espectador i actor, els participants exerceixen alternativament aquests dos papers. Els seus

traços diferenciadors són : té una estructura dramàtica –personatges, conflicte, espai, temps...–; és una pràctica col·lectiva; usa la improvisació com a eina de desenvolupament; es crea un espai diferent a la realitat mitjançant l'ús d'objectes, la veu...

- *Representació de papers.* Consisteix en demanar, a un o diversos membres del grup, que imaginin trobar-se en una situació prèviament explicitada pel professor, i que es comporten com ho farien ells mateixos o bé com un personatge, anteriorment acordat. Mentre es representa la situació, la resta del grup observa per, després, poder intervenir des de la improvisació segons el rol que s'ha acordat o la situació creada.
- *Teatre.* Entès com a art dramàtic, com a activitat que persegueix un producte espectacle que requereix d'una repetició a través d'uns assajos per a obtenir uns resultats estètics determinats, que comporta l'aparició de rols molt marcats i que necessita uns espectadors.

En el següent quadre, els autors situen les diferents tècniques dramàtiques envers l'eix que generen l'espontaneïtat i l'elaboració tècnica. Com és pot observar, com més elaborada és la tècnica emprada, menys espontaneïtat permet als alumnes.

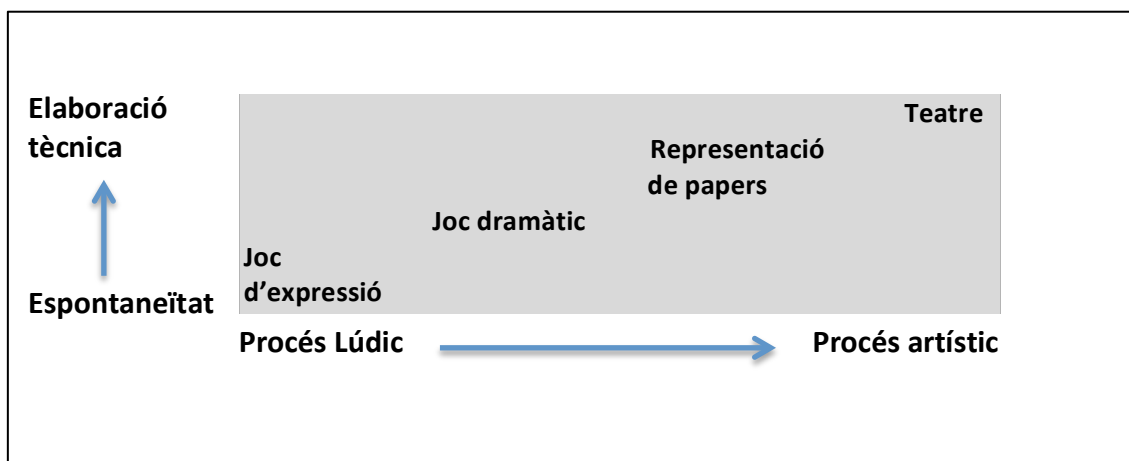


Fig. 1 Representació gràfica de l'eix procés lúdic / producte artístic (Motos i Navarro, 2003 : 23)

A més a més de delimitar conceptualment les tècniques teatrals més comunes a l'àmbit educatiu considerem que, per la natura i els objectius que cerca aquesta investigació, és necessari i oportú d'acotar clarament les diferències entre les pràctiques tradicionals i les formes més innovadores de fer teatre a l'escola. En aquest

sentit, Eines i Mantovani (1997 : 16-17) delimiten aquestes diferències d'una manera molt clara al següent quadre:

DIFERENCIAS ENTRE JUEGO DRAMÁTICO Y TEATRO EN LA EDUCACIÓN	
CONCEPTO TRADICIONAL : TEATRO	JUEGO DRAMÁTICO
Se pretende una representación.	Se busca la expresión del niño.
Interesa el resultado final o espectáculo.	Interesa el proceso o la realización del proyecto que ha motivado al grupo.
Las situaciones planteadas son creadas por el autor y/o profesor.	Se recrean las situaciones imaginadas por los propios niños.
Se parte de una obra escrita o acabada.	Se parte del "como sí" y de las circunstancias dadas, obteniéndose un primer proyecto oral que luego se completará o se modificará con el accionar de los jugadores.
El texto es aprendido de memoria por los actores y las acciones son dirigidas por el profesor.	El texto y las acciones son improvisadas debiendo respetarse el tema o el argumento del proyecto oral.
Los personajes son aceptados a partir de una propuesta del profesor.	Los personajes son elegidos y recreados por los jugadores (los niños se encuentran a sí mismos en los distintos personajes).
El profesor plantea el desarrollo de la obra.	El profesor estimula el avance de la acción.
La obra se cumple en todas las etapas previstas.	El juego puede no llegar a concretarse si el tema que se juega no se ha estimulado bien.
Se hace en un teatro o un lugar que posea un escenario.	Puede hacerse en un espacio amplio que facilite los movimientos: patio, hall, gimnasio o en el propio aula.
La escenografía es idea del profesor y normalmente no la realizan los niños. El vestuario es confeccionado por las madres o alquilado.	Los actores son niños que juegan a ser y que están en situación de trabajo- juego grupal infantil.
Los actores representan con el fin de gustar a un público pasivo.	Los niños accionan por sus ganas de jugar y comunicarse con sus compañeros y eventuales espectadores.
Crítica: Se comenta en lo formal lo bien que salió el espectáculo y se oyen comentarios como "Qué bien que actuó su niña" "Qué hermoso que estaba su hijo con el traje."	Se evalúan todos los juegos con el grupo y se estimula la actitud crítica de jugadores y espectadores.
Conclusión: Si el teatro se practica como una obligación impuesta por el profesor. ¿Cuáles son los beneficios pedagógicos de su utilización?	Si el teatro se practica como juego, la expresión del niño es totalizada.

Fig. 2 Diferencias entre el juego dramático y el teatro en la educación (Eines y Mantovani, 1997: 16-17).

Al llarg d'aquest treball doncs, quan parlem de teatre escolar tradicional estarem referint-nos a unes pràctiques que, en major o menor mesura, reuneixen les característiques del concepte clàssic de teatre que es descriuen al quadre comparatiu elaborat per Eines i Mantovani que, d'altra banda, estan inspirades en les característiques del teatre dramàtic clàssic (Belvís Pons, 2008 : 30) :

1. Acceptació de la convenció de la quarta paret.
2. Acció supeditada al text dramàtic.
3. Una estructura teatral constituïda per una seqüència lineal on conflueixen temps, espai i acció.
4. Una interpretació i posada en escena com a imitació de la realitat.
5. Públic com a agent passiu que observa l' acció.

2.4. Les virtuts pedagògiques del teatre

Les virtuts educatives i pedagògiques del teatre han estat lloades des de temps ha. Tanmateix, com ja hem vist, aquest potencial educatiu envers les persones i, més concretament els infants, ha estat tradicionalment vinculat a la seua condició d'espectadors. Amb la irrupció del teatre com a eina educativa a l'ensenyament però, aquestes virtuts es veuen augmentades, quantitativament i qualitativa, degut al fet que l'alumne s'aproxima al teatre, no només com a espectador, sinó també com a intèrpret, com a subjecte que el realitza. En aquest sentit, les referències a les qualitats pedagògiques del teatre també són molt quantioses. McGuinness, Puig i Vernet (1996 : 11) afirmen al seu llibre *Drama. Tècniques teatrals per a l'ensenyament* :

En el drama es fusionen dos objectius: el desenvolupament personal (podem ajudar l'alumne a aconseguir confiança en si mateix, desinhibició, expressió oral, espontaneïtat, concentració, imaginació, sensibilitat...) i, d'altra banda, el comportament de l'individu dins la societat (respecte cap als altres, solidaritat, tolerància, sentit de grup, responsabilitat...).

Beetlestone (2000), citat per Cubero i Navarro (2007 : 237), atribueix al drama un paper central en el desenvolupament de la creativitat dels i les alumnes, element capital de l'aprenentatge escolar:

El drama, en esencia, desarrolla todas y cada una de las claves de la creatividad, a saber: la representación, la originalidad, la productividad, el pensamiento creativo o la resolución de conflictos, el aprendizaje creativo, y la vinculación afectiva con el medio.

Des d'una òptica argumental molt semblant, González Parera (2012 : 111) afirma en la seva tesi doctoral:

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.

I Vila-Abadal (2010 : 417) referma aquestes idees:

Quan fem la dramatització a classe estem enfortint, no només la creativitat i la imaginació, sinó també la sensibilitat vers un mateix i vers els altres. L'experiència emocional que demana el procés no es limita a tenir una visió interna de nosaltres mateixos sinó que s'estén a sentir i comprendre l'experiència dels altres i a simpatitzar-hi. I això és essencial en qualsevol procés d'aprenentatge.

Alhora, és interessant assenyalar que Gündogan, Ari i Gönen (2013) aporten evidències empíriques i quantitatives relacionades amb la influència del teatre en el desenvolupament de la creativitat dels i les alumnes de diferents edats. Al seu estudi *The Effect of Drama on the Creative Imagination of Children in Different Age Groups*, creen dos grups de seixanta alumnes –grup control i grup experimental– amb les mateixes característiques d'edat –trenta alumnes de deu anys i trenta alumnes de tretze anys a cada grup– i provinents de dues escoles diferents però amb un context social i econòmic similar. Al grup control, després del pre-test no se li va administrar res més. En canvi, al grup experimental, després del pre-test se li va administrar un programa de drama de quatre hores setmanals durant tres mesos. Els resultats de la investigació van demostrar que els alumnes que havien gaudit del programa de drama “havien generat més idees i més originals que els alumnes del grup control”, i que, a més a més, el drama era més efectiu per potenciar la creativitat entre l'alumnat de deu anys que no pas els alumnes de tretze (Gündogan, Ari i Gönen, 2013 : 212-213).

Envers aquesta mateixa línia d'investigació s'orienta l'estudi *Drama Education on the Creative Thinking Skills of 61-72 Months Old Pre-school Children* (Can i Aral, 2012). La metodologia i els procediments emprats en aquesta investigació són molt similars dels que s'empren a la investigació abans descrita, malgrat que l'alumnat és sensiblement més jove –sis anys– i la mostra es bastant superior –300 alumnes–. En tot cas, els

resultats tornen a demostrar la vàlua del drama com a eina per desenvolupar el pensament creatiu entre els més joves, com bé s'assenyala a la discussió del treball :

Els nens que van rebre educació dramàtica, per tant, van mostrar un progrés significatiu en el pensament creatiu en comparació amb els del grup de control. Per tant, sembla que les habilitats de pensament creatiu dels nens del grup experimental van augmentar gràcies al programa d'educació dramàtica (p. 573)

D'altra banda, existeixen nombrosos estudis que demostren l'eficàcia educativa de les tècniques dramàtiques en l'aprenentatge de continguts, especialment en l'àrea de ciències perquè, com diu Øddeegard (2003 : 76) el drama "ajuda a crear una situació d'aprenentatge que és significativa per als alumnes" envers uns conceptes que, tradicionalment, són molt abstractes i estranys per a l'alumnat. Alhora, les tècniques dramàtiques són molt útils per treballar els aspectes socials de la ciència i la gran interacció i confluència que es dona entre el coneixement científic i la societat (Øddeegard, 2003 : 78).

Així mateix, ens sembla important d'assenyalar que també existeixen una gran quantitat d'investigacions relacionades amb els beneficis pedagògics que les tècniques teatrals orientades a l'ensenyament tenen envers alumnat amb necessitats educatives especials ben diverses, com ara, desordres emocionals (Soto Sierra, 2009) o deficiències de caràcter visual (Ramírez Cáceres i Erber Soto, 2003) i mental (Martínez León i Romero Calavia, 2000).

Aquestes evidències però, no alliberen el teatre escolar tradicional de les limitacions pedagògiques que li atribuïm en aquesta investigació perquè en la gran majoria d'aquests estudis es parla de tècniques pròximes a la dramatització i el joc expressiu i no pas d'una perspectiva dramàtica clàssica. En aquest sentit, no hem trobat estudis que demostren aquests beneficis quan es treballa el teatre a l'aula des d'una perspectiva dramàtica tradicional.

2.5. El *performance art*

A grans trets podríem definir l'art performatiu o l'art d'acció com la pràctica artística nascuda a la segona meitat del s. XX basada en la presència, l'espai i el temps, que utilitza el cos i l'acció com a "matèria" expressiva, com a "suport" artístic. Alguns crítics com Susan Sontag defineixen la performance com "un teatre fet per artistes". Goldberg (1996 : 8) diferencia la performance del teatre per definir-la de la següent manera:

A diferencia del teatro, [en la performance] el intérprete es el artista, raramente representa un personaje como un actor, y el contenido en raras ocasiones sigue un argumento o una narración tradicional. La performance puede ser una serie de gestos íntimos o teatro visual a gran escala, que dura desde unos pocos minutos hasta muchas horas; puede representarse solo una vez o repetirse varias veces, con o sin un guión preparado, improvisado de manera espontánea, o ensayado durante muchos meses.

Aquesta manifestació artística naix com a crítica a la mercantilització de l'art i pretén evitar que l'obra d'art esdevinga una mercaderia. Per això, sovint trobem una tendència cap a l'art conceptual. Trasllada la importància artística de l'objecte a l'experiència. En definitiva: vol acostar l'art a la vida, tot desvinculant la creació artística de les lleis i les exigències del mercat per a que torne a ser una via d'expressió i d'investigació humana que reflecteixi la vida i la transformi (Marchan, 1997).

Goldberg, situa l'origen de la performance en l'apropament al teatre per part d'artistes d'avantguarda a començaments del segle XX. Els artistes del Futurisme, Constructivisme, Surrealisme o Dadà, varen veure en el teatre una bona eina de propaganda de les seves idees. L'acció escènica els permetia donar a conèixer i fer arribar a un públic més nombrós els seus manifestos, poemes i altres materials artístics. De la mateixa manera que rebutjaren les convencions plàstiques, quan s'aproparen al teatre ho varen fer anant en contra dels valors del teatre naturalista burgès, reformulant la posada en escena a partir d'unes premisses més plàstiques i visuals, tot atacant el text i la lògica narrativa com eixos vertebradors de la representació teatral. El Futurisme fou la tendència que més manifestos va dedicar al teatre. Una de les propostes escèniques més interessants és el *Teatre Sintètic*, ja que

fins i tot avui en dia segueix sorprenent per la seva modernitat. Per exemple, Francesco Cangiullo proposa en *Ni tant sols un gos* (1915) “breve caminata de un perro por el escenario” (Sánchez, 1999 : 127); i Corra i Settimelli proposen *l’Acte negatiu* (1915):

Escena vacía, disparo de revólver, gritos, risa de mujer, entra un señor preocupado, dice: “es fantástico”, “increíble”, se vuelve hacia el público, irritado avanza hacia el proscenio y declara “No tengo nada que decirles... ¡Telón, bajen telón! (Sánchez, 1999 : 127).

La intenció d’aquestes propostes escèniques era provocar als espectadors, alterar la seva passivitat i introduir el ritme de la vida moderna mitjançant una representació sintètica de la vida. En tot cas, la resta de tendències d’avantguarda també atemptaren contra la moral burgesa, per provocar als espectadors una reacció que els apartara de la passivitat i la indiferència, per trencar amb la lògica narrativa i psicologista del text i declarar l’autonomia d’allò escènic envers la representació mimètica de la realitat.

El Dadà també va recórrer a l’escena, amb manifestacions com les velades al Cabaret Voltaire de Tristan Tzara. Tanmateix, la experiència més significativa fou *Relâche* (1924) una col·laboració amb el Ballet Suec dirigida per Francis Picabia amb un plantejament escènic que rebutjava el text, tot presentant accions simultànies on un personatge es passejava amunt i avall de l’escenari prenent midex, un bomber fumava un cigarret darrere un altre mentre passava aigua d’un poal a un altre, una parella es presentava com Adan i Eva al lateral de l’escena mentre, al fons, els ballarins del Ballet Suec ballaven en la obscuritat. *Relâche* fou una experiència escènica que va transgredir els límits de l’art, en paraules de Picabia: “*Relâche es vida, vida como a mi me gusta, todo para hoy, nada para ayer, nada para mañana*” (Goldberg, 1996 : 95).

La II Guerra Mundial obliga a emigrar els artistes europeus a Estats Units tot portant les idees que s’havien gestat a les avantguardes. Serà precisament a Amèrica del Nord on la performance es consolidarà i es definirà com una pràctica artística en sí mateix. El músic John Cage amb *Acte sense títol* (1952), realitzat al Black Mountain College proposarà una experiència que, influenciada pel Teatre de la Crueltat d’Artaud, inaugurarà un altra manera d’entendre la pràctica artística i escènica, tot plantejant

una idea de teatre interdisciplinar, sense la jerarquia del text i obert a l'atzar. Paral·lelament, als anys 50, també Jackson Pollock, desde la pintura, donarà més importància al gest i l'acció de pintar que a la pinzellada. Serà Allan Kaprow qui reunirà ambdós experiències per formular el *Happening*, que es pot traduir per esdeveniment o succés i que consisteix en una pràctica artística sovint multidisciplinària, amb una narració no lineal que busca la participació activa de l'espectador. Malgrat que en aquesta pràctica es planifiquen els elements clau, sovint es deixa espai per a la improvisació. En paraules de Kaprow:

Un *happening* és un conjunt d'esdeveniments realitzats o percebuts alhora en indrets diferents. El seu entorn material pot ser construït, pres directament del que està disponible o alterat lleument; igualment que les seves activitats, que poden ser inventades o reals i quotidianes. Un *happening*, a diferència d'una obra de teatre, es pot realitzar en un supermercat, conduït per una carretera, sota un munt de draps o en la cuina d'un amic, ja sigui a la vegada o seqüencialment. Si és seqüencial, el temps pot perllongar-se durant més d'un any. El *happening* es porta a terme d'acord a un pla però sense assaig, públic o repetició. És art, però sembla més proper a la vida. (Kostelanetz i Brittain, 2001 : 274)

El terme *Happening* s'ha emprat per denominar accions i esdeveniments organitzats per artistes durant els anys 50 i 60. Aquesta manifestació artística que emprà el cos com i la situació com a materia artística, conviu durant aquesta dècada amb d'altres com:

- *Action painting*: Importància d'allò gestual en la pintura; és més important el gest – l'acció de pintar– que l'obra resultant.
- *Performance*: En contrast amb el *happening* tendeix a ser una acció més elaborada, que no sols abasteix el treball d'artistes sinó de gent provinent del camp de la música, la dansa, el teatre o l'escriptura.
- *Body art*: El cos com a eina d'experimentació emocional.

A partir dels anys 70, totes aquestes disciplines artístiques s'agrupen en el concepte de *performance*, art d'acció o més recentment *live art*. Segons Ferrando (2009 : 7), "la performance , abarca hoy una extensa gama de modos de hacer, de actuar o de intervenir, que dan forma a manifestaciones muy diferentes entre sí, e incluso divergentes". Actualment molts artistes recorren a l'acció com eina de treball, no

obstant, alguns dels representants històrics i actuals de la performance son: R. Filliou, Yoko Ono, J. Beuys, N. J.Paik, G. Brecht, J. Hidalgo, E. Ferrer, H. Nitsch, T. Kantor, V. Acconci, G. Pane, A. Mendieta o M. Abramovic.

Aquest procés de l'art envers el teatre, també es produeix al teatre però en el sentit invers al de l'art (Botella Mestres, 2006). El teatre, al llarg de tot el segle XX, però de forma més radical a partir de la dècada dels 60, trenca deliberadament amb la tradició escènica i inicia un procés de reinvenió de l'escena a través de l'apropiació d'experiències que es produeixen en el camp de l'art. Aquesta tendència portarà el treball actoral a una superació del personatge tot apropant-lo a la performance. Segons Sánchez (1999 : 184) podem resumir l'apropiació d'elements de la performance per part del teatre contemporani en:

- La indiferència actor-personatge i la valoració de la presència física
- La identificació dels temps escènics amb el temps de la presentació i no amb el de la representació.
- El desdibuixament dels límits entre la realitat i la ficció
- L'abandó d'una relació instrumental amb els objectes i l'espai
- La valoració del detall aïllat, de l'ocurrència artística que no es relaciona necessàriament amb l'espectacle.
- Certes maneres d'estructuració i composició associativa, que sorgeix de la superposició de diversos llenguatges.

Aquest apropament ve a plantejar que les diferències entre pràctica escènica contemporània i performance son quasi be inexistent, malgrat que el teatre en l'actualitat inclou les característiques de la performance i que molts crítics reivindiquen per a la paraula "teatre" aquesta ampliació del seu camp, hem preferit desmarcar-nos amb la introducció del concepte performance al teatre escolar, per subratllar –com explicarem més endavant– un altra forma de fer teatre.

3. OBJECTIUS

Destriar i redactar d'una manera operativa els objectius que cerca aquesta investigació és, en la meua opinió, una mica contradictori si prenem en consideració el tarannà conceptual i metodològic de la perspectiva narrativa. Òbviament, aquest estudi té una raó de ser molt concreta i unes finalitats ben definides. Tanmateix, el seu abast i els resultats que se'n deriven estan íntimament lligats als seus hipotètics lectors i a l'efecte que les meves paraules produeixi en ells. Com bé diu Riessman (2008), citat per Pérez-Samaniego, Devis, Smith i Sparks (2011 : 21),

Las historias no son producto exclusivo de quien las narra; el receptor de la historia, de alguna manera, también es coautor. En este sentido, los investigadores no encuentran o descubren narrativas, sino que participan activamente en su creación.

Es aquesta "coautoria" esmentada per Riessman que m'obliga a parlar d'una manera relativa i prudent sobre els objectius d'aquesta investigació perquè, com he dit, la intencionalitat i les metes d'aquesta no es poden separar del seu procés d'escriptura ni –un cop enllestida– d'allò que suggereixi la lectura a qualsevol persona que tope amb aquest text. Tot amb tot, aquesta observació no vol qüestionar la utilitat i necessitat de definir i concretar uns objectius que orienten les investigacions de caràcter narratiu sinó, més bé, atorgar-los el benefici del dubte, la seva condició aproximada: no sóc jo qui per determinar d'una manera taxant on poden o no poden arribar les meves paraules.

Així doncs, després d'aquest aclariment, enumere les finalitats bàsiques que la meua Història de Vida persegueix:

- En primer lloc, vol **mostrar les limitacions pedagògiques** associades al teatre escolar tradicional.
- En segon lloc i sobretot, aquest treball vol **generar una reflexió al voltant d'aquestes limitacions i transmetre la necessitat de resoldre-les**, tot mostrant una metodologia propera al Performance Art i d'altres idees com a vehicle per redefinir les pràctiques teatrals a l'escola.

4. METODOLOGIA

4.1. Per què un enfocament qualitatiu?

La decisió de triar un enfocament qualitatiu com a bastida de la nostra investigació està íntimament relacionada amb la formació que he rebut durant les assignatures d'Educació Física del *Màster en Investigació en Didàctiques Específiques*. En aquest sentit, he de reconèixer que abans de cursar *Investigació Didàctica en Educació Física*, tenia un concepte molt limitat d'allò que era una investigació i el vinculava, necessàriament i única, a qüestionaris, relacions de causalitat i estadístiques. Així doncs, les classes de Carme Peiró i Javier Molina eixamplaren el concepte preconcebut i quantitatiu que tenia d'investigar i m'obriren la porta a l'apassionant i complex món de la investigació qualitativa.

Malgrat que, inicialment, condicionat per la desconeixença de metodologies d'investigació alternatives al model quantitatiu, vaig concebre un primer disseny de TFM vinculat a una hipòtesi i a l'elaboració d'un qüestionari, a mesura que m'endinsava en les diferents modalitats que ofereix la investigació qualitativa, vaig començar de qüestionar la natura i finalitat envers les quals volia orientar la meua investigació. Finalment, després de sospesar les possibilitats, els avantatges i els inconvenients d'ambdós models, vaig optar per un enfocament qualitatiu perquè s'ajustava millor a la realitat diversa, heterogènia i dinàmica de l'educació i les pràctiques teatrals, com bé diu Pérez Serrano (1994) : “La metodología cualitativa nos permite una mejor comprensión del contexto (...) permitiéndonos así obtener una visión más global de la realidad”.

En aquest sentit, Cook i Reichardt (1997) assenyalen –entre d'altres– “l'observació naturalista i sense control; la subjectivitat; la proximitat amb les dades; la perspectiva “des de dins”; l'exploració; l'orientació envers els descobriments i el procés; la descripció; la inducció”, com atributs generals del mètode qualitatiu; atributs que, d'altra banda, collen perfectament amb l'essència d'aquest treball i els meus posicionaments teòrics envers el fet educatiu.

Tanmateix, voldria deslligar la decisió de triar un enfocament qualitatiu del conflicte maniqueu que, des de fa temps, enfronta teòrics i investigadors d'ambdós models, que comparteix els fonaments essencials del conflicte entre seguidors dels postulats conductistes i del paradigma cognitiu. En la meua opinió, el model investigador ha d'estar al servei de la finalitat de cada investigació i, en funció de la natura d'aquesta, cal triar el model que, des del nostre punt de vista, ens permetrà d'aproximar-nos-hi d'una manera més eficaç, amb independència de les nostres preferències i perjudicis. Des del meu punt de vista, tenir una mentalitat "qualitativa" també vol dir entendre que, segons el nostre propòsit, les tècniques d'investigació quantitativa ens poden ser molt útils i complementàries. Cook i Reichardt (1997) no poden transmetre aquesta idea d'una manera més clara i contundent: "Es tiempo de dejar de alzar muros entre los métodos y de empezar a tender puentes".

4.2. La investigació narrativa

La narrativa com a metodologia d'investigació s'insereix dins del model qualitatiu, les característiques bàsiques del qual han estat esmentades anteriorment. Aquesta modalitat investigadora ha pres força els darrers anys en el camp de les ciències socials, com bé assenyala Denzin (2003 : 11):

Vivimos en el momento de la narración. Está produciéndose el giro narrativo en las ciencias sociales... Todo lo que estudiamos está dentro de una representación narrativa o relato. De hecho, como académicos somos narradores, relatores de historias sobre las historias de otra gente. Llamamos teorías a esas historias.

Una de les claus d'aquest gir narratiu que esmenta Denzin, és a dir, de l'èxit de la narrativa com a metodologia d'investigació, és el fet que, com bé explica Polkinghorne (1988), citat per Pérez-Samaniego et al. (2011 : 12) "els éssers humans som, per naturalesa, éssers narratius, animals que contem i escoltem històries". Aquesta condició "narrativa" dels humans demana de prendre en consideració científica els relats vitals de les persones, car són una font única i privilegiada d'informació i coneixements que brollen de l'experiència. Sparkes i Devís (2007 : 43-44) atribueixen el creixent interès per aquesta modalitat d'investigació "a que la narració s'entén com una condició ontològica de la vida social y, ahora, un mètode o forma de

coneixement". En aquest sentit, una aproximació a la natura conceptual de la investigació narrativa és la definició que ens ofereixen Pérez Samaniego et al. (2011 : 13):

La investigación narrativa es el estudio y la interpretación de las historias que cuentan las personas. Para esta forma de investigación, las historias y las narrativas son el elemento esencial del conocimiento sobre el ser humano y la sociedad.

D'altra banda, com bé assenyala Bruner (2003 : 91) en referència a les narratives personals "hablar de nosotros a nosotros mismos es como inventar un relato acerca de quién y qué somos, qué sucedió y por qué hacemos lo que estamos haciendo". És a dir, no solament les persones fan narratives; les narratives també fan persones. És un procés que genera retroalimentació. Així doncs, el procés d'escriure també forma part inherent de la mateixa investigació; és a dir : escriure i narrar la història és, alhora, una manera de modificar-la perquè l'escriptura –i, per tant, la narrativa– és una eina metacognitiva i d'introspecció. De fet, una de les diferències importants d'aquesta manera d'investigar envers els mètodes quantitius està relacionada amb eixe component creatiu perquè en la narrativa científica el "com" és tan important com el "què"; és a dir : la manera en com s'explica o s'escriu una història és tan important com la mateixa història perquè, com bé afirmen Ellis i Bochner (2000 : 748), citats per Trahar (2010 : 51),

La narrativa tiene más o menos importancia dependiendo de su propia capacidad para provocar que los lectores amplíen sus horizontes, reflexionen críticamente sobre su propia experiencia, se sumerjan de manera empática en tipos de experiencias diferentes a las suyas propias (...)los lectores se convierten en co-actores, auto-examinándose a través del poder evocador del texto narrativo.

Una provocació que Bruner (2003 : 38) veu com una invitació a crear conflictes cognitius i reflexionar-hi al voltant quan afirma que "la gran narrativa es una invitación a encontrar problemas, no una lección acerca de cómo resolverlos. Es una profunda reflexión sobre la condición humana, sobre la caza más que sobre la presa...".

Per concloure aquesta breu descripció de la investigació narrativa, ens agradaria d'assenyalar un altre dels pilars conceptuals d'aquesta metodologia: fer visibles les històries "invisibles". Aquest és, probablement, un dels elements més singulars d'aquesta modalitat d'investigació car mostra i exposa històries i experiències personals que, històricament, per motius d'hegemonia cultural, política i/o d'altra índole, han quedat al marge de l'interès científic i investigador. Sparkes i Smith (2009a : 10) resumeixen en poques paraules aquesta qualitat essencial de la investigació narrativa:

Las diversas formas en las que las personas dan sentidos a experiencias particulares en sus vidas pueden servir para [...] comprender y mostrar la complejidad del ser humano, en vez de eliminarla del panorama de la investigación.

4.3. La Història de Vida com a eina d'investigació

Després de considerar diferents possibilitats, decidírem de triar la modalitat narrativa de la Història de Vida com a eix metodològic del nostre estudi sobre teatre escolar. De nou, paral·lel a l'auge de la investigació narrativa, la Història de Vida viu un moment dolç com a estratègia d'investigació per diferents motius. En primer lloc, perquè, com assenyalava Pascual (2003 : 23), "en el àmbito de la investigación educativa, existe, cada vez más, una mayor preocupación por comprender el mundo personal y profesional de las personas que llevan a cabo estas prácticas".

Aquest interès també està reforçat per l'immobilisme dels mètodes empírics i conductistes que, tradicionalment, han marginat el context cultural i l'experiència i bagatge personals com a fonts de coneixement vàlid per entendre i explicar la realitat. En aquest sentit, la investigació narrativa i, concretament, la Història de Vida, aporta una informació i uns coneixements que no es poden assolir amb metodologies de caràcter positivista. Com hem dit adés però, aquesta tria no és casual sinó conseqüència de la meua manera d'entendre l'educació en general i, l'educació física en particular, que em situa en la perspectiva postmoderna del coneixement – emparentada amb el paradigma crític–. Sicilia (2012 : 59) exposa d'una manera clara l'essència postmoderna:

Al igual que una perspectiva crítica, la visió posmoderna considera que la acció pedagògica y el currículum no son elements neutres, de tal forma que el paper del educador debería ser analitzat en relació amb les estructures econòmiques, socials y polítiques. La acció pedagògica requereix una reflexió y anàlisi constant del professor y els estudiants per problematitzar les veritats fixes y estables del sistema.

Tornant a la Història de Vida però, aquestes són –a grans trets– les característiques més definitòries d'aquesta modalitat narrativa, segons Hatch i Wisniewski (1995), citats per Pascual (2003 : 24) :

- Es centren en les vides dels individus.
- Tenen un caràcter més personal que altres tipus d'investigació qualitativa.
- Tenen una orientació pràctica i de canvi.
- Posen l'accent en la subjectivitat.
- Les fonts de recollida de dades més freqüents són: els diaris, els documents personals, les autobiografies, les cartes, les observacions, les entrevistes, els llibres, els articles...

D'altra banda, seguint Pascual (2003 : 24), hem triat una vessant autobiogràfica de la Història de Vida, on l'investigador i el subjecte investigat són la mateixa persona. Segons Sarabia (1986 : 207), l'autobiografia “és un relat en prosa i en primera persona –autor i protagonista coincideixen– que es refereix a l'existència del subjecte i que presta especial atenció a la seua vida individual”. I, seguint la classificació de Szczepanski (1967 : 599), la meua autobiografia es situarà a mig camí de la crònica i l'autoanàlisi perquè aquest treball vol explicar com he arribat a plantejar altres formes de fer teatre a l'escola però també analitzar els diferents muntatges que he realitzat i extreure'n conclusions.

Tanmateix, com bé assenyala Fernando Hernández (2011 : 20), “no tot el món està capacitat per a fer històries de vida”. Aquest catedràtic en Didàctica de les Ciències Socials de la UB, especialitzat en l'estudi d'aquesta modalitat investigadora, determina quatre característiques essencials per “embarcar-se en l'aventura d'investigar mitjançant la història de vida”. Segons Hernández, cal gaudir d'un posicionament investigador i ideològic favorable a la investigació narrativa; cal tenir una gran capacitat d'empatia –envers els altres o envers u mateix– per endinsar-se en un procés

de construcció narrativa fidel, atractiu i coherent; cal conèixer perfectament els diferents contextos temporals i espacials per on es mou la història; i, sobretot,

Ha de tener capacidad de escribir de manera que el relato refleje la historia de la persona colaboradora, pero que también implique a quien la lea. Algo que no se consigue sin dedicación al proceso de escritura.

Per últim, ens agradaria assenyalar que aquesta metodologia d'investigació és motiu d'una certa controvèrsia entre els investigadors pel que fa a la seva validesa científica. En aquest sentit, hi ha diferents posicionaments envers el valor que proporcionen les fonts biogràfiques i els documents personals. Com bé afirma Sanz Hernández (2005 : 112), hi ha investigadors que consideren “que no mereixen suficient confiança i d'altres que els veuen com una font d'introspecció que molt pocs mètodes poden igualar”. Tot amb tot, Sanz Hernández (2005 : 113) assenyala unes qüestions que tothom ha de tenir present a l'hora d'analitzar o emprar aquesta metodologia d'investigació.

- La precisió de la informació biogràfica pot estar viciada per la pèrdua de memòria, la selectivitat dels records o el desig d'aparentar una cosa que no s'és.
- Poden silenciar-se fets o moments frustrants relacionats amb el fracàs i generar-se relats imaginaris amb l'objectiu de cobrir mancances personals o alimentar l'ego del narrador.
- Pot existir un confús perfil cronològic dels fets narrats.
- Generalment, els esdeveniments llunyans solen recordar-se amb més precisió que els que ocorren els últims anys. Alguns records poden ser d'una gran precisió i d'altres poden quedar molt desdibuixats.
- El protagonista –ja siga narrador, escriptor o font de qualsevol document– té els seus propis objectius i, per tant, pot filtrar –conscientment o inconscient– la informació o fer-ne un ús interessat.
- Al llarg de la investigació es poden generar processos de seducció i fetitxisme que l'investigador ha de saber prevenir i neutralitzar.
- Tota investigació biogràfica combina elements documentals significatius, personals i socials, que poden ser reals o imaginaris. Per això, la memòria de l'informant ha de ser entesa com una producció activa de significats i interpretacions.

5. HISTÒRIA DE VIDA

5.1. Qüestions preliminars

Tres foren els motius que em van empènyer a triar la modalitat d'Història de Vida per vehicular la meva investigació. El motiu principal fou la meva passió per l'escriptura. Des d'un primer moment, Carme Peiró m'encoratjà a triar una vessant narrativa per al meu treball final de Màster argüint que era una modalitat que s'ajustava perfectament al meu perfil personal i professional. Manuel Monfort –el meu tutor– i Carmen Rodríguez –codirectora del treball–, coneixedors del meu interès per l'escriptura, coincidiren plenament amb Carme Peiró. I, després d'informar-me una mica i, sobretot, llegir les característiques que, segons Hernández –veure l'apartat de Metodologia– cal tenir per afrontar amb garanties d'èxit la creació d'una història de vida, m'hi vaig sentir molt identificat i vaig assumir el repte amb molta més seguretat, sobretot per la premissa de l'escriptura: escriure és, de lluny, l'activitat en la qual més dedicació, temps i passió he invertit en la meva vida.

En segon lloc, després de descobrir aquesta modalitat d'investigació, vaig concloure que collava perfectament bé –en el fons i en la forma– amb la finalitat d'aquest treball que, en essència, vol persuadir els hipotètics lectors amb l'objectiu de fer-los reflexionar i qüestionar la forma tradicional de fer teatre a l'escola. I, des del meu punt de vista, la manera més adient i atractiva d'assolir aquest repte era explicant la trajectòria vital i professional que em va fer veure les limitacions del teatre escolar tradicional i mostrant i analitzant els diferents muntatges i experiències que he desenvolupat per tractar de resoldre-les.

La tercera i última motivació tenia un caràcter eminentment personal. La idea d'escriure la meva història de vida implicava un exercici introspectiu i d'exploració personal que mai no havia fet. Era, doncs, un doble desafiament; per una banda, conceptualitzar el meu relat vital i convertir-lo en investigació; i, per l'altra, revisar la meva vida, la meva tasca docent, els meus pensaments, les meves creences... Retrobar el meu "jo" pretèrit mitjançant els meus records i observar i reflexionar envers el meu camí per la vida i per l'escola era un al·licient més a l'hora de triar la història de vida com a vehicle investigador; era una invitació a iniciar un viatge interior i reflexiu que

enforteix necessàriament els ciments de l'ésser i que, tothom –amb caràcter d'investigació o no–, hauria de fer en algun moment de la seva vida.

5.2. Fonts documentals i d'anàlisi

La reconstrucció biogràfica de qualsevol persona brolla dels records i els testimonis orals i escrits dels quals disposa, i de la interacció entre aquesta documentació vital i la persona que el pren, l'interpreta i el refà, fins i tot quan el mateix protagonista és qui assumeix el rol d'escriptor (Sanz Hernández, 2005 : 99). Així doncs, en el meu cas, la memòria i els records han estat una de les fonts principals de la meua investigació, per bé que he tractat de ser extremadament rigorós i objectiu en la descripció dels fets i les anècdotes que explique al meu relat. Tanmateix, sóc conscient que els records no poden escapar del seu context i, per tant, estan sempre sotmesos a un cert nivell de subjectivitat i condicionament, encara que siga fruit de l'entorn i les característiques del moment vital en els que van ocórrer.

D'altra banda, a més a més de recórrer a la memòria d'una manera meticulosa, en la construcció de la meua Història de Vida també he fet ús d'un gran nombre de documents personals que, seguidament, enumere :

Documents escrits

- Diari personal de l'assignatura *Habilitats expressives* (1997).
- Diari personal de l'Estudi d'Investigació Teatral *BanyadeBou* (2001-2002).
- Article "Performance a l'escola : Més enllà del teatre escolar", publicat a la revista *Guix. Elements d'Acció Educativa*, nº 381 (2012).
- Articles publicats al setmanari AULA del diari Levante-EMV:
 - *La història oblidada del 9 d'octubre* (17-X-2007)
 - *La guerra no és cap joc* (6-II-2008)
 - *Per què no juguem a llegir?* (7-V-2008)
 - *Antònia Font i els robots d'Albaida* (7-X-2009)
 - *Didac Botella guanya el Xaro Vidal* (18-XI-2009)
 - *Sobredosi de nades* (20-I-2010)
 - *Nadala rebel* (2-II-2011)
 - *Jo teatre, tu teatres, ell teatra...* (21-IX-2011)

- El llibre *L'illa del... Teatre!*, publicat per Editorial Bromera (2010)
- Guions, sinopsis i apunts diversos dels muntatges següents :
 - *Els àrabs*
 - *Una discussió inoportuna*
 - *El Dia de la Guerra*
 - *Performance literària*
 - *El parc*
 - *Gags nadalencs*
 - *L'illa del Tresor : Història d'una obra de teatre* (nom original del guió que, posteriorment, es convertiria en el llibre *L'illa del... Teatre!*)
 - *Wah yeah!*
 - *Quin malson d'excursió!*
 - *Nadala rebel*
 - *El secret de l'escola Covalta*

Documents audiovisuals¹⁴

- Vídeos dels muntatges següents:
 - *Una discussió inoportuna.*
 - *Els àrabs*
 - *El Dia de la Guerra*
 - *El parc*
 - *Wah yeah!*¹⁵
 - *L'illa del Tresor : Història d'una obra de teatre*
 - *Nadala rebel*¹⁶
 - *Quin malson d'excursió!*
 - *El secret de l'escola Covalta*¹⁷

¹⁴ Sempre que encetàvem un projecte es demanava el consentiment per escrit dels pares i les mares. Aquest consentiment incloïa l'autorització per poder participar als assajos i el permís per poder enregistrar els muntatges.

¹⁵ Es pot veure un fragment del vídeo a l'enllaç següent: <http://blocs.mesvilaweb.cat/Didac/?p=98957>

¹⁶ Es pot veure el vídeo complet a l'enllaç següent: <http://www.youtube.com/watch?v=5NG7AwKI0KM>

¹⁷ Es pot veure una escena del "making of" en l'enllaç: <http://blocs.mesvilaweb.cat/Didac/?p=201173>

5.3. El meu relat vital

1a ETAPA : Els arrels del meu teatre

CAPÍTOL 1

Primers records. El teatre a l'escola La Masia

Aquesta història de vida, que vol investigar al voltant del teatre escolar, havia de començar, necessàriament, endinsant-se per la memòria d'aquell qui l'escriu i la protagonitza amb l'objectiu de rescatar el seu primer record teatral. Sóc a la classe de cinc anys i estic enutjat perquè no puc ser Pere en la representació que estem a punt de començar del conte *Pere i el Llop*. Recorde, sobretot, la sensació d'enuig i la paciència del meu estimat mestre, Vicent Ferrandis, que em proposava de tornar-la a fer més tard, una segona vegada, per poder-ne ser el protagonista. És sorprenent –no hi havia pensat fins aquest precís moment– que el primer record “teatral” que he pogut recuperar de la meva memòria tinga una relació directa amb la problemàtica central que pretén desvetllar aquesta investigació: la participació desigual de l'alumnat en els muntatges teatrals escolars. Molt curiós: el meu petit “jo”, a l'edat de 5 anys, va topar amb el conflicte que, 25 anys després, tornaria a topar-me com a mestre i m'empenyeria a cercar noves maneres de fer teatre a l'escola.

A tercer d'EGB, novament amb el meu mestre Vicent, férem la que, molt probablement, fou la meva primera representació teatral amb públic. L'obra era una mena de conte popular –desconec si era una invenció de Vicent o un conte conegut per ell–, en el qual, el Món quedava a les fosques perquè el Sol havia deixat d'eixir. Només recorde un moment de l'actuació però el recorde cristal·linament bé : estem tots els habitants d'un poble arrossegant-nos per terra i cridant : “Penitència! Penitència!”. Es tracta d'un record vinculat a una acció curiosa i difícil de realitzar – havíem de fer veure que estàvem plorant i desesperats – i també a la paraula “penitència”, de la qual, en desconeixia el significat.

Al llarg de la meva escolaritat, vaig realitzar un munt d'obres de teatre, la gran majoria de les quals podrien ser classificades amb l'etiqueta de teatre escolar convencional.

Tanmateix, el muntatge que més present tinc a la memòria és un de ben especial que vaig realitzar a l'edat d'onze anys amb una alumna un curs major que jo i que representàrem davant de tota l'escola durant la Festa de la Primavera de l'any 1988. Aquesta vegada però, no es tractava d'una obra de teatre escolar tradicional : Àlex, el mestre de música, m'havia triat per fer un espectacle on no hi havia diàlegs. La música i el moviment eren el fil conductor d'una petita història d'amor entre una pallerissa i una estàtua¹⁸. Fou, indubtablement, el meu primer contacte amb l'expressió corporal i, allò més rellevant, amb una altra manera de fer teatre.



Fig. 3 Un moment de la representació del muntatge d'expressió corporal a l'escola *La Masia*.

Aquesta és, a grans trets, la meva "prehistòria" dramàtica que, no cal dir-ho, fou complementada amb un nombre indeterminat i quantioses d'obres de teatre a les quals hi vaig assistir com a públic: a l'escola *La Masia*, anar al teatre un parell de vegades durant el curs formava part inherent de la programació de totes les aules. No tinc cap mena de dubte que aquesta assistència habitual a les sales de teatre quan era un infant també va tenir un paper destacat en la meva formació "inconscient". El dramaturg sudafricà John Kani, amb motiu del *Dia Mundial del Teatre per a Xiquets i Joves 2014*, explica la rellevància d'aquest fet d'una manera ben eloqüent:

¹⁸ A l'apartat d'*Annexos* s'hi inclou la sinopsi d'aquest muntatge.

Llevar a un niño al teatro es un regalo que hace fuerte al niño, le da el poder de querer ser escuchado. Hace que el niño, o niña, crea que también tiene una historia que contar y que un día la va a contar.

Seria beneit per part meva d'intentar delimitar o "quantificar" la importància que aquestes experiències inicials han tingut en la posterior evolució de les meves pràctiques teatrals a l'escola com a mestre. Tanmateix, sí que hi reconec un fet capital i determinant : viure totes aquelles experiències va generar dins meu una predisposició a fer teatre que, un cop vaig començar a treballar com a mestre, va sorgir d'una manera pràcticament espontània. Des del meu punt de vista, aquesta és una qüestió cabdal envers la qual caldria investigar-hi a fons. La hipòtesi és ben clara: una rica experiència teatral a l'escola, predisposa els futurs mestres a fer teatre amb els seus alumnes.

CAPÍTOL 2

Envoltat de teatre : *Influències familiars*

Conxa Mestres i Torrent, la meva mare, professora de Francès durant més de trenta anys a l'IES *Peset Alexandre* de Paterna, ha estat sempre molt vinculada al teatre. Va formar part de la primera promoció (1989-1992) del centre de formació teatral *Estudio Dramático* de Pablo Corral, amb qui ha col·laborat en la direcció de diversos muntatges representats a la sala *Círculo* de València i a d'altres sales. També fou cofundadora del grup de teatre *Trona Teatre*, del qual n'era directora escènica i actriu. *Què esperem?*, basada en textos de Marc Granell i *La vida és un tango*, foren dos dels muntatges més reeixits del grup. Podria continuar enumerant la multitud de cursos i projectes en els quals la meva mare s'ha involucrat al llarg dels anys –entre d'altres, molts relacionats amb el teatre com a mètode per ensenyar una llengua estrangera– però pense que no és necessari per transmetre la idea cabdal d'aquest apartat: des de ben jove, el teatre era una cosa ben natural a casa, malgrat que durant la meva infantesa i primera joventut, mai no vaig assistir a cap curs de formació teatral. En tot cas, no tinc cap dubte que, des d'un punt de vista emocional, aquest vincle matern amb el teatre també ha jugat un paper important en la meva posterior trajectòria teatral a l'escola.

Si la influència de ma mare fou clau a l'hora de facilitar la meua aproximació al teatre i adonar-me'n del seu potencial pedagògic, la influència Martina Botella¹⁹, la meua germana, fou decisiva en la meua manera d'entendre l'art dramàtic, un factor que, vist des de la distància, considere absolutament determinant en l'evolució dels meus plantejaments dramàtics a l'ensenyament. De fet, fou acudint al *Teatro de los Manantiales* i presenciant muntatges com *Acera derecha* (1999) –dissenyat escènica­ment per la meua germana– que vaig començar a descobrir un teatre diferent d'aquell que tantes vegades havia vist. L'experiència de veure o, més ben dit, "viure" un muntatge en el qual el públic no estava assegut –no hi havia butaques a la sala– i s'integrava d'una manera plena en l'espectacle, fou certament reveladora : fins aquell moment, la meua concepció del teatre es limitava al teatre clàssic –també anomenat "a la italiana"–, on existeix una separació física –i també conceptual– molt marcada entre l'escenari i el públic; és a dir, entre la ficció –l'obra de teatre que es representa– i la realitat –el públic que hi assisteix–. És aquesta "separació" entre el teatre i la realitat envers la qual lluitaven molts dels espectacles que programava aquesta sala i Martina Botella, com a responsable de l'espai escènic, hi jugava un paper fonamental.

Els muntatges de *Teatro de los Manantiales* però, no es limitaven a trencar aquesta frontera només; també tractaven de desmuntar l'estructura aristotèlica o de linealitat narrativa del text teatral –conformada per una clara delimitació de les tres parts fonamentals d'una història : presentació, nus i desenllaç–, tot creant els espectacles a partir de diferents fragments de textos diversos –no sempre teatrals– sense que la seva ordenació cronològica fos un fet determinant per a la "comprensió" del muntatge, com en el cas de *Escotofilia* (2000) o *Morir debería ser tan fácil como perder el equilibrio* (2002). Alhora, les representacions potenciaven els altres llenguatges artístics –dansa, expressió corporal, música, audiovisuals...–, fet plausible

¹⁹ Martina Botella i Mestres, és professora del Departament d'Escultura de la Facultat de Belles Arts de la Universitat Politècnica de València on, entre d'altres, imparteix l'assignatura *Pràctica escènica contemporània*. L'any 2004 va defensar a la UPV la tesi doctoral *Del teatro a la escultura, de la escultura al teatro: influencias y confluencias*, on analitza les relacions d'influència i confluència entre l'escultura i el teatre des dels anys seixanta fins l'actualitat. Aquest estudi dedica especial atenció a la transformació del teatre al llarg del s.XX i el seu procés de redefinició, marcadament influït per l'art performance. Martina també fou membre de la companyia *Teatro de los Manantiales* (1995-2010), amb sala pròpia a València, d'on n'era l'escenògrafa.

en tots els muntatges però especialment en *Especulaciones* (2005), tot desposseint el text narratiu de la supremacia argumental que li atorga el teatre clàssic²⁰.

No és una exageració afirmar que els diferents treballs que vaig veure al *Teatro de los Manantiales* a final dels anys noranta i principi de la dècada del dos mil, suscitaren en mi un autèntic canvi conceptual pel que fa al teatre que, progressivament, em féu qüestionar de dalt a baix el teatre convencional o “a la italiana”; és a dir, l’únic teatre que, ara i adés –salvant alguna excepció–, es pot veure a les sales de teatre de València i també de la resta del món. Les representacions al *Teatro de los Manantiales* i les converses i reflexions compartides amb la meva germana Martina em feren veure la banalització en la qual havia caigut el teatre en general : des del meu punt de vista s’havia convertit en una mercaderia més, en un bé de consum equiparable a un bric de llet o un *souvenir*, l’única missió del qual és entretenir. Aquestes reflexions desembocaren en una creixent animadversió personal cap al teatre convencional : cada vegada que acudia a una sala de teatre aquest ferum comercial, banal i postís que m’inspiraven les obres de teatre, s’agreujava. En aquest sentit, m’agrada llegir les paraules de Feliciano Castillo (1999 : 24) perquè reflecteixen d’una manera prou semblant el meu pensament:

La nostra cultura, que per a bones o dolentes ha progressat tant en tants aspectes, s'estanca a les darreres dècades i no mostra cap renovació de caràcter artístic sinó petits canvis clínics o metodològics (...) No molts professionals i pocs i humils grups de teatre, no han renunciat a fer del teatre una via de creació i no només de transmissió.

He de reconèixer que tot aquell procés em va conduir a un posicionament molt crític amb el teatre tradicional que encara perdura en l’actualitat. En la meua opinió, aquesta manera de fer teatre, estancada en el temps i en els convencionalismes, ha perdut la seva raó de ser, si més no, en la seva vessant d’entreteniment que és, com ja he dit, el format hegemònic i pràcticament exclusiu del teatre actual. A partir de la segona meitat del segle XX, amb la globalització de la televisió i, sobretot, del cinema,

²⁰ Per a més informació sobre aquests muntatges es pot consultar el següent enllaç:
https://www.upv.es/intermedia/pages/laboratori/grup_investigacio/componentes/martina_botella/grup%20invest_martina_botella_en.html

el teatre va perdre el monopoli de l'entreteniment de masses, que posseïa des de feia segles i, ràpidament, es va veure desplaçat pel setè art. I és que, des del punt de vista de l'espectador, el format del teatre tradicional és idèntic al del cinema, amb la diferència que la caixa escènica rectangular de tres dimensions on es desenvolupa l'acció ha estat substituïda per una pantalla també rectangular i de grandària pareguda, on l'acció no es desenvolupa: s'hi projecta. Insisteix: des del punt de vista de l'espectador, la caixa escènica del teatre no és més que una pantalla i, en igualtat de format, el teatre no pot competir amb les infinites possibilitats que ofereix la tecnologia audiovisual aplicada al cinema que, si se'm permet la comparació, no deixa de ser una còpia millorada del teatre "a la italiana". És per això que, des del meu punt de vista, el teatre ha de redefinir-se, acostar-se a la vida i l'experiència de l'espectador i cercar el seu espai dins l'era digital; ha d'oferir quelcom diferent d'allò que ofereix el cinema: continuar pel mateix camí l'aboca a la indiferència i la marginalitat artística. I, aquesta redefinició passa, necessàriament –però no únicament–, per allunyar-se del format tradicional i trobar noves propostes escèniques.

Sóc conscient que aquestes paraules poden generar una certa controvèrsia i que la discussió que s'hi deriva ben bé podria ocupar l'extensió d'una tesi, excedint amb escreix, doncs, els límits d'aquesta investigació. És per això que no aprofundiré més en aquesta idea. Tanmateix, m'ha semblat oportú d'incloure l'evolució del meu concepte teatral i un argumentari bàsic sobre el meu posicionament crític envers el teatre convencional perquè hi veig, en aquest procés, l'origen, el punt d'inflexió que, posteriorment, em faria qüestionar també el teatre escolar tradicional i m'empenyeria a cercar noves pràctiques teatrals amb el meu alumnat.

Si l'experiència de viure els muntatges del *Teatro de los Manantiales* em féu descobrir un teatre diferent i qüestionar les formes dramàtiques tradicionals, revisant i fent correccions de la tesi de Martina Botella –*De la escultura al teatro, del teatro a la escultura: Influencias y confluencias* (2006)– vaig començar a bastir i enfortir conceptualment la meua argumentació pel que fa al meu posicionament teatral ja que un dels elements centrals de l'estudi és el procés pel qual el teatre, gràcies als moviments d'avantguarda i el performance art, tracta de superar les convencions i

fronteres conceptuals de les disciplines artístiques amb l'objectiu de redefinir-se i acostar-se a la vida.

2a ETAPA : Formant-me dramàticament

CAPÍTOL 3

Magisteri : L'assignatura Habilitats Expressives

He de reconèixer que aquest apartat relacionat amb la meua primera etapa de formació docent a l'Escola de Magisteri "Ausiàs March" de València ha estat una de les troballes inesperades amb les quals m'he topat durant l'elaboració d'aquest treball. El temps té una gran habilitat de camuflar records i experiències a la memòria, que poden romandre "amagades" al llarg de molts anys i tornar a brollar d'una manera sobtada quan, casualment o fruit de la recerca personal, trobem la senda mnemònica que ens hi porta de dret. És un prodigi insondable, la memòria.

El primer índex que vaig elaborar de la meua història de vida no incloïa aquest apartat perquè, com he dit, havia quedat "sepultat" per l'allau caòtic de records, olors, imatges i noms que es la meua memòria. Malgrat tot, revisant l'índex i cercant de completar-lo de la manera més coherent i interessant possible, vaig revisar la meua etapa de formació a Magisteri perquè, òbviament, vaig pensar que hi podria trobar alguna informació rellevant relacionada amb el teatre. De seguida, es van desencadenar un seguit de connexions que em conduïren al primer curs de carrera quan, durant el segon quadrimestre, vaig cursar l'assignatura d'*Habilitats Expressives*. Allò realment casual i sorprenent però, és que el jove professor novell que impartia aquella assignatura és el mateix que, quinze anys després, dirigeix aquest treball final de Màster: Manuel Monfort.

Anècdotes curioses a banda, la decisió d'incloure aquest capítol al treball té a veure amb un fet que, naturalment, també m'ajudà de construir la meua consciència teatral relacionada amb l'ensenyament. Les classes d'*Habilitats Expressives* de Manuel Monfort foren el meu primer contacte amb la formació dramàtica, encara que fos destinada a la docència : mai abans no havia rebut cap formació relacionada amb el

teatre. Aquesta assignatura tenia com a eix estructural l'expressió corporal, per bé que les activitats relacionades amb la dansa i la dramatització també hi eren molt presents. Les classes pretenien, en primer lloc, introduir els futurs mestres d'Educació Física en el món de l'Expressió Corporal que, com bé afirma Monfort (1999 : 580-581), "es una de les matèries oblidades de l'Educació Física".

Los resultados de las encuestas evidenciaron el desconocimiento que poseen los estudiantes que entran en la diplomatura de Maestro Especialista en Educación Física de Magisterio de la Expresión Corporal. La mayoría de ellos no la han trabajado nunca y los pocos que dicen conocerla se han puesto en contacto con ella por medio de grupos de teatro.

En segon lloc, les sessions estaven orientades a mostrar un gran ventall d'estratègies i activitats relacionades amb les dinàmiques de grup, el teatre i l'expressió corporal per treballar a l'escola que, desenvolupades mitjançant la pràctica durant les classes i analitzades en grup al final de cada sessió, anaren construint un valuós recurs per a la nostra futura docència. I l'interès i la curiositat que aquesta assignatura va despertar en mi quan tenia vint anys quedà reflectida en un diari de classe que Manuel ens féu escriure i que he pogut recuperar cercant en les entranyes electròniques de l'antic ordinador de ma mare.²¹

De nou, és difícil delimitar amb concreció la influència que aquestes classes van tenir en el meu posterior desenvolupament teatral a l'escola. Indiscutiblement però, em mostraren una vessant de l'educació física vinculada a l'expressió corporal i la dramatització que, fins al moment, desconeixia per complet, tot aportant-me uns coneixements i una experiència que, un cop vaig començar a treballar de mestre a diferents escoles, em van facilitar d'aproximar-me a pràctiques expressives i dramàtiques d'una manera molt més segura i amb cert coneixement de causa.

Més enllà de la meva experiència però, és del tot inqüestionable la importància que té la formació universitària en el futur esdevenir de qualsevol professional i, en el cas que ens ocupa, en la preparació i qualitat docent dels futurs mestres. Així doncs, no cal dir que la presència d'assignatures vinculades al teatre com a eina pedagògica en les

²¹ A l'apartat d'*Annexos* d'aquest treball s'hi inclouen dues de les sessions, talment les vaig escriure l'any 1997 –errors ortogràfics inclosos–.

carreres universitàries destinades a la formació de mestres, professors i d'altres professionals de l'educació, potenciaria el seu ús a les escoles i els instituts, tot repercutint positivament en la qualitat de l'ensenyament. Tanmateix, sembla que les institucions educatives no tenen massa interès en aquesta qüestió, com bé vaig exposar a la introducció d'aquest treball. En aquest sentit, és un mica decebedor comprovar que el Pla d'Estudis del Grau de Mestre en Educació Primària de la UV del curs 2014-2015 no ha variat gens des de fa vint anys –quan jo estudiava Magisteri– pel que fa a aquesta qüestió. Un cop d'ull a l'esmentat Pla d'Estudis m'ha permès constatar que, de les 31 assignatures de caràcter bàsic o obligatori que l'estructuren, no n'hi ha cap relacionada amb tècniques teatrals aplicades a l'ensenyament²² i només 2 de les 65 assignatures de caràcter optatiu que ofereix el Grau –*Didàctica de les activitats físiques expressives i Música i moviment*–aborden d'una manera parcial aquesta temàtica. És, certament, una bagatge molt pobre si prenem en consideració les bondats pedagògiques del teatre que tants investigadors i pedagogs –alguns de la mateixa UV– han lloat en innumerables escrits. La pregunta és ben senzilla: si el teatre és una eina tan vàlida per a l'ensenyament, per què no és present en la formació dels mestres? És un fet difícil d'explicar que, no cal dir-ho, repercuteix negativament en l'ús del teatre a l'àmbit educatiu : si s'apostés una mica més pel teatre a les facultats de Magisteri, de ben segur, creixeria l'ús del teatre als centres educatiu.

CAPÍTOL 4

BanyadeBou. Formació teatral... per a ser mestre!

L'octubre de l'any 2001, amb un retràs “vital” considerable –tenia vint-i-cinc anys–, vaig iniciar la meua formació dramàtica a l'Estudi d'Investigació Teatral *BanyadeBou* de València. Malgrat haver estat “envoltat” de teatre durant tota la meua vida –com bé vaig explicar al segon capítol–, el meu “bateig” dramàtic va arribar ben tardanament. Allò més curiós però, és la motivació que m'hi va empènyer: no vaig iniciar la meua formació dramàtica amb la intenció de convertir-me en actor sinó amb l'única finalitat de millorar les meves aptituds docents. La curta però intensa formació dramàtica que vaig rebre va tenir una gran repercussió en la meua percepció personal i vital que,

²² L'assignatura *Formació literària per a mestres*, de caràcter obligatori, té continguts relacionats amb el teatre però es treballen, generalment, des d'una perspectiva estrictament literària.

alhora, va repercutir en la meua manera d'entendre l'educació i desenvolupar-me com a mestre. Fou, sense cap mena de dubte, un complement docent d'allò més oportú. De fet, per poc que hom s'hi fixe, descobrirà un alarmant paral·lelisme entre la professió de mestre i la d'actor : ensenyar i actuar ben bé podrien considerar-se conceptes sinònims en les seues accepcions figurades. L'actor disposa de les mateixes ferramentes per treballar que el mestre –el cos i la veu–; l'actor explica i transmet el guió d'una obra i el mestre fa el mateix amb els continguts d'una lliçó; i tots dos ho fan davant d'un públic exigent i apassionat, un al teatre i l'altre, a l'escola. George Laferrière (1996 : 68-72) delimita cinc grans principis comuns que uneixen l'artista i el pedagog:

1. Els dos es troben en situació de representació: els dos ensenyen o parlen del que ensenyen amb passió.
2. Transmeten el seu saber i el seu saber-fer amb rigor i flexibilitat.
3. Permeten l'obertura a la marginalitat i la creativitat amb tot el fervor de les seues conviccions.
4. Componen amb les persones i amb els esdeveniments atenent les diverses situacions.
5. Els dos s'ensenyen mútuament un saber-ser.

D'altra banda, Joan Manel Martí Llufríu, autor del llibre *L'art d'educar* (Editorial el Far, 2002) escriu al seu bloc virtual una interessant reflexió al voltant d'aquesta simbiosi actor-mestre:

Un bon professor ha de ser un bon actor. I ho és en un doble sentit: en el de la capacitat de seducció que s'associa a l'activitat teatral (un bon actor és aquell que sap seduir al públic a través del personatge que interpreta) i en la capacitat d'assumir la distància insalvable entre l'actor i el personatge. Les dues qualitats em semblen virtuts necessàries del bon mestre.

I a la presentació del monogràfic *El binomi teatre-educació* de la revista *Articles* (2013 : 5-6), Ana Díaz-Plaja i Montserrat Fons fan una deliciosa comparació entre l'escola i el teatre:

L'escola és el lloc més semblant a un teatre. Hi ha uns actors, els mestres, que han de fer una actuació de més d'una funció diària. Hi ha uns espectadors, els alumnes, que assisteixen a aquesta representació. I també hi ha figurinistes, maquetistes, administradors, regidors i constructors de decorats: tots els secretaris, personal de suport o de neteja, coordinadors de

cicle i de tantes altres coses. De tant en tant, aquest teatre escola se'ns capgira: els alumnes es converteixen en actors i prenen la paraula per fer una classe, muntar un debat o comunicar-se en una reunió.

És, sense cap mena de dubtes, una qüestió apassionant aquest vincle entre l'ensenyament i l'art d'actuar. Malgrat tot, no m'hi vull endinsar perquè, de nou, les implicacions que s'hi deriven desbordarien l'abast d'aquesta investigació. En tot cas, la referència era obligada perquè pense que és un assumpte cabdal pel que fa a la formació docent i, paral·lelament, el teatre escolar. En aquest sentit és novament inexplicable que al Pla Docent de les facultats de Magisteri no hi haja una sola assignatura que treballi la fonació i la projecció de la veu, o la corporeïtat. És com si a una escola de futbol ensenyaren el reglament, la història i l'estratègia futbolística però no ensenyaren a conduir i xutar la pilota. No em sembla una comparació exagerada. Per això, després d'haver treballat per primera vegada durant el curs 2000-2001 a l'Escola Gavina –un centre concertat de Picanya– com a mestre de suport, vaig veure que la meua formació tenia greus llacunes pel que fa a les dues eines bàsiques del mestre –la veu i el cos– i vaig decidir que calia desenvolupar-les... a un estudi de teatre.

Com he dit adés, la meua formació dramàtica de la mà de Miquel Costa i Torres –director de *BanyadeBou*– va ser limitada en el temps –un curs i mig– però molt intensa des del punt de vista de l'aprenentatge personal i l'experiència vital. Més enllà de la tècnica dramàtica, corporal i vocal que hi vaig aprendre, allò realment interessant fou la recerca interior que proposava Miquel a cadascuna de les persones que formàvem el grup. “Actuar sense saber qui eres és un engany que el públic percep fàcilment i no perdona”, ens va dir una vegada. Així doncs, les classes tenien un objectiu clar: cercar dins nostre, investigar envers les emocions per, després, fer-ne un ús controlat i veraç. “El teatre no és l'art de fingir sinó de sentir”, deia Miquel sovint, una frase que m'acompanya des de llavors i que és fàcilment traslladable a l'art d'educar.²³

²³ A l'apartat d'*Annexos* s'hi inclouen tres sessions del diari personal que vaig escriure durant el curs.

M'agradaria tancar aquest apartat fent un petit aclariment. He de reconèixer que, malgrat la gran importància que atorgue a *BanyadeBou* en la meva formació dramàtica i personal i en la repercussió que aquests aprenentatges han tingut en la meva docència, no hi veig un relació directa amb l'evolució de les meves pràctiques teatrals a l'escola. Tanmateix, sí que hi veig un sòlid vincle amb la meva decisió i seguretat a l'hora de fer teatre a l'escola i, sobretot, amb la manera de transmetre'l i ensenyar-lo a l'alumnat. En aquest sentit, puc reconèixer clarament la influència de Miquel i de la seva manera de sentir el teatre en la preparació i els assajos dels nombrosos muntatges que he realitzat al llarg d'aquests anys. I no em tremola la veu si afirmo que, de no haver gaudit de la formació i la perspectiva teatral que Miquel em va transmetre, probablement no hagués tingut l'empenta necessària per anar endavant amb cap projecte teatral a l'escola i, potser, ara mateix, no estaria escrivint aquestes paraules.

3a ETAPA : Cercant noves propostes escèniques a l'escola

CAPÍTOL 5

L'origen de tot plegat : L'illa del...Teatre!²⁴

Vista des de lluny, amb la perspectiva que permet el present, la vida passada sembla un trencaclosques on no hi sobra cap peça; un puzzle vital on tot encaixa d'una manera coherent i precisa. I, tanmateix, aquesta percepció no és més que una il·lusió, un miratge vital : la teva trajectòria, aparentment única i intransferible, podria haver estat qualsevol altra. Prenem decisions que perfilen el nostre camí però, aquest, no és més que un laberint replet de cruïlles que condueixen el nostre esdevenir: no hi ha mapa o brúixola que valga dins el laberint que és la vida perquè, entre d'altres coses, no hi ha una direcció correcta; n'hi ha d'infinites. Triem i decidim amb la idea de controlar el nostre destí, tot oblidant la nostra vulnerabilitat contingent : som qui som per un encadenament inescrutable de casualitats. Quin fil més delicat i quina agulla més màgica broden l'imprevisible teixit que són les vides de la gent!

²⁴ A l'apartat d'Annexos s'hi inclou la notícia apareguda al suplement educatiu AULA del Diari Levante-EMV i una imatge de la portada i la coberta del llibre.

La meua història amb el teatre escolar té, indubtablement, una cruïlla decisiva en la destinació que, d'una manera totalment aleatòria, vaig triar per treballar durant el meu any de mestre provisional a l'escola pública. No m'havia pres la molèstia d'investigar les particularitats de cada centre i, el dia de la "subhasta", vaig triar el CEIP *Ramiro Jover* com podria haver triat qualsevol altre dels que encara hi restaven. Així doncs, el curs 2005-2006 vaig treballar com a mestre tutor d'un grup de 5è en aquesta escola de la ciutat de València, situada al barri Sant Marcel·lí i, de seguida, vaig adonar-me'n que havia aparegut a una escola especial, amb un tarannà innovador i reivindicatiu i un claustre molt cohesionat i compromès amb l'escola pública, de qualitat i en valencià. En definitiva, un centre que s'ajustava d'una manera sorprenent al meu perfil personal i pedagògic.

En una de les primeres reunions preparatòries del curs que començava, l'equip directiu va informar de les activitats previstes a la PGA i, d'entre totes, n'hi havia una que em va cridar l'atenció i que, per la seua importància, hi destacava per damunt de la resta: el festival de teatre escolar *Anem fent teatre*. Des de feia quatre anys, el CEIP *Ramiro Jover* organitzava unes jornades de teatre escolar que es celebraven a les acaballes del curs, en les quals hi podia participar qualsevol classe de primària dels tres col·legis del barri. Aquesta iniciativa s'inseria en el *Projecte de Formació de Professors en Centres* que l'escola tenia reconegut i que desenvolupava sota el nom de "Les activitats complementàries com a elements integradors i de cohesió del centre". Òbviament, una de les comissions de treball del projecte estava vinculada al teatre i l'organització del festival i, recomanat per un parell de mestres que intuïren el meu interès pel teatre, m'hi vaig apuntar. Així és com, d'una manera ben casual i fortuïta, em vaig veure empès a estrenar-me en el món del teatre escolar.

Val a dir però, que ser membre de la comissió de teatre no t'obligava a fer teatre amb el teu alumnat. Hi havia un acord no vinculant del claustre de fer teatre cada dos anys —és a dir: si feies teatre amb els alumnes de 1r, no en feies l'any següent a 2n—, amb l'objectiu de no "cremar" els mestres i, alhora, assegurar un muntatge per cicle en cada edició. Tanmateix, la decisió de fer teatre requeia, únicament i exclusiva, en la voluntat de cada mestre. Tot amb tot, des d'un bon principi, vaig veure que jo no podria triar : la classe que m'havien reservat era d'allò més valenta i enèrgica i,

després de quatre anys seguits fent teatre –era l’única classe que havia participat en totes les edicions del festival– no contemplaven la possibilitat de quedar-se sense la seva dosi de teatre anual. Com deia doncs, m’hi vaig veure abocat per les circumstàncies i també, clarament, per la meua curiositat i predisposició d’encetar aquest camí. Indubtablement, era una oportunitat immillorable per fer teatre a l’escola però he de reconèixer que la meua inexperiència em generava molts dubtes al voltant de com fer-ho i, sobretot, què fer.

És en aquest context, “obligat” a dur a terme una obra de teatre amb aquesta classe, que vaig topar frontalment amb la que és, en la meua opinió, una de les problemàtiques més greus del teatre escolar: la participació desigual de l’alumnat. Tenia la determinació de fer teatre però no volia fer allò que els meus alumnes ja havien fet tantes vegades; és a dir, adaptar un conte popular i representar-lo: *El Gat amb Botes, Els Músics de Bremen...* De fet, preferia no fer res a continuar per eixe camí ja que, analitzant les obres que sovint s’utilitzen per a les representacions escolars, vaig descobrir que l’estructura de les històries –on apareixen un o dos protagonistes principals i la resta són personatges secundaris–, impedia la participació equitativa de l’alumnat. Vaig assumir, doncs, que no podia seguir perpetuant un model en el qual la majoria dels i les alumnes de la classe tenien un paper marginal dins del muntatge i, decidit a resoldre aquest handicap, vaig començar a pensar de quina manera podria superar el llast participatiu del teatre escolar tradicional.

La veritat és que l’empresa no era gens senzilla i em va tenir capficat i angoixat durant la primera meitat del curs : passaven els mesos i no se m’acudia cap idea que resolgués el problema de la participació. Al març però, quan el marge de temps era ja crític, potser fruit d’una mescla de casualitat, perseverança i necessitat, vaig trobar una solució bastant original. El muntatge que se’m va acudir consistia en representar com una classe de 5è preparava una obra de teatre per participar en un festival escolar : teatre dins del teatre. El títol que vaig triar per a l’obra feia aquesta idea ben explícita –*L’illa del Tresor: Història d’una obra de teatre*– i, alhora, desvetllava l’obra que la classe representaria: la conegudíssima novel·la d’aventures de Robert Louis Stevenson.

Mostrar el procés de construcció d'una obra em va permetre de dividir-la en dos tipus d'escenes ben diferenciades: escenes on desenvolupàvem la vida diària a l'escola, que incloïen moments de classe i de pati, i escenes on la classe assajava l'obra en qüestió – *L'illa del Tresor*—. Aquest desdoblament escènic em permetia de resoldre el problema de la participació d'una manera equitativa i no gens forçada ja que l'alumnat que tenia un paper destacat a l'obra de teatre que estàvem preparant, no gaudiria de massa protagonisme en les escenes quotidianes de l'escola. D'altra banda, el gruix de la interpretació de les escenes quotidianes recauria en els companys que no representaven un personatge important de *L'illa del Tresor*. I amb aquesta dualitat escènica i potenciant les situacions col·lectives, vaig tractar d'aconseguir un objectiu ben ambiciós educativament parlant: convertir la classe, el grup, en l'autèntic protagonista de l'obra.

Pensar, escriure i desenvolupar un muntatge on la idea de grup estiguera per damunt de les individualitats, fou certament difícil i exhaust d'aconseguir però també molt gratificant. Sobretot perquè, un cop representada l'obra, vaig poder comprovar, gaire bé sense voler i d'una manera anecdòtica, que havia assolit el meu propòsit. Just després d'acabar la representació de la vesprada, un grup de pares i mares de la classe s'acostaren cap a mi. Volien felicitar-me per l'obra i per la feinada que va suposar realitzar-la. I mentre escoltava agraït els afalacs, una mare em va dir: "Didac, es la primera vez en cinco años que no sabemos quien es el protagonista de la historia". No cal dir que aquest comentari em va deixar glaçat de l'emoció : era exactament això el que perseguia el projecte, la seva finalitat última : que tots en foren protagonistes.

Abans de concloure aquest apartat però, m'agradaria d'explicar un fet bastant extraordinari al voltant d'aquest muntatge. La història d'aquesta obra de teatre no va acabar després d'aquella representació. Tres anys després, amb motiu del I Festival de Teatre Escolar d'Albaida, que jo mateix vaig organitzar seguint l'esquema del festival del CEIP *Ramiro Jover*, vaig decidir de reposar l'obra amb la classe de 6è del CEIP *Covalta* d'Albaida, després d'haver fet alguns retocs al guió original. De nou, el muntatge va ser tot un èxit i, ara sí, semblava que la seva vida s'acabava : representar-la una tercera vegada hagués estat excessiu. Malgrat tot, abans d'acomiar-me d'aquesta història per sempre més, potser mogut per la pena de constatar que l'obra

havia arribat al final del seu camí, se'm va ocórrer d'enviar-la a un dels certàmens de teatre infantil més importants del País Valencià: el premi "Xaro Vidal" de Carcaixent. I, ves per on que, un bon dia d'octubre de l'any 2009, vaig rebre una trucada tot anunciant-me que havia guanyat el premi. No m'ho podia creure : l'obra que havia escrit per resoldre la participació de l'alumnat en els muntatges teatrals a l'escola es convertiria en llibre!

Amb el títol *L'illa del...Teatre!*²⁵, el llibre fou publicat per l'editorial *Bromera* la primavera de l'any 2010 i, des de llavors, se n'han fet dues edicions. Allò que no deixa de sorprendre'm però, és el gran nombre de representacions que, al llarg i ample dels territoris de parla catalana, s'han fet de l'obra : Barcelona, Súria, València, Museros, Inca, Lleida, Carcaixent... El rastre d'aquestes representacions l'he pogut seguir per Internet amb certa perplexitat. Sense anar més lluny, a final de maig d'enguany vaig fer un seguit de xarrades a l'IES *Xebic* d'Ondara per respondre les preguntes curioses de més de cent cinquanta alumnes de 1r d'ESO que havien llegit el llibre. I el juny passat, una mestra de l'escola *Heura* de Barcelona que estava a punt de representar l'obra amb el seu alumnat, es va posar en contacte amb mi per mirar de fer una vídeo conferència que, finalment, realitzàrem el 10 de juny mitjançant *Skype*.

²⁵ Com ja he dit, el títol original de l'obra era *L'illa del Tresor : Història d'una obra de teatre*. Tanmateix, a la col·lecció *Micalet Teatre* de *Bromera*, on fou publicada l'obra, ja existia l'adaptació teatral del llibre de Stevenson i, per evitar confusions amb el títol, l'editor em va demanar que busqués un altre nom.



Fig. 4 Portada i contraportada del llibre *L'illa del... Teatre!*

La pregunta és obligada: per què una obra de teatre infantil en valencià d'un autor absolutament desconegut ha tingut tan bona acollida? Encuriós per aquest inexplicable èxit, vaig acudir a una representació que, el maig de 2011, féu l'Escola Municipal de Teatre de Picassent a la Casa de Cultura. Un cop acabada la funció, vaig entrar al vestidor per saludar els i les alumnes i felicitar-los per l'actuació. Alhora, vaig aprofitar per preguntar-li a la mestra perquè havia decidit de treballar la meua obra, havent-hi com hi ha, in comptables obres de teatre infantil a les llibreries i molt més conegudes i famoses que la meua. I la resposta, de nou, talment com el comentari d'aquella mare del *Ramiro Jover*, em va deixar glaçat: "És que és molt difícil trobar obres de teatre on apareguen 20 personatges". De nou, vaig quedar sense paraules: l'obra que feia cinc anys havia escrit per resoldre el problema de la participació, estava ajudant a d'altres mestres a resoldre el mateix problema.

CAPÍTOL 6

L'escola Covalta : La creació d'un context idoni

Abans d'endinsar-me plenament en l'anàlisi de les estratègies i els muntatges que he desenvolupat per potenciar la implicació de tot l'alumnat en els projectes teatrals, trobe del tot necessari de fer un petit apunt referent al context escolar en el qual vaig treballar durant set anys perquè, en la meua opinió, és un dels elements clau dins la meua particular trajectòria professional i, en general, de la de qualsevol mestre.

Al CEIP *Covalta* d'Albaida hi vaig arribar d'una manera encara més casual que al CEIP *Ramiro Jover*: ni tan sols l'havia inclòs al llistat de centres que vaig presentar per triar la meua destinació definitiva a l'escola pública. De fet, encara avui, desconec la carambola burocràtica que em va destinar com a mestre definitiu d'Educació Física al CEIP *Covalta* d'Albaida el curs 2006-2007. Mai no podré esbrinar quin hagués estat el meu camí si hagués aparegut a una altra escola. Tanmateix, estic convençut que, de no haver gaudit de la llibertat, la confiança i l'estima que els mestres i les famílies d'aquesta escola em transmeteren de bell antuvi, no hagués tingut ni les ganes, ni la inspiració, ni l'empenta d'anar endavant amb la multitud de projectes –no només teatrals– que vaig dur a terme durant els set anys que vaig treballar en aquesta escola.

El context escolar o el clima docent d'un centre i la comunitat educativa que l'integra no és una constant o un fenomen estàtic sinó, més bé, un procés en continua evolució generat per la interacció de tots els seus membres. En aquest sentit, cadascuna de les persones que forma part de l'escola té –en menor o major mesura– un determinat grau de responsabilitat en l'ambient que s'hi viu al centre. Amb açò vull dir que també jo vaig fer i actuar per aconseguir el respecte i la confiança que els mestres i les famílies m'atorgaren. Tanmateix, ningú no en té la clau definitiva : l'avinentesa docent i escolar té un component "màgic" impossible de desxifrar. En tot cas, durant el meu pas per l'escola *Covalta* aquest component màgic va coincidir amb un seguit de circumstàncies personals i contextuais que van afavorir la meua perfecta adaptació i, posteriorment, la meua decisió i seguretat a l'hora d'emprendre i desenvolupar tota mena de projectes educatius, molts d'aquests vinculats al teatre. Insisteix : potser algú titllarà d'obvietat aquesta reflexió però, en el meu cas, és d'una rellevància cabdal. Per

això volia incloure-hi una mínima referència en el meu relat vital: no puc separar l'evolució, el creixement i la consecució dels meus projectes educatius i teatrals del context que, d'alguna manera, els va fer possible.

CAPÍTOL 7

El primer muntatge performatiu : *Els àrabs*²⁶

La tergiversació interessada d'algun episodi de la Història de Vida és, segons els experts, una de les problemàtiques més freqüents associades a aquesta metodologia d'investigació. Per tant, cal tenir-ho molt present a l'hora de fer-ne l'anàlisi i d'extreure conclusions. Seré honest: faig aquesta observació perquè, en aquest capítol, he tingut la temptació d'obviar una informació que, malgrat no ser determinant, sí que té la seva importància. Pensant-ho fredament però, vaig concloure que no tenia cap sentit d'amagar res i que, personalment, em crearia una certa incomoditat no explicar amb total precisió aquest episodi tan rellevant del treball, per molt que ningú no se'n pogués assabentar de la petita omissió. Sóc conscient que no deu ser massa habitual trobar aquesta mena de confessions en una investigació però m'ha semblat curiós el fet de topar-me amb aquesta reconeguda problemàtica mentre escrivia la Història de Vida. És l'anècdota narrativa del treball : la "intrahistòria" del meu relat.

Des d'una perspectiva escrupolosament cronològica, aquest capítol hauria d'haver aparegut abans del capítol 5: *L'origen de tot plegat*. El motiu és clar : el primer cop que vaig realitzar aquest muntatge fou el 2003, dos anys abans de fer la primera representació de *L'illa del...Teatre!* i, per tant, dos anys abans de topar-me amb la problemàtica de la participació desigual en les obres de teatre escolar i de reflexionar-hi al voltant. De fet, inicialment, l'havia col·locat en l'ordre cronològic correcte però, després, vaig pensar que no tenia sentit situar-lo davant per un motiu bastant poderós : malgrat que el muntatge és previ a la reflexió, aquest agafa un caràcter performatiu a partir de l'any 2007, quan hi introdueix importants modificacions escèniques. Així doncs, des del meu punt de vista, té molt més interès i sentit analitzar l'espectacle *Els àrabs* un cop ha pres la seva forma definitiva i, per tant, això el situa en el temps

²⁶ A l'apartat d'Annexos del treball s'hi inclou la notícia que va publicar el diari *Levante-EMV* al suplement educatiu AULA.

després de *L'illa del... Teatre!* i de la reflexió al voltant del problema de la participació. Era aquesta dada la que vaig tenir la temptació d'obviar : volia "retardar" l'estrena d'aquest espectacle a l'any 2007 perquè tot encaixés millor. En tot cas, no deixa de ser curiós que, fins i tot abans de detectar el problema, ja defugís l'obra de teatre convencional i cerqués altres formats d'actuació amb el meu alumnat. Potser, inconscientment, ja intuïa que hi havia quelcom al teatre tradicional escolar que no rutllava.

El muntatge original tenia una estructura molt bàsica. Amb motiu de la diada del 9 d'octubre, l'alumnat de la meua classe i jo mateix ens disfressaven d'àrabs i, sense previ avís, entràvem a les diferents aules ballant al ritme de la *darbuka* –instrument àrab de percussió– que jo tocava. Després d'uns moments de ball, envoltàvem l'aula i, tots a l'hora, saludàvem amb un "Salam aleikum". Els mestres –que sí sabien de la nostra aparició– demanaven els i les alumnes que respongueren la salutació àrab amb el corresponent "Aleikum salam". Un cop feta la presentació, un alumne llegia un petit text que jo havia escrit per a l'ocasió on explicàvem el perquè de la nostra aparició : volíem explicar la història oblidada del 9 d'octubre; és a dir, la història del llegat cultural i científic que els àrabs deixaren a les terres valencianes. Un cop llegit el text, convidàvem els i les alumnes a ballar al ritme de la *darbuka* i ens acomiadàvem.

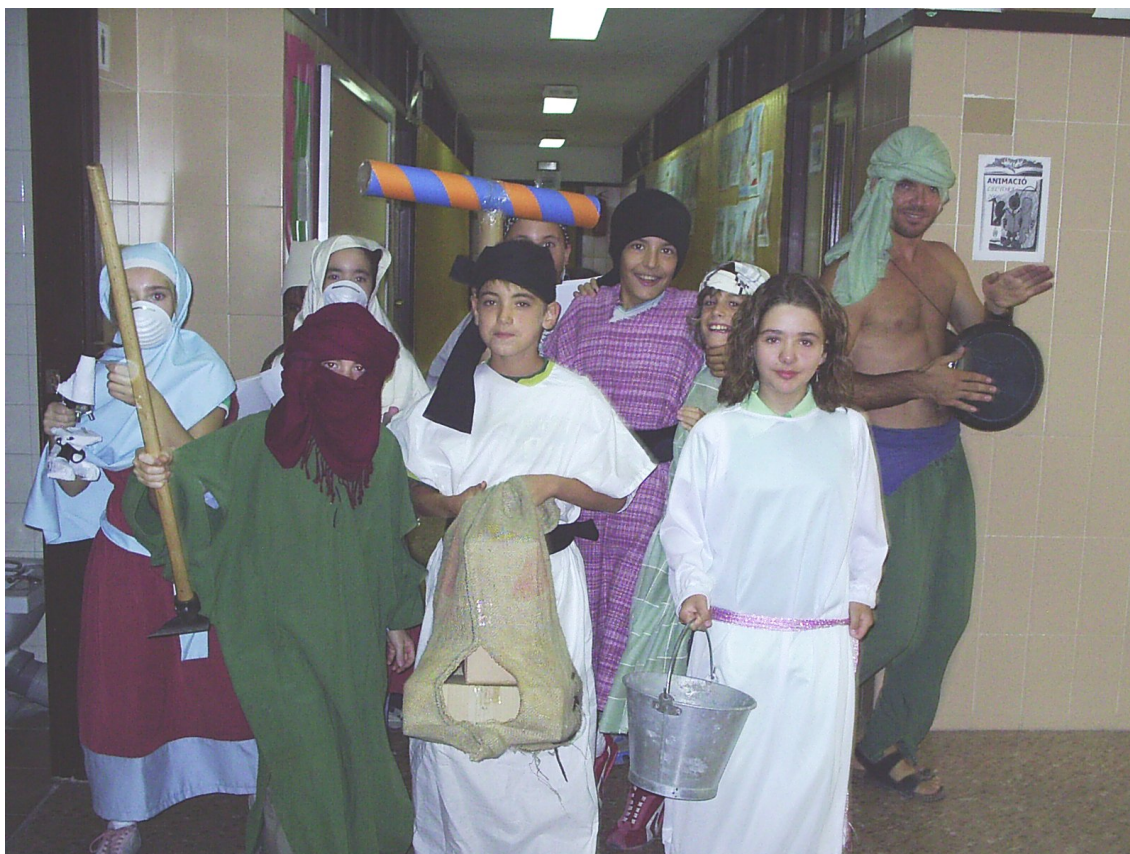


Fig. 5 Un moment de la representació, fora de les aules

Com he dit, a partir de l'any 2007 vaig incorporar unes modificacions al muntatge que li van donar un matís més teatral i dinàmic i, a l'hora, implicaven d'una manera molt més activa els alumnes en el seu desenvolupament. L'estructura del muntatge era similar en el seu començament i la seva conclusió. Tanmateix, un cop fèiem la salutació inicial, jo començava a explicar el text abans esmentat i, en eixe precís moment, els i les alumnes, en quatre grups, es situaven en punts separats de la classe. Cada grup representava –amb els seus respectius elements d'*atrezzo*– una de les branques del saber àrab –matemàtiques, agricultura, medicina i astronomia– i començaven a desenvolupar –en absolut silenci– les accions que ells mateix havien ideat i assajat relacionades amb la branca del saber que representaven. Així, generàvem un espectacle que tenia cinc focus d'atenció –els quatre grups d'alumnes i la meua narració–. Tanmateix, el curs de l'espectacle s'alterava quan jo demanava als i les alumnes que observaren un dels diferents grups. En eixe moment, jo romania en silenci i, els alumnes d'eixe grup, començaven a parlar entre ells, alhora que continuaven desenvolupant les seues accions que, en alguns casos, incloïen petits gags còmics com una discussió o un cop de bastó. Allò més divertit però, era que parlaven

en àrab! Òbviament, era un àrab inventat amb l'ajuda d'una alumna magrebí d'un curs inferior que els va ensenyar alguns sons i algunes paraules àrabs durant els assajos.



Fig. 6 El grup de l'agricultura actuant.

En la meua opinió, des del punt de vista escènic, són cinc els elements que diferencien aquest muntatge de les pràctiques de teatre tradicional a l'escola. En primer lloc, el públic –és a dir, l'alumnat de les aules que es visiten– no és davant d'un escenari ni tampoc se l'ha informat de que presenciarà cap espectacle, per tant no està condicionat ni “preparat” per veure una obra de teatre, amb tot el que això implica des del punt de vista perceptiu. Aquest element de sorpresa té una gran importància perquè potencia l'atenció del públic i aguditza la seva lliure interpretació i comprensió del muntatge. En segon lloc, l'estructura de l'espectacle s'allunya del teatre “a la italiana” oferint diferents focus d'atenció i deixant en mans del públic la decisió de dirigir l'atenció envers l'acció que més interès i curiositat li desperte. Alhora, l'espectacle conjuga el teatre amb la música, la dansa i el ritme, sense que cap dels llenguatges hi tinga una clara predominància. Des del punt de vista dels actors i de la seva participació, és evident que no hi ha cap protagonista : el protagonisme recau en els grups i les accions que es desenvolupen i tots tenen el mateix grau d'implicació

envers l'espectacle. I, per últim, l'absència de diàlegs "comprensibles" potencia, per una banda, l'expressió i el llenguatge corporal dels actors, car el seu àrab inventat és incomprendible per al públic i han d'explicar-se amb el cos i, per l'altra, la "lectura" d'aquest llenguatge corporal per part dels xiquets i les xiquetes que els observen, car és l'única informació comprensible que reben. Aquest últim element és un dels més importants pel que fa als alumnes que actuen perquè, com bé ens deia Miquel Costa – *BanyadeBou*– una i altra vegada durant les sessions d'interpretació, "el text *mata* l'expressió i la "veu" del cos". Així doncs, si eliminem aquest element –el text– o, si més no, li llevem protagonisme, automàticament els altres components dramàtics entren en joc i es desenvolupen. Des del meu punt de vista, aquesta idea té una gran importància alhora de redefinir les pràctiques teatrals a l'escola.

CAPÍTOL 8

La conceptualització de les idees : *Performance a l'escola*²⁷

A més a més de l'obra *L'illa del... Teatre!*, al CEIP *Ramiro Jover* vaig idear i desenvolupar altres muntatges teatrals de caràcter més performatiu. Durant aquell curs, amb la meua classe –5è A– vaig representar l'espectacle abans descrit *Els àrabs*, en el seu format original i, amb la classe de 5è B –de la qual jo n'era el mestre de valencià–, vaig realitzar dos muntatges més: *Benvinguda a l'estiu* i *No mireu tan la tele!*, també itinerants i de característiques escèniques semblants a *Els àrabs*. Tanmateix, no m'aturaré en l'explicació detallada d'aquests muntatges. En tot cas, els he mencionat perquè, arran d'aquesta activitat teatral, Isabel –la mestra de 5è B– em va preguntar si no estaria interessant en mostrar aquestes experiències a unes jornades educatives que, a principis de juliol, organitzava el Servei d'Ensenyaments de València de la Conselleria d'Educació. De nou, la casualitat s'encreuava en la meua trajectòria teatral.

He de reconèixer però, que la proposta em va descol·locar : els muntatges teatrals que feia tenien un caràcter molt intuïtiu i no m'havia parat a analitzar-los en profunditat ni

²⁷ Per escriure aquest apartat he utilitzat diferents fragments del meu article "Performance a l'escola: Més enllà del teatre escolar", publicat en el nº 381 de la revista *Guix. Elements d'Acció Educativa* el gener de 2012.

conceptualitzar-los. D'alguna manera, això de fer un curs per explicar les característiques teatrals dels meus muntatges a d'altres mestres em venia –en aquell moment– una mica gran. M'ho vaig estar pensant i, finalment, hi vaig accedir. Tanmateix, la meua proposta de curs no fou la que la mestra s'esperava : li vaig dir que em sentia més segur elaborant un curs per explicar les tècniques d'escriptura que desenvolupava amb el meu alumnat per potenciar la creació literària. Isabel em va dir que era una llàstima no explicar això del teatre perquè era molt original però que també estava bé la proposta que feia sobre l'escriptura i que segur que l'acceptarien. Així doncs, cap al més de maig, vaig presentar el projecte de comunicació “L'escriptura circular : estratègies per fomentar l'expressió escrita a l'aula” al Servei d'Ensenyaments en Valencià, que fou acceptada. Vist des de la distància, aquella acceptació va tenir una gran transcendència per a mi perquè, per primera vegada en la meua vida, em veia “obligat” a pensar i estructurar uns coneixements amb l'objectiu d'explicar-los a un públic adult i professional. En aquest sentit, m'agradaria explicar una petita anècdota relacionada amb Carmen Rodríguez, que codirigeix aquesta investigació. Aclaparat per aquesta responsabilitat i la meua nul·la experiència en la preparació d'un curs divulgatiu, vaig demanar consell a Carmen, a qui vaig tenir de professora durant el meu segon any de Magisteri i amb qui he mantingut al llarg dels anys una estreta relació professional i d'amistat. Així doncs, quan vaig aparèixer al seu despatx una mica angoixat per la responsabilitat que havia assumit, em va dir unes paraules que recorde cristal·linament bé i que m'han acompanyat des de llavors : “Los cursos sirven para organizarse”. Per a mi, foren unes paraules reveladores i d'una certesa total, en el meu cas : preparar aquell curs es va convertir en l'excusa perfecta per organitzar les meves experiències i reflexionar sobre la pràctica; una organització que, sense cap mena de dubtes, és el fonament d'aquesta mateixa investigació.

Finalment, vaig presentar la comunicació sobre l'escriptura el juliol de 2006 en el marc de les jornades que he esmentat adés. L'experiència fou molt positiva i, encoratjat per la bona acceptació que la comunicació havia tingut entre els mestres, vaig proposar de convertir-la en curs –és a dir, augmentar la seva durada de 2 a 4 hores– per a l'any següent. Tanmateix, sembla ser que les paraules d'Isabel encara em rondaven pel cap i, amb la confiança que m'havia donat el fet d'haver estat capaç d'organitzar un curs sobre escriptura, vaig proposar també una comunicació –ara sí!– relacionada amb el

teatre escolar, la qual vaig presentar amb el nom de “Performance a l’escola” per la influència d’aquesta disciplina artística en els meus plantejaments dramàtics. Ambdós propostes –el curs sobre escriptura i la comunicació sobre teatre escolar– foren acceptades i és, a partir d’aquest moment, que comence a investigar, analitzar i ordenar conceptualment –amb l’assessorament de Martina Botella– les meves pràctiques teatrals, procés del qual, aquest treball n’és el punt culminant.

L’evolució de “Performance a l’escola” fou vertiginosa i, l’any següent, la comunicació s’havia convertit en curs per a les jornades que organitzava el Servei d’Ensenyaments en Valencià. A partir d’aquest moment, “Performance a l’escola” és programat en nombroses ocasions a diferents jornades i simposis organitzats, entre d’altres, per la Universitat de València i els CEFIRE d’Ontinyent i Xàtiva, en aquest últim, convertit en un curs de formació de 30 hores. I val a dir que aquest “èxit” va tenir una repercussió molt positiva envers el meu treball teatral a l’escola perquè em va encoratjar a seguir desenvolupant projectes i, sobretot, a enregistrar en diferents formats –vídeos, fotografies, apunts, guions...– totes les iniciatives que dúiem a terme per, posteriorment, poder ser explicades i mostrades.

A grans trets, el curs exposa, en primer lloc, les diferents limitacions que, des del meu punt de vista, presenta el teatre escolar tradicional. A més a més de la ja esmentada problemàtica de la participació però, hi assenyalo d’altres de caràcter tècnic i pedagògic. Alhora, el curs explica com adaptem les característiques de l’art *performance* al teatre escolar i els avantatges que aquesta manera de treballar té envers les pràctiques tradicionals. Tot seguit en faig un resum :

Limitacions educatives i pedagògiques del teatre escolar tradicional

El gran esforç tècnic i d’organització que requereix de desenvolupar un projecte teatral a l’escola no és l’únic entrebanc amb el qual ens topen els i les mestres que opten pel teatre com a mètode i/o complement educatiu de la seua pedagogia. Ni tan sols és el més important. Allò que queda per resoldre són una altra mena de problemes, de caràcter educatiu que, en la nostra opinió, cal afrontar d’una manera peremptòria si volem fer del teatre una vertadera eina pedagògica. En aquest sentit, hi ha dos

aspectes clau del teatre escolar –l'enfocament metodològic i la participació desigual de l'alumnat– que, necessàriament, cal revisar.

Un enfocament basat en la reproducció i repetició textual

El teatre escolar tradicional segueix una metodologia marcadament textual on, gaire bé sempre, la repetició, memorització i reproducció de diàlegs són les úniques estratègies utilitzades per treballar i desenvolupar una obra de teatre amb l'alumnat. Aquesta limitació té a veure, entre d'altres coses, amb la minsa o inexistent formació dramàtica de la gran majoria de docents que no poden recórrer a altres tècniques de treball, de tarannà més instrumental, lliure i global, com la improvisació o l'expressió corporal, que potencien la introspecció individual i la idea de grup. Tanmateix, val a dir que contraresten aquest dèficit amb una gran dosi de voluntat i passió: fan, bonament, el què poden. I és, sens dubte, millor que no fer res. És innegable però, que aquesta manera de treballar ofega la creativitat i el llenguatge expressiu dels i les alumnes i té, evidentment, les seues limitacions pedagògiques: repetir i reproduir un text d'una manera mecànica aporta, des del nostre punt de vista, ben poca cosa envers el desenvolupament personal i social dels i les alumnes.

La participació desigual de l'alumnat en el procés de creació i representació del muntatge teatral.

Malgrat tot, allò que cal afrontar d'una manera més urgent i decidida és el format amb el qual es desenvolupen els projectes teatrals a l'escola, ja que la seua estructura impedeix una participació global i col·lectiva de tot l'alumnat. El teatre escolar tradicional presenta un gran dèficit pel que fa a la implicació equitativa de tots els alumnes envers les obres teatrals que es realitzen a l'escola. Generalment, els muntatges es basen en l'adaptació de contes populars que, gaire bé sempre, reproduïen la mateixa estructura argumental: linealitat narrativa clàssica – presentació, nus i desenllaç– on apareixen dos o tres personatges principals. La resta, no cal dir-ho, són personatges secundaris; és a dir, mera comparsa. Així doncs, el gruix del treball i la representació recau en dos o tres alumnes que, generalment, sempre són els mateixos, que acaparen pràcticament tot el guió, mentre que els demés s'ho miren i gaudeixen, com a molt, de dues frases de guió i un parell d'aparicions puntuals. D'aquesta manera, totes les hipotètiques virtuts i avantatges pedagògiques inherents

al teatre passen inadvertides per a gran part del grup classe. És per això que cal, necessàriament, cercar estratègies per resoldre el llast participatiu que arrossega el teatre escolar tradicional. Només així aconseguirem de fer arribar a tot l'alumnat el potencial educatiu que aquest ens ofereix.

El performance, una alternativa pràctica al teatre escolar

Si hom reconeix aquesta greu problemàtica i pren consciència de les limitacions educatives que presenten les pràctiques teatrals tradicionals a l'escola, ha d'actuar en conseqüència i tractar de resoldre aquest handicap. I superar la deficiència participativa dels muntatges teatrals escolars requereix, necessàriament, de capgirar el seu format i d'un canvi d'orientació metodològica en el seu desenvolupament. En el nostre cas, iniciarem aquesta transformació d'una manera molt intuïtiva, tractant de desenvolupar accions col·lectives que generaren una situació determinada en funció d'allò que volíem transmetre. No sabíem massa bé cap a on anàvem però teníem clar que no podíem seguir "marginant" –dramàticament i educativa– la gran majoria dels i les alumnes. Aquesta ferma convicció ens empenyia a cercar fórmules per integrar d'una manera plena tots els alumnes en les propostes dramàtiques que volíem dur a terme. Pensar els muntatges des d'una perspectiva de grup ens va permetre –sense ser-ne conscients– d'allunyar-nos de la linealitat narrativa del guió dramàtic, tot evitant d'orientar les obres cap a la construcció de personatges: hi prevalia la situació col·lectiva que es generava per damunt dels qui la generaven –els alumnes–.

Reflexionant sobre la pràctica i compartint l'experiència amb Martina Botella, anàrem prenent consciència que allò que estàvem fent era introduir elements de *performance* dins del teatre escolar. Aquest "descobriment" ens ajudà a conceptualitzar la nostra proposta dramàtica a l'escola i ens permeté de descobrir-hi noves implicacions, alhora que ens va facilitar la recerca de nous plantejaments escènics per desenvolupar amb l'alumnat. I, tot amb tot, començarem a endinsar-nos en el món del *performance* per tal d'avançar en l'adaptació d'aquesta vessant artística dins l'àmbit escolar.

Adaptació del terme performance al teatre escolar

Malgrat que no s'hi ajusta d'una manera estricta, decidírem d'usar el terme *performance* per definir les nostres propostes teatrals a l'escola principalment per dos

motius. En primer lloc, aquesta terminologia ens permetia de diferenciar-les de les propostes de teatre tradicional, tot transmetent un missatge de redefinició de les pràctiques teatrals escolars. D'altra banda, la reflexió sobre la pràctica i la introducció de noves dinàmiques i elements característics ha fet evolucionar els muntatges fins al punt de proveir-los –en alguns casos– d'un innegable tarannà de *performance*, generant vincles cada vegada més evidents amb aquesta vessant artística. Potser no és estrictament el mateix. Tanmateix, cal assumir que el teatre escolar tampoc no és teatre professional i ningú no qüestiona la nomenclatura de "teatre". Per això, malgrat les diferències que s'hi puguen advertir, ens sembla escaient, útil i fidedigne introduir el concepte *performance* per descriure les experiències teatrals que desenvolupem amb l'alumnat de 3r cicle de primària.

Val a dir però, que no tots els muntatges tenen la mateixa intensitat performativa. N'hi ha que introdueixen alguns elements dins d'un esquema de teatre tradicional; d'altres, tenen una estructura i una dinàmica pràcticament idèntiques a performances de veritat. En qualsevol cas, l'objectiu és tractar d'orientar tots els muntatges envers un plantejament definit a partir d'aquestes premisses bàsiques:

- L'acció es desenvolupa fora d'un escenari teatral –dins les aules, el pati...–, sense que l'alumnat que fa de públic haja estat avisat prèviament, evitant la seua predisposició a "veure teatre". És un element de provocació perceptiva, molt característic de l'art *performance*.
- L'acció dels i les alumnes s'adapta a les característiques de cada espai i a les hipotètiques intervencions del públic, fent que cada representació siga diferent.
- Treballem amb un guió genèric elaborat a partir d'idees i/o accions clau, tot desenvolupant-lo a partir de la improvisació. Això ens permet de trencar amb la jerarquia del text i la linealitat narrativa.
- El públic forma part de l'espectacle i hi té un paper actiu.
- La importància de l'experiència recau en la situació col·lectiva que es genera, més enllà de les individualitats o la construcció de personatges.

Avantatges tècniques i pedagògiques d'aquesta proposta en l'àmbit escolar

El fet d'haver realitzat nombrosos muntatges escolars, tant de caràcter tradicional com performatiu, ens ha permès de contrastar a peu de realitat i des de la mateixa pràctica

docent, les dues propostes. Aquest coneixement ens ha facilitat d'extreure conclusions pel que fa a qüestions tècniques, organitzatives i pedagògiques, tot permetent-nos de destriar inconvenients i avantatges d'ambdues maneres de treballar. Des del nostre punt de vista, la proposta performativa presenta un únic problema –no pas menor– per al seu desenvolupament, al qual ja hem fet referència anteriorment: l'escassa formació dramàtica del professorat o, en el seu cas, uns coneixements marcadament clàssics, allunyats de propostes innovadores. D'altra banda, aquesta mena de plantejaments dramàtics potser no siguen fàcils d'aplicar en alumnes de 1r i 2n cicle de primària degut a que demanen una certa independència dramàtica i capacitat d'improvisació, a més a més d'una considerable maduresa personal.

Així doncs, l'anàlisi comparativa entre les dues propostes és indiscutiblement favorable a la del performance, tant des d'un punt de vista tècnic i organitzatiu, com pel que fa a les qüestions purament pedagògiques. Els avantatges són, d'una manera resumida, els següents:

- **Poc temps de preparació** –assemblees, construcció del guió, assaigs...– en comparació a l'obra tradicional.
- **No calen decorats ni grans infraestructures** –escenari, focus, micròfons...– fet que facilita el seu desenvolupament i la seua realització a l'escola.
- **Actuacions itinerants** –classe per classe o col·lectives– fet que no interromp l'activitat al centre o, en tot cas, implica tothom.
- **Poder educatiu.** Transmissió d'un missatge directe i provocador degut a la implicació del públic.
- **Plantejament col·lectiu.** Potencia la idea de grup i la interacció entre els alumnes a partir d'un desenvolupament situacional.
- **Guió genèric improvisat.** Construït a partir d'idees clau que van estructurant la conversa. Trenca amb la rigidesa del text dramàtic, afavorint el desenvolupament de l'expressió oral i corporal dels alumnes i atorgant-li veracitat al diàleg.
- **Enriquiment escènic.** El tarannà obert d'aquesta manera de treballar provoca una transformació i adaptació constant dels muntatges.
- **Participació equitativa.** Ningú no queda al marge del muntatge i tothom comparteix els beneficis del teatre.

CAPÍTOL 9

Un muntatge reeixit : *El Dia de la Guerra*²⁸

La performance que realitzàrem el dia 30 de gener de 2008 a l'escola *Covalta* per celebrar el *Dia de la Pau* capgirava l'esquema habitual d'aquesta celebració: la guerra ens va servir per fer reflexionar els alumnes sobre la necessitat de la pau. Volíem que tot l'alumnat visqués en primera persona i sense filtres les dues cares dels conflictes armats: la que mostren les pel·lícules o els mitjans de comunicació i la terrible realitat. Així doncs, vam dividir l'experiència en dues parts: *La guerra és divertida!* i *La crua realitat*. La primera part de l'espectacle es desenvolupava simultàniament a les aules de 1r, 2n, 3r i 4t, ja que els alumnes de 5è i 6è es dividien en quatre comandos que acudien a les classes per comunicar com de contents i emocionats estaven d'haver estat triats per anar a la guerra. La segona part es desenvolupava al passadís on, després d'un bombardeig esgarrifós, tots els militars restaven morts a terra, mentre l'alumnat de les classes sortia per veure que havia passat. La preparació del muntatge durà al voltant de dues setmanes. Els alumnes de 5è i 6è feren un treball excel·lent, tant pel que fa al treball dramàtic com pel que fa a l'elaboració del vestuari. L'experiència fou, des de tots els punts de vista, un èxit rotund.

Sinopsi

El dia 30 de gener pel matí els alumnes de 5è i 6è, vestits amb roba militar i equipats amb tota mena d'armes, sortiren del "quarter general" dividits en quatre comandos de 5-6 soldats i, a pas militar, entraren a les classes de 1r, 2n, 3r i 4t simultàniament. Un cop entraven a la classe, el capità presentava el grup i encetaven un diàleg amb els i les alumnes de la classe al voltant de la guerra. Els militars explicaven emocionats que el seu país els havia triat per anar a la guerra. Alhora, responien les preguntes curioses dels xiquets i les xiquetes. Després d'uns minuts, s'escoltava un avís per megafonia que els advertia de la imminència del combat. En eixe moment, el capità acomiadava el comando i marxaven. Seguidament, els i les tutores encetaven un debat amb la classe al voltant d'aquesta inesperada visita. Després d'uns minuts però, s'escoltava a tot volum una sirena antiaèria. Els mestres demanaven els i les alumnes que s'amagaren

²⁸ Fragment de l'article "Performance a l'escola: Més enllà del teatre escolar", publicat en el nº 381 de la revista *Guix. Elements d'Acció Educativa* el gener de 2012.

baix de les taules i, sense pràcticament temps per fer-ho, començava la batalla : uns sons esfereïdors de bombes i metralladores ensordiren tota l'escola. Un cop acabada la batalla, els mestres demanaven l'alumnat d'eixir al passadís per veure què havia passat i els alumnes trobaven tot ple de cossos morts : eren els soldats que havien anat a la guerra. Després d'un passeig pel camp de batalla, els i les xiquetes tornaven cap a classe i parlaven sobre la realitat de la guerra i la necessitat de la pau, amb el contrast de les dues situacions de fons. Després, tots els comandos baixaven alhora a Infantil per fer una visita als més menuts i explicar-los, ferits i dolguts com estaven, que tornaven de la guerra i que no la farien mai més. Per finalitzar l'experiència, tota l'escola junta sortia al pati per fer una foguera simbòlica i cremar les armes dels soldats.

Atrezzo

Els alumnes de 5è i 6è es prepararen l'equipament de militar pel seu compte. En primer lloc, s'havien de fer les seves armes de fusta o cartró i les havien de pintar de negre. En segon lloc, havien de proveir-se de la roba típica de camuflatge : pantalons, jaquetes, botes... I, finalment, sota de la roba militar havien de portar la roba de ferits que lluirien a la segona part de l'espectacle : samarretes blanques i embenatges tacats de roig. Evidentment, quan els soldats estaven a les aules conversant amb l'alumnat la roba de ferits quedava oculta pel vestit militar. D'altra banda, al passadís hi col·locàrem tot de pedres i rajoles com si foren enderrocs. També s'hi podien veure dues barricades fetes amb pneumàtics. Per últim, un altre element escènic foren les llums : durant el bombardeig, s'apagaven i s'encenien totes les llums de l'escola per produir l'efecte dels talls de llum que produeixen les bombes.

Preparació del guió "genèric" i de l'actuació

1ª part: La guerra és divertida!

El guió que cada comando havia de desenvolupar quan visitava l'aula fou elaborat a partir de les idees clau que els mateixos i les mateixes alumnes proposaven per reforçar la idea clau que volíem transmetre: *La guerra és divertida!* En els diferents grups aparegueren idees clau com "La guerra és emocionant", "La guerra és divertida", "La guerra és com un joc"... Així doncs, durant tres o quatre sessions, els diferents "comandos" prepararen el seu propi guió a partir d'aquestes premisses que, alhora,

anaven generant altres idees relacionades amb aquesta visió endolcida i adulterada de la guerra : l'espectacularitat de les armes, els forçuts de les pel·lícules bèl·liques... Un cop s'havien destriat i escrit les diferents idees s'improvisava la conversa reiteradament sense cap mena de guió i emfatitzant l'expressivitat del cos i de la veu. La conversa no tenia cap estructura prefixada, amb l'excepció de la presentació inicial del capità i l'acomiadament. La intervenció de cada soldat era aleatòria, sense cap mena d'ordre, i estava exposada i condicionada per les hipotètiques preguntes que els i les xiquetes podien fer. Els soldats, en tot cas, havien d'insistir en eixes quatre idees repetidament, sense por a repetir-se, tot tractant d'incloure-hi diferents matisos expressius i emocionals. La conversa durava al voltant de cinc minuts. Un cop s'acomiadaven, sortien fora i s'asseien al passadís en silenci.



Fig. 7 La visita d'un dels comandos a la classe de 2n.

2ª part: La crua realitat

Un cop els soldats surtien de les aules havien de romandre en silenci al passadís, tot esperant que comencés el bombardeig. S'havien de quedar prop de la porta de l'aula on havien estat perquè així, quan els i les alumnes surten de l'aula, els primers soldats que veuran destrossats seran els mateixos que pocs minuts abans els havien parlat emocionats de la guerra. Durant el bombardeig, els militars aprofitaven per despassar-se o llevar-se les jaquetes per deixar veure la roba tacada de sang. Després, cercaven la seva posició de "mort", assajada prèviament, i s'escampaven al llarg de tot el passadís, uns damunt dels altres. Hi ha es col·locaven damunt de les barricades amb l'arma encara agafada. Havíem treballat la situació insistint molt en el fet de cercar una posició còmoda i en la concentració. Havien d'estar preparats per suportar que els xafaren o els tocaren i feren alguna cosa. No es podien moure ni fer cap soroll. Quan acabava la guerra, els alumnes de les aules, talment com si foren la població civil, havien de sortir al passadís. Després de fer un breu passeig pel camp de batalla tornaven cap a classe per analitzar la globalitat de l'experiència, traslladar-la a la realitat i extreure'n conclusions amb els seus mestres.



Fig. 8 Visió del camp de batalla, després del bombardeig.



Fig. 9 La població civil observat les conseqüències del bombardeig.



Fig. 10 Detall del camp de batalla.

3a part: Adaptació a Infantil

Per últim, els soldats marxaven cap a una aula on eren tots els alumnes d'Infantil reunits per tal de fer una adaptació de l'espectacle. Els més menuts de l'escola havien escoltat els sorolls de la guerra però no havien vist res. Jo mateix els feia una petita explicació del què havia passat mentre els soldats entraven coixos i ferits. Malgrat tot, la visita tenia un caràcter menys dramàtic i els soldats mostraven una actitud una mica més còmica. Es tractava de transmetre un missatge clar però sense espantar als més menuts : això de barallar-se i pegar-se –a la guerra o al pati de l'escola– mai no acaba bé.²⁹



Fig. 11 Els soldats ferits visiten els i les alumnes d'Infantil

²⁹ A l'apartat d'Annexos s'hi inclou l'article publicat al suplement educatiu AULA del Diari *Levante-EMV*.

CAPÍTOL 10

Altres muntatges performatius***Una discussió inoportuna***³⁰

Aquest muntatge fou realitzat durant el festival de Nadal del CEIP Covalta d'Albaida de l'any 2007. Des d'un punt de vista de la meua història teatral a l'escola, té la seva importància perquè és, d'alguna manera, la meua carta de presentació teatral a les famílies de l'escola. Alhora, és el primer muntatge que faig per resoldre el format tradicional dels festivals de Nadal que, molt a sovint, consisteix en un reguitzell interminable de nadales. A partir d'aquest muntatge, el festival de Nadal de l'escola va canviar de format. En tot cas, en el Capítol 11, parlaré amb més profunditat sobre aquest tema.

Una discussió inoportuna també té una gran rellevància des del punt de vista experimental i escènic perquè la seva essència és molt performativa : l'espectacle consisteix, realment, en una discussió al bell mig del concert de Nadal. L'argument essencial del muntatge és que l'alumnat de 6è no està d'acord amb el fet d'haver de cantar els últims perquè després de tantes nadales, ningú no els escolta i tothom vol marxar cap a casa. No cal dir que el públic estava implicat en el muntatge d'una manera activa perquè era la principal víctima de la discussió, car el concert, un cop encetat el conflicte, s'hagué d'interrompre. De fet, la discussió controlada que provocaren els alumnes de 6è amb connivència amb el professorat i l'alumnat de 5è fou tot un èxit : tothom s'ho va empassar. La nota negativa d'aquest èxit fou que els pares i les mares que estaven enregistrant el concert en vídeo aturaren la gravació perquè pensaven que la discussió era real. Només tenim una gravació feta a consciència per una mestra amb una càmera de fotografia. Tanmateix, les imatges i el so són de poca qualitat. En tot cas, es pot apreciar, encara que d'una manera molt difusa, un dels moments més "autèntics" del muntatge : a les imatges es pot veure com la mare d'una de les alumnes de 6è, s'alça enfurismada i tracta d'agafar la seva filla per "explicar-li-ho ben explicat", com bé ens va assegurar ella mateix un cop va acabar el muntatge. La mare però, no va poder agafar la seva filla per ben poc perquè

³⁰ A l'apartat d'Annexos s'inclouen la sinopsi del muntatge i la *Poesia aclaridora* que va servir per deixar clar el caràcter artificial de la discussió a tot el públic.

una mare que també formava part de l'espectacle, col·locada estratègicament en un dels corredors que formaven les cadires, la va aturar. Aquesta reacció acalorada, que va estar a punt d'espatllar l'espectacle, fou l'indicador inequívoc que la discussió s'havia integrat perfectament en el context del festival i que havia pres un caràcter totalment verídic, fent confluïr i confonent el teatre amb la realitat.

Performance literària³¹

Aquest muntatge es va dur a terme el dia 23 d'abril de 2008 amb motiu del *Dia del Llibre*. Tenia un interès especial en realitzar aquesta activitat, més enllà de l'objectiu que cercava que, evidentment, tenia el foment de la lectura i els llibres com motivació principal. Tanmateix, hi havia també una motivació dramàtica : era una mena d'experiment escènic. Després d'haver fet diversos muntatges al llarg de l'any amb els alumnes de 6è del CEIP Covalta d'Albaida, tot allunyant-me de les formes tradicionals del teatre escolar, els vaig demanar de participar en una *performance* de veritat. Vaig mantenir el suspens i l'intriga a propòsit, sabedor que la proposta que els anava a fer no era massa atractiva, des d'un punt de vista dramàtic. Fer teatre a l'escola és sinònim de diàleg i moviment; de gresca i de passar-ho bé. Ara, tocava fer tot el contrari: volia endinsar els i les alumnes en un muntatge performatiu real. Com ja hem explicat, aquest vessant artística cerca, entre d'altres, descontextualitzar una acció quotidiana per generar una reacció en aquells que l'observen. No es tracta d'actuar: no hi ha personatges. Es tracta de construir una situació que provoqu Shore l'espectador. Tractant-se del *Dia del Llibre*, l'acció que havíem de transmetre era clara: llegir. I tractant-se d'una escola, el millor marc per descontextualitzar-la també era evident: el pati.

Així doncs, cinc minuts abans de l'esbarjo, els alumnes de 6è, amb un llibre a la mà, es col·locaren ben a prop d'una de les porteries del camp de futbol i es posaren a llegir. La seua tasca era, aparentment, senzilla: concentrar-se en la lectura. Volíem sorprendre, crear una imatge que descol·loqués els i les alumnes que eixien al pati per esmorzar. Tanmateix, no havien de fer veure que llegien : estarien llegint de veritat. En aquest sentit, una setmana abans de realitzar l'acció, els i les alumnes triaren un llibre de la biblioteca d'aula com a llibre de lectura del 3r trimestre del curs i en començaren la lectura. Era important que els i les alumnes de 6è, en el moment de desenvolupar el muntatge, estigueren llegint realment i no fent un simulacre de lectura.

³¹ A l'apartat d'*Annexos* s'hi inclou l'article publicat al suplement educatiu AULA del diari *Levante-EMV*.



Fig. 12 Realitzant el performance.

Un dels aspectes més delicats d'aquesta proposta era com interactuar amb el públic: calia donar-li la màxima naturalitat a l'acció. L'única premissa que acotàrem fou la primera intervenció: si es feia un rogle de gent i preguntaven diverses vegades *Què feu?*, una companya de 6è respondria amb tota tranquil·litat: *No sabeu que hui és el Dia del Llibre?* Més enllà d'aquesta indicació, els alumnes tenien total llibertat per "intervenir" en qualsevol moment. Amb una consigna ben clara: estar concentrats en la lectura i no forçar cap situació. Aquesta, havia de sorgir de la interacció: no eren ells qui havien de generar un diàleg, era la situació la que els havia d'empènyer a dir o fer una cosa o altra. En aquest sentit, cabia la possibilitat que algú s'emprenyés amb un xiquet perquè no els deixava llegir; que algú hagués d'anar al bany; que algú canviés de posició o de lloc perquè li molestava el sol; que algú és posés a parlar amb algú... qualsevol escenari era possible sempre hi quan no és forçés. I jo, mentrestant, fent fotografies d'amagat.



Fig. 13 L'acció continua, malgrat el futbol.

Què aconseguirem? No ho sé. L'acció però, no passà inadvertida. I no cap dubte que veure els majors de l'escola llegint un llibre a l'hora del pati al bell mig del camp de futbol és enviar un missatge contundent als alumnes de l'escola: generarem una imatge que val més de mil paraules.

El parc³²

Aquest muntatge fou realitzat el dia 8 d'abril de 2009 per l'alumnat de la classe de 5è del CEIP *Covalta* d'Albaida. Pretenia conscienciar els i les alumnes de primària sobre la necessitat de cuidar l'entorn i no embrutar-lo. Massa sovint, els parcs i les places de pobles i ciutats estan plens de brutícia que prové, majoritàriament, de les persones que en fan ús i, per tant, la responsabilitat de mantenir-los nets recau en tothom, adults, joves i menuts. I, òbviament, l'escola hi té molt a dir en aquesta qüestió ja que és, essencialment, un problema d'educació i civisme. És per això que cal cercar estratègies de sensibilització que vagen més enllà del discurs, de transmetre la idea en paraules : cal posar en situació els i les alumnes i convertir-los en protagonistes. Aquest era l'objectiu que perseguia el muntatge ja que convertíem les classes, amb l'acció i la presència d'uns adolescents, en un parc qualsevol del poble.



Fig. 14 Els "adolescents" al parc.

De nou, l'estructura del muntatge era itinerant –com en el cas de *Els àrabs*– i, per tant, es feren cinc representacions a primària –a totes les aules llevat de la de 5è– i una a

³² A l'apartat d'*Annexos* s'hi inclou el full informatiu per als mestres en el qual s'explicava el muntatge.

Infantil. L'espectacle estava dividit en dues parts ben diferenciades i desenvolupades per dos grups d'alumnes diferents. El primer grup estava format per cinc adolescents que havien quedat a un parc per passar l'estona. De nou, com en el muntatge *El Dia de la Guerra*, el guió de la conversa estava elaborat a partir d'idees clau que els mateixos alumnes triaren i desenvoluparen durant els assajos. La preparació del guió genèric va consistir en destriar temes que podrien sorgir en una conversa d'adolescents : els deures, els mestres de l'institut, l'amistat, el físic... La conversa estava estructurada a partir d'eixes idees però no tenia cap ordre d'intervenció : cada alumne parlava quan volia i deia allò què volia. Tanmateix, sí que hi havia accions o paraules determinades que servien per orientar l'espectacle. Per exemple : en un moment donat, un alumne llençava un pot de refresc a terra i s'encetava una discussió entre ells sobre. Aquest era el moment culminant del muntatge perquè mostrava d'una manera molt gràfica i visual el conflicte que volíem exposar : hi havia una adolescent que li recriminava el gest i li demanava que replegarà el refresc i el llancés al fem. L'amic començava a riure's i li deia que si li molestava veure'l a terra que l'agafés ella mateix. La resta del grup es burlava de la xica i li deien que semblava un mestre. Quan la discussió s'acabava, amb l'objectiu d'assenyalar que la situació s'havia de començar a tancar, també hi havia una paraula clau : una alumna deia cridant "M'estic avorrint!". En eixe moment, el grup decidia marxar al cinema, deixant tota l'escampada de refrescs i deixalles al parc. D'altra banda, els i les alumnes de l'aula eren les persones que hi havia al parc i el grup d'adolescents hi interaccionaven, tot burlant-se d'algú o dient-los que els deixaren de mirar. Qualsevol intervenció del públic l'havien d'integrada en la seva conversa i en l'espectacle.

Un cop marxaven, el mestre o la mestra que hi havia a l'aula havia d'encetar un debat al voltant de l'acció i traslladar-la a la realitat dels i les alumnes. Aquest debat durava al voltant de cinc minuts i era interromput per l'aparició d'un grup de neteja municipal que anaven vestits amb reflectants, bosses i graneres. Quan arribaven al parc, és lamentaven de tornar-lo a trobar ple de papers per terra i recriminaven a la gent del parc que no foren capaços de mantenir-lo net ni dos dies seguits. De nou, la conversa no tenia cap estructura prefixada i depenia de la intervenció dels i les alumnes de la classe.



Fig. 15 L'equip de neteja parlant amb la gent del parc.

Tanmateix, sovint seguia el mateix patró : la gent del parc deia que ells no l'havien embrutat i la brigada els recriminava que no hagueren fet res per evitar-ho. I la resposta era també recurrent : els deien que sí els havien dit que no embrutaren el parc però que els adolescents no els havien fet no cas. Un cop acabaven de netejar, la brigada es retirava recordant la gent del parc que la seva feina no era replegar la incivilitat o la insolència de ningú i que tractaren de cuidar el seu patrimoni i fer-lo cuidar.

Wah yeah!³³

Aquest espectacle d'expressió corporal fou realitzat el 19 de juny de 2008, com a festa improvisada de comiat del curs. Hi havia dues grans diferències respecte dels muntatges que solíem realitzar. En primer lloc, hi participaven totes les aules, tan d'Infantil com de primària, d'una manera simultània. I, en segon lloc, llevat del mestre de Música, la resta dels mestres no en sabien res : era un muntatge sorpresa. Degut a la gran quantitat de participants, l'espai escènic tampoc no era l'habitual : els dos passadissos centrals de l'escola –planta baixa (Infantil) i primer pis (Primària)–.

L'espectacle consistia en una mena de coreografia lliure basada en dues cançons del grup Antònia Font, *Wah yeah!* i *Replay*. La vaig assajar durant dues setmanes amb totes les classes de Primària i també amb els alumnes d'Infantil i les seves mestres. Aquesta n'és la sinopsi que vaig escriure per a l'ocasió :

Som uns robots que, amb la música, ens comencem a moure: és la nostra energia. Ens activem a poc a poc, desconcertats, com si haguérem estat aturats durant molt de temps. El moviment és rígid i rectilini però a mesura que s'accelera la música, ens descontrolem: volem alliberar-nos dels moviments mecànics que ens impedeixen de moure'ns amb llibertat. I quan comença l'explosió d'alegria de la tornada de la cançó, de sobte ens convertim en persona i els nostres moviments es tornen elàstics, curvilinis, humans. Un somriure omple les nostres cares. Ens relacionem i ballem entre nosaltres fins a que torna la música mecànica i ens convertim de nou en robots. I, novament, tornem a convertir-nos en persona amb els versos de la tornada, fins que la música s'atura i caiem a terra desconnectats. Però la música tranquil·la que torna a sonar ens desperta del somni i fa que tots i totes ens abracem.

A més a més, seguint el videoclip de la cançó *Wah yeah!*, els i les alumnes havien de preparar un element divertit per a posar-se'l abans de començar l'espectacle. Com he dit, els mestres no en sabien res i el senyal per començar l'actuació eren unes paraules del mestre de Música que, per megafonia, deia :

Bé, xiquets i xiquetes: l'escola està a punt d'acabar! De fet, aquesta és l'última classe del curs perquè demà, com ja sabeu, no portarem els llibres a l'escola: anirem a la piscina! I com que mestres i alumnes hem treballat de valent i hem après tantes coses al llarg d'aquest curs, ens

³³ A l'apartat d'*Annexos* s'hi inclou l'article publicat al suplement educatiu AULA del diari *Levante-EMV*.

agradaria acomiadar-lo d'una manera ben divertida. Així que, alumnes de l'escola Covalta, ja sabeu què heu de fer!



Fig. 16 Els "robots" ballen al passadís

I tot seguit, els alumnes treien els elements divertits que havien portat de casa, se'ls posaven i es quedaven totalment quiets esperant que començara la música per començar a dirigir-se cap al passadís, mentre observaven la cara d'estupefacció dels seus mestres. Hi mancava però, una sorpresa que ni tan sols els alumnes coneixien : un cop apareixien al passadís hi trobaven al bell mig una mena de robot estrofolari, amb un cub de *Rúbic* com a cap, que havien vist al videoclip d'Antònia Font mentre preparàvem l'espectacle. Era la sorpresa dins la sorpresa : un element per animar encara més la festa i la disbauxa d'aquell espectacle.



Fig. 17 Els xiquets i les xiquetes s'abracen després de despertar del somni.

El final del muntatge, també el vàrem assajar. De fet, inicialment, no sabíem com concloure'l. Els alumnes quedaven estesos, sovint uns damunt dels altres, al llarg del passadís i l'activitat reclamava un final emotiu. Primer, vàrem pensar que cada mestre despertés els seus xiquets i xiquetes. Finalment però, decidírem un altre final, amb una forta càrrega afectiva, que implicava d'introduir a l'espectacle una cançó instrumental del mateix disc d'Antònia Font : *Replay*. Quan s'iniciava aquesta cançó, els mateixos alumnes es despertaven molt a poc a poc : tot havia estat un somni. I, en silenci, s'abraçaven amb tothom: un xiquet de 1r, una alumna de 4t, la mestra de 5è... Com hem dit, això també ho assajàrem: als alumnes els fa vergonya abraçar-se de veritat. No havien de fer veure que s'abraçaven: els demanàvem una abraçada sincera, carregada d'estima. En aquest sentit, és preocupant que els xiquets i les xiquetes d'avui en dia no tinguin cap problema alhora de pegar-se o insultar-se entre ells i, després, no sàpiguen agafar-se de la mà, encara menys si són d'una altra classe. És preocupant i trist. Per això fou emocionant veure el passadís convertit en un punt de trobada, un mar de tendresa on tots i totes intercanviàrem somriures i mirades. Per uns moments, tots en sentírem escola.

CAPÍTOL 11

El gag teatral : *Un format teatral interessant*

Durant els anys que vaig treballar al CEIP *Covalta* d'Albaida es va instaurar, d'una manera no gens premeditada, un mena de tradició a l'escola : durant el Festival de Nadal que organitzàvem al Saló d'Actes del Centre Cultural *Antic Institut*, sempre hi havia alguna "sorpresa" teatral. L'origen d'aquesta tradició però, no té a veure amb el meu afany per fer teatre sinó, més bé, amb el meu afany per convertir el Festival de Nadal de l'escola en alguna cosa més que una "marató" de nadales. En la gran majoria d'escoles, l'esquema és sempre el mateix: l'últim dia abans de les vacances de Nadal els i les alumnes de tots els cursos canten un nombre indeterminat de nadales en un saló d'actes ple de gom a gom. Aquest format de final de festa es reproduïx any rere any i és, objectivament parlant, insuportable; certament soporífic. Siguem honestos: qui gaudeix d'escoltar deu nadales seguides, una darrere de l'altra, en un ambient tan sufocant? Ningú no ho fa: als vint minuts, tothom n'està ben tip. I és un llàstima perquè mestres i alumnes inverteixen molt de temps i esforç per preparar-ho tot. Aquest concepte estàndard i tediós de festival de Nadal és el que vaig patir el meu primer any a l'escola *Covalta* i recorde perfectament bé que em vaig prometre a mi mateix de reinventar-lo d'alguna manera a l'any següent. Així doncs, mentre vaig ser mestre d'aquesta escola vaig tractar de cercar estratègies per fer més agradable i lleugera aquesta festa i el teatre en fou la clau, el vehicle per aconseguir-ho. No es tractava d'eliminar el concert; es tractava, més aviat, d'introduir alguns canvis que agilitzaren la festa i li atorgaren un punt divertit i engrescador, tot integrant elements teatrals a l'espectacle. La primera premissa era reduir el nombre de nadales a una per curs –o, menys encara, fent que dues classes cantaren conjuntament–. I, després –com he dit– afegir el complement teatral o, fins i tot –com férem molt a sovint–, integrar-lo en les cançons.³⁴

Al llarg dels sis anys en els quals vaig participar en l'organització de la festa de Nadal, les propostes foren molt variades i seguiren una trajectòria creixent, en complexitat i originalitat. Tanmateix, només m'aturaré en explicar un dels formats que posàrem en

³⁴ A l'apartat d'*Annexos* s'hi inclou una notícia publicada al suplement educatiu AULA on expliquem la necessitat de reinventar els festivals de Nadal. L'article porta per nom *Sobredosi de nadales*.

pràctica : els gags teatrals. Aquest és, en la meua opinió, el format ideal d'aquesta festa per diferents motius. En primer lloc, per la seva senzillesa organitzativa : els "acudits" teatrals serveixen d'interludis entre nadala i nadala i, aquesta separació, afavoreix la qualitat de l'espectacle perquè, a més a més de fer riure tothom amb els acudits teatrals, permet de gaudir de les cançons d'una manera més agradable. Els gags que, evidentment, han de tenir una orientació nadalenca i contextualitzada, serveixen de distracció i permeten trencar la monotonia del típic concert de Nadal que, com ja he dit, acaba fent-se una mica feixuc per a tothom. A més a més, la seva curta durada afavoreix el dinamisme de la vetllada. En segon lloc, els gags li atorguen a la festa un aire còmic, crític i, fins a cert punt, irreverent, allunyant-la de la serietat i formalitat litúrgiques que sovint acompanyen aquesta celebració. I un altre element que recomana l'adopció d'aquest format de festa és el fet que idear i preparar els gags és, des d'un punt de vista escènic i dramàtic, més senzill que organitzar una obra de teatre convencional que, d'altra banda, per la seva llarga durada, no tindria cabuda en el Festival.

He volgut fer referència al Festival de Nadal i, concretament, als gags que preparava amb l'alumnat de 5è i 6è perquè, malgrat no ser propostes performatives, aquesta manera de fer teatre resol el problema de la participació ja que a les peces curtes el nombre de personatges que hi participen és –generalment– molt reduït i, per tant, tots comparteixen protagonisme. A més a més, el treball de l'alumnat no és tan exigent com en una obra convencional pel que fa a la memorització del guió, fet que facilita la seva ràpida interiorització i el desenvolupament dramàtic i expressiu d'aquest, clau de l'èxit d'un gag d'humor. Tanmateix, el treball del mestre és igualment exhaust perquè pensar, escriure i assajar quatre o cinc gags amb l'objectiu que tots i totes puguin participar dels muntatges demana, òbviament, de molta dedicació i esforç. Com he dit però, és un format que potencia la implicació de tots i totes i, només per això, cal prendre en consideració aquesta manera de fer teatre, especialment a l'escola.³⁵

Abans de concloure aquest apartat però, m'agradaria afegir un apunt al voltant d'un assumpte relacionat amb els espectacles escolars que, en la meua opinió, també

³⁵ A l'apartat d'*Annexos* s'hi inclouen els guions i una fotografia de dos gags nadalencs realitzats en diferents edicions del Festival de Nadal del CEIP *Covalta* d'Albaida.

mereix de ser analitzat. Les festes de l'escola són un magnífic aparador per mostrar tothom allò que, mestres i alumnes, som capaços de fer. És a dir : són un vehicle esplèndid per dignificar l'escola i mostrar la vàlua del nostre treball. En aquest sentit, el teatre és un dels nostres grans aliats perquè, a més a més de mostrar la conjugació d'habilitats diverses dels i les alumnes, és una de les propostes més benvingudes i apreciades per les famílies, entre d'altres coses, pel seu component de gaudi i entreteniment. És per això que l'originalitat i l'estètica d'allò que mostrem, malgrat que no ha de ser l'objectiu central, també cal tenir-les present.

És necessari de cercar un equilibri entre ambdós eixos : el purament educatiu i l'originalitat artística i escènica. Des del meu punt de vista, no s'hi val d'ensenyar "qualsevol" cosa, sense perdre de vista –naturalment– que, ni fem teatre professional ni els nostres actors i actrius tampoc no ho són, de professionals. De vegades però, per diferents motius, durant la preparació d'un espectacle te n'adones que aquest no rutlla, que hi ha quelcom que no funciona : potser el guió es massa enrevessat, potser no estàs transmetent bé les idees, potser l'alumnat no està motivat... En aquest cas, sempre albire la possibilitat de cancel·lar l'actuació si no assolim una mínima qualitat escènica i, de fet, és una de les primeres coses que explique a l'alumnat abans de començar la preparació d'un muntatge : de vegades, les coses no surten com a un li agraden i cal assumir-ho. A més a més, "fracassar", és a dir, no presentar un projecte quan estava previst de mostrar-lo també és un aprenentatge important. Com he dit, aquesta premissa no ha de ser l'essència del treball amb l'alumnat i reconec que es tracta d'un equilibri delicat : sense adonar-te'n, amb l'estrèpit que genera la preparació d'un muntatge, pots estar més pendent dels elements estètics que no pas de les qüestions educatives. Des del meu punt de vista però, aquest risc no ha d'eliminar el component d'exhibició sinó servir per estar molt alerta envers aquest equilibri. És, en tot cas, una opinió personal que pot generar controvèrsia. Per a mi, però, funciona com una mena de "peatge" que em col·loque per tal assolir un mínim de qualitat i d'interès escènic en els muntatges que realitzem amb l'alumnat. En aquest sentit és interessant d'assenyalar que aquesta qüestió és motiu de divergències entre els investigadors, com bé assenyala Torres Nuñez (1993 : 326-327) :

Cabe preguntarse ahora -y este es un punto crucial en los debates- si hay que poner en escena obras de teatro, si el representarlas es didáctico, o si por el contrario es mejor improvisar en clase por medio del drama y olvidarnos del teatro tradicional con representación final como algo anticuado, que forma parte del “pastoral currículum”. Es oportuno aquí volver a contrastar las opiniones, diametralmente opuestas entre sí, de algunos escritores. Susan Holden cita a John Seely y a Richard Via como dos ejemplos característicos para ilustrar estas dos posturas. Una, en la que se afirma que es destructivo para los alumnos el representar una obra porque escenificar una obra ante un público que no esté constituido por compañeros de clase, equivale a un examen y este puede inhibir el desarrollo normal, destruir el espíritu de grupo y ahogar la creatividad del niño; y la otra, en la que esto mismo se considera un gran aprendizaje pues los alumnos sienten el éxito de haber podido representar su trabajo.

D'altra banda, sempre cap l'opció de realitzar un taller de teatre que no tinga cap pretensió d'evolucionar cap a un muntatge final. En aquest sentit, l'any 2011 vaig desenvolupar un taller de teatre amb l'alumnat de 6è del CEIP *Covalta* per tal de treballar d'una manera molt més lliure, sense cap “aranzel” estètic. Aquest treball va servir per desenvolupar conceptes dramàtics d'una manera molt més rica, sense l'acotació que sempre –en major o menor mesura– implica un muntatge o guió determinat. I aquest treball “genèric”, on desenvoluparem activitats de cos, veu i improvisació marcadament influenciades per *BanyadeBou*, va servir per preparar teatralment l'alumnat envers el muntatge *El secret de l'escola Covalta*, que realitzàrem a les acaballes d'aquell curs.³⁶

4a ETAPA : Un pas més enllà

CAPÍTOL 12

Introduint la imatge als muntatges teatrals

La complexitat tècnica que implica treballar amb imatges i dispositius audiovisuals fa que l'ús d'aquest extraordinari recurs educatiu a l'escola i, en particular, als muntatges teatrals siga, encara, molt minoritari. Alhora, la manera de treballar i construir les històries audiovisuals amb els alumnes no és la mateixa que quan prepares una obra de teatre i, per tant, endinsar-se envers un muntatge audiovisual demana d'un mínim coneixement cinematogràfic. Tanmateix, en una societat com la nostra, en la qual, el codi audiovisual s'ha convertit en l'autèntic protagonista i socialitzador de les nostres

³⁶ A l'apartat d'Annexos s'hi inclou una sessió d'aquest taller de dramatització.

vides –i també de les dels més menuts–, la necessitat d'introduir l'alumnat en aquest món és, pràcticament, una obligació educativa peremptòria. Les paraules de l'antropòleg francès Marc Augé³⁷ són, en aquest sentit, molt eloqüents :

Los medios de comunicación deben ser objeto de educación, no sólo un canal de información. Sólo entiendes la manipulación de las imágenes al hacer una película. Hay que aprender a leer y a escribir y también a leer y a hacer imágenes.

A més a més d'aquest component pedagògic però, des del punt de vista dels muntatges escolars, l'ús d'elements audiovisuals té, principalment, tres focus d'interès. En primer lloc, la projecció d'imatges té sempre un atractiu innegable, segurament motivat per la nostra condició d'*Homo videns*, com bé resa el títol del llibre de Giovanni Sartori, ben conegut a l'àmbit de la comunicació audiovisual. És a dir, estem tan acostumats a veure imatges que l'aparició d'algú familiar en una pantalla ens sembla un fet extraordinari i màgic. D'altra banda, el ventall de possibilitats narratives que la imatge, per ella mateix o combinada amb el teatre, ofereix és inimaginable, per bé que l'enregistrament d'imatges i el seu posterior procés d'edició i muntatge demanen d'una certa qualificació tècnica o dels necessaris contactes personals. En el meu cas, degut a la meva absoluta incompetència tècnica envers l'ús dels mitjans audiovisuals, sempre que he pensat un muntatge amb un component audiovisual, he demanat ajuda i consell a amics i pares de l'escola que tenien una gran habilitat en aquest camp. Sense ells, no cal dir-ho, no hagués estat capaç de dur endavant cap d'aquests projectes.

Per últim, els diferents muntatges audiovisuals que he realitzat amb l'alumnat, m'han permès d'albirar un aspecte molt interessant referent a la imatge aplicada als muntatges escolars : la seva capacitat de "socialitzar" la participació de l'alumnat. Aquesta és, encara, una idea embrionària, òrfena d'arguments sòlidament contrastats. Tanmateix, l'explicació d'aquest "fenomen" podria recolzar-se en el procés d'edició i muntatge del document audiovisual, que permet la tria selectiva i l'engalzament dels fragments enregistrats prèviament. Això, possibilita de gestionar les imatges al teu

³⁷ AGUILAR, Andrea: "La imagen puede ser el nuevo opio del pueblo. Entrevista con Marc Augé", *Diario El País* (23-VI-2007), recuperat el 22-XI-2013 a l'enllaç següent:
http://elpais.com/diario/2007/06/23/cultura/1182549605_850215.html

gust i, per tant, et permet de decidir què o qui apareix a la pantalla en cada moment. Alhora, la imatge projectada i ampliada a la pantalla de cinema, té una gran capacitat de mostrar tot allò que passa a l'escena; és a dir, d'alguna manera, genera una mena de protagonisme compartit : tothom, el gest més irrellevant o el mínim detall expressiu és captat i amplificat per la imatge.

Tot amb tot, cal tenir molt present que aquesta hipotètica capacitat de la imatge de "socialitzar" la participació de l'alumnat també està vinculada al tipus de muntatge que s'idee. Així doncs, de nou, topem amb una de les idees clau que he exposat al llarg del treball : per potenciar la implicació de tots i totes –en un muntatge audiovisual o de teatre– cal treballar amb la idea de grup, amb les situacions col·lectives. I, en aquest sentit, és d'una importància cabdal idear i escriure els muntatges pensant en el grup com a protagonista de la història; no els alumnes individualment, sinó la classe que són. És per això que, la gran majoria dels muntatges que he escrit parteixen de la realitat escolar i prenen la classe amb la que treballaré com "personatge principal" de la trama, més enllà de les individualitats. *L'illa del... Teatre!* –veure Capítol V– o *Quin malson d'excursió!*³⁸, són dos exemples teatrals d'aquest protagonisme col·lectiu i també ho són els muntatges que tot seguit explicaré. En aquest cas però, són muntatges en els quals, la imatge hi té un protagonisme destacat.

Nadala rebel³⁹

Aquest muntatge, realitzat durant el Festival de Nadal del CEIP Covalta d'Albaida de l'any 2010, a més a més de combinar la imatge amb l'actuació en directe, tenia un gran component performatiu perquè l'espectacle només tenia sentit en l'espai on es va representar i en el precís moment en que es va representar. És a dir: és una obra que no es pot reposar i, per tant, té un caràcter efímer, una de les estratègies que, com explicarem al Marc teòric i al Capítol 7, utilitzaven els artistes performatius per evitar la mercantilització de l'art i els espectacles. D'altra banda, fou un muntatge certament complex de realitzar perquè implicava d'enregistrar un curtmetratge que confluís amb la realitat i, tan l'enregistrament com la posada en escena, demanaven d'una gran precisió escènica.

³⁸ A l'apartat d'*Annexos* s'hi inclouen la sinopsi, una escena del guió i algunes fotografies del muntatge.

³⁹ A l'apartat d'*Annexos* s'hi inclou l'article publicat al suplement educatiu AULA del diari *Levante-EMV*.

La mentida

Tot el muntatge s'estructurava a partir d'una mentida: havíem fet creure tothom que la classe de 6è no podria assistir al Festival de Nadal de l'escola perquè "havia estat seleccionada per participar en la final del VIII Concurs de Nadales Escolars de la Vall d'Albaida". Alhora, els alumnes de 6è, com que no volien faltar al seu últim Festival, "van demanar Pau –mestre de Música– de gravar el vídeo de la nadala" per usar-lo com a cloenda de la nostra festa. Així, d'alguna manera, també hi serien presents. I, el dia assenyalat, després d'explicar-ho tot en directe, ens disposàrem a concloure el festival de l'escola amb una projecció on la classe de 6è cantava "magistralment" la nadala *La Nit de Nadal*. Allò que ningú no s'esperava és que, després dels primers compassos, una alumna destrossés la cançó a cops de metal·lòfon i digués als seus companys: "Estic farta! Farta de nadales!". Les imatges s'havien rebel·lat!

El rodatge

Per fer aquest muntatge, calia enregistrar dos curtmetratges: *Nadala rebel* i *Nadala perfecta*. En el primer, els alumnes es revoltaven i es negaven a cantar perquè estaven farts de nadales. Després de l'enrenou inicial, Pau i jo establíem un diàleg amb les imatges per tractar de convèncer l'alumnat de 6è de cantar la nadala. A més a més, al llarg del vídeo hi ha diferents confluències amb la realitat, com l'instrument que llancen els alumnes des de les imatges que cau al mig de l'escenari. A més a més, el moment culminant és quan s'intercanvien els papers: Pau i jo, farts de discutir amb els i les alumnes, desapareixem de l'escenari per anar a per ells i, tot seguit, apareixem a les imatges. En eixe precís moment però, els alumnes –que havien desaparegut fugint de les imatges– apareixen a l'escenari –durant la representació estaven amagats a una habitació contigua a l'escenari–.



Fig. 18 Roger Moll prepara l'enquadrament de la càmera.

En el segon curtmetratge –gravat amb el mateix format– els alumnes canten la nadala perfectament, sense cap interrupció. Els dos curts foren enregistrats una setmana abans al menjador de l'escola, convertit en un plató improvisat, després d'haver estat assajant el guió durant quinze dies. El rodatge s'allargà fins a les nou de la nit i fou supervisat per Roger Moll, un amic meu especialista en cinema. Del primer curt – *Nadala rebel* –, clarament el de més dificultat, férem tres gravacions senceres i ens quedàrem amb la segona. Després, Pau i jo assajàrem dia i nit per quadrar la nostra actuació en directe. La gravació de la nadala ben cantada –*Nadala perfecta*– no tingué cap complicació. No cal dir que els alumnes realitzaren un treball excel·lent : no és fàcil actuar davant la càmera amb tanta desimboltura, menys encara si has de fer-ho sense cap referència –durant el rodatge, darrere de la càmera no hi havia ningú–. Aquesta decisió la va prendre Roger en l'últim moment, degut a que durant les proves d'imatge que férem mentre preparàvem el rodatge va observar que si em col·locava darrere per orientar l'actuació dels alumnes, aquests no miraven l'objectiu de la càmera i feia un efecte estrany. Aquesta decisió demanava els i les alumnes d'un esforç extraordinari de concentració i coordinació entre ells, perquè havien d'imaginar-se totes les

preguntes que nosaltres fèiem i respondre i actuar en funció d'aquestes, tot deixant les pauses corresponents per a les nostres respostes. I malgrat l'exigència de l'empresa, van aconseguir un resultat excel·lent.

La funció

El dia de la representació tot anà com una seda. Era un muntatge que, per la seua complicada i exigent posada en escena, podia convertir-se en una petita tragèdia ja que si Pau -el mestre de Música- o jo mateix teníem alguna errada i perdíem el fil de les imatges, tot podia ensorrar-se. Com deia però, el dia de la representació tot va funcionar perfectament: la projecció de les imatges, la nostra actuació, l'eixida dels alumnes a l'escenari, la coordinació amb la mestra que realitzava els efectes especials... La gran majoria del públic -incloent-hi molts mestres de l'escola- es va creure la mentida, fet que va provocar un efecte sorpresa d'allò més excitant. I no cal dir que tothom, grans i menuts, van quedar absolutament bocabadats per l'espectacle del qual van poder gaudir. Un cop acabada la festa, no tenien paraules per expressar la seua admiració i perplexitat. Fins i tot, molts alumnes de l'escola -i alguns de l'institut que acudiren al festival- pensaven que les imatges eren realment en directe.



Fig. 19 Un moment del muntatge.

Per últim, ens agradaria assenyalar que l'èxit d'aquest muntatge anà més enllà de la nostra escola perquè el mes de febrer d'aquell any l'experiència fou publicada en el suplement educatiu *AULA* del *Diari Levante-EMV* en primera pàgina. I, el dia 18 de maig de 2011, en el marc de l'*11a Trobada d'Estudiants del Pràcticum*, organitzada per la Facultat de Magisteri, impartírem la ponència inaugural *–Performance a l'escola: Més enllà del teatre escolar–*, que vàrem concloure tot realitzant *–prèvia contextualització i explicació del muntatge al públic–* aquest muntatge. Òbviament, comptàrem amb la presència dels alumnes, que demanaren el matí lliure per acudir a Magisteri i desenvolupar l'espectacle.

El secret de l'escola Covalta⁴⁰

Aquest muntatge fou realitzat al mes de juny de 2011 en el marc del III Festival de Teatre Escolar d'Albaida. Creàrem la història, de nou, partint de la realitat dels i les alumnes. Aquesta és la sinopsi :

Els alumnes de 6è de l'escola Covalta troben per casualitat un objecte a la seua aula que els fa pensar una hipòtesi ben estrafolària: els mestres viuen a l'escola. Poc a poc, van trobant més elements quotidians que van reforçant la descoberta d'aquest secret. Moguts per la curiositat, elaboren un pla per treure'n l'aigua clara de tot plegat i decideixen de col·locar una càmera per veure què passa a l'escola per la nit.

Tanmateix, l'element innovador d'aquest muntatge era la seva natura híbrida : combinava d'una manera totalment integrada la imatge i el teatre. A diferència de *Nadala rebel*, que era un muntatge en directe i realista, podríem considerar aquesta història com una obra de ficció convencional, que manté una linealitat narrativa clàssica; és a dir, té un encadenament clar i ordenat de les escenes on l'inici, el conflicte, el nus i el desenllaç de la història estan clarament definits. Però la posada en escena no era gens convencional perquè s'hi intercalaven escenes en directe amb escenes que, prèviament, havíem enregistrat. L'efecte d'aquesta combinació fou realment fascinant perquè li atorgà un gran dinamisme i atractiu al muntatge.

⁴⁰ A l'apartat d'*Annexos* s'hi inclou el guió d'escenes del muntatge, el guió de l'escena V i diverses fotografies.



Fig. 20 Un moment de l'escena IV *Un descobriment estrafolari* (imatges)

És obvi que la història transcorria en diferents espais. Tanmateix, per tal que la representació tingués una coherència espacial, a l'escenari del teatre només es va ubicar una localització : era la casa de Tomàs, un dels alumnes de la classe, on el grup quedava diverses vegades per diferents motius. Així doncs, les escenes enregistrades eren les seqüències de la història que ocorrien fora de la casa –quan estan a l'escola, quan estan al parc...–. Alhora, la pantalla també tenia protagonisme quan estaven actuant en directe perquè es convertia en la projecció de la presentació del treball de classe que estaven fent, en un joc d'ordinador, en el somni de Tomàs o en les imatges de la càmera instal·lada a l'escola.



Fig. 21 Un moment de l'escena V *Festa sorpresa a casa de Tomàs* (directe)

D'altra banda, no cal dir que la preparació del projecte fou d'allò més complexa i exigent perquè, en primer lloc, calia assajar i enregistrar les escenes de cinema i, després, assajar les escenes en directe i enllaçar-ho tot d'una manera coherent i dinàmica. El temps de preparació fou superior als dos mesos i va implicar un gran nombre de persones.

Per últim, m'agradaria destacar que aquesta història va crear un gran ambient a l'escola perquè tots els mestres hi participaven : apareixien a les últimes dues escenes de l'obra. Eren escenes d'imatge i el seu enregistrament fou un moment ben divertit i emotiu. Aquesta vinculació amb l'espectacle ens va fer sentir a tots molt més units com a escola. És, de nou, un altre benefici del teatre que caldria explotar molt més als centres per potenciar un bon clima de treball i l'avinentesa entre tota la comunitat educativa.

6. DISCUSSIÓ

Al llarg del recorregut vital i professional que he mostrat a la meua Història de Vida, he plantejat, ara d'una manera superficial, ara amb certa profunditat, una gran quantitat de qüestions, idees i reflexions relacionades amb el teatre, la seva pràctica a l'escola i les seves possibilitats i limitacions educatives. Tot seguit doncs, amb el propòsit d'organitzar la discussió d'aquest treball, acudirem als objectius per vehicular la formulació i l'anàlisi de les idees clau que, en la nostra opinió, són l'origen i l'eix vertebral d'aquesta investigació. Abans però, hem considerat oportú d'incloure una reflexió al voltant d'una hipòtesi molt present en el rerefons d'aquesta investigació : la predominança del caràcter clàssic i tradicional del teatre escolar. Malgrat que aquest no és el nostre cas d'estudi, aquesta qüestió té una gran transcendència envers la nostra recerca ja que la seva confirmació implicaria que les limitacions pedagògiques del teatre escolar que hem exposat tindrien un caràcter "epidèmic", no pas excepcional.

La hipòtesi de la predominança

Com bé s'assenyala al marc teòric del treball, sota el nom genèric de "teatre escolar" sovint s'engloben altres formes i metodologies dramàtiques que també s'empren a l'escola i que es diferencien del teatre tradicional en el seu format i finalitats (Eines i Mantovani, 1997 : 16-17). Les més comunes són els joc d'expressió, el joc dramàtic i la representació de papers (Motos i Navarro, 2003 : 23-24). Malgrat tot, en la nostra opinió, la pràctica dramàtica més habitual i predominant a l'àmbit escolar és la que, al llarg del treball, hem anomenat "teatre escolar tradicional" que consisteix, segons Eines i Mantovani (1997 : 16-17), en desenvolupar un guió teatral d'estructura clàssica adaptat al nombre d'alumnes que formen la classe amb l'objectiu de fer-ne una representació pública al centre. És cert que no hem trobat cap estudi que s'endinse en l'estat d'aquesta qüestió i, per tant, que demostre la predominança d'aquesta manera de fer teatre envers les altres. Tanmateix, hi ha diversos arguments que permetrien deduir aquesta hipòtesi. En primer lloc, la manca de formació teatral dels mestres, esmentada als Capítols 3 i 4 de la Història de Vida. Tal i com exposàrem, als plans d'estudi de les Facultats de Magisteri la formació dramàtica llueix per la seva absència. Així doncs, la gran majoria d'estudiants de Magisteri conclouen el Grau de Mestre amb

uns coneixements ínfims o nuls relacionats amb el teatre, l'expressió corporal i les seves possibilitats educatives, amb l'excepció d'aquells que, a títol personal, cerquen algun tipus de formació dramàtica paral·lela a la carrera. La relació, pràcticament *sine qua non*, entre formació dramàtica i ús del teatre a l'educació, l'exposa Navarro (2007 : 169) d'una manera clara :

Fruto de nuestra propia experiencia e investigación, descubrimos la importancia y la necesidad de la formación del profesorado para el uso de la dramatización. Son numerosos los autores que hacen referencia a esta misma necesidad al tratar sobre el drama en la educación (Bercebal, 2005; Laferrrière, 1997; Motos, 1995; Tejedo, 1997; Tejerina, 1994; Poveda, 1995; Fleming, 1994; Morgan and Saxton, 1992, etc). Sin ella, se corre el riesgo de que ésta no se lleve al aula, aún cuando aparezca explícita como parte del currículum escolar.

Si assumim aquesta premissa és bastant lògic pensar que, degut a aquesta manca de formació, la gran majoria de mestres que decideixen fer teatre a l'escola opten pel format clàssic perquè, des d'un punt de vista metodològic tan sols demana que l'alumnat memoritze uns diàlegs i els reproduïxi a l'escenari. No cal dir que aquesta manera de desenvolupar projectes teatrals és molt més senzilla que no pas desenvolupar jocs d'expressió o dramatitzacions, que requereixen d'uns coneixements molt més específics.

Un altre element que reforça la hipòtesi de la predominança del teatre tradicional als centres escolars és el fet que la immensa majoria de les publicacions que s'han editat i s'editen en aquest àmbit són obres de teatre que segueixen el patró clàssic abans descrit (García de Rivera, 2010). És a dir : un relat amb una linealitat narrativa molt marcada on apareixen dos o tres personatges principals i un nombre indeterminat de secundaris. Un cop d'ull a les nombroses col·leccions de teatre infantil que es poden trobar al mercat editorial confirma l'hegemonia d'aquest tipus de publicacions envers l'escassa oferta d'obres de teatre o tallers que proposen alternatives al teatre tradicional. Es evident doncs, que la major senzillesa metodològica unida a l'extraordinària oferta existent d'obres de teatre escolar de caràcter tradicional, són susceptibles d'empènyer la gran majoria de mestres envers aquesta manera de fer teatre, tot reforçant la hipòtesi de la predominança.

Una última consideració en aquest sentit està relacionada amb l'experiència personal i professional. Tan en la meua condició d'alumne com de mestre, el record que tinc del gran nombre de muntatges teatrals escolars als quals he assistit em remet en, salvant alguna excepció, a l'estructura tradicional esmentada. A més a més, també he pogut comprovar en les nombroses jornades on he impartit el curs "*Performance a l'escola*" que la percepció dels mestres assistents en aquest sentit era molt similar a la meua; és a dir : coincidien en l'opinió que, majoritàriament, els projectes teatrals que es desenvolupen a l'escola tenen les característiques del teatre escolar tradicional que hem descrit adés. Al nostre entendre doncs, existeixen motius històrics, acadèmics i metodològics que albiren aquesta hegemonia del teatre escolar tradicional i, com hem dit, aquest fet atorga més rellevància a la nostra recerca perquè implica que, les limitacions d'aquesta manera de fer teatre que hem detectat i que tot seguit discutirem, estan presents a la gran majoria de projectes teatrals que es desenvolupen als centres escolars.

La necessitat d'una reflexió al voltant del teatre escolar tradicional

D'entre les diferents limitacions que hem observat envers les pràctiques teatrals a l'escola, hi destaca especialment la que fa referència al problema de la participació desigual de l'alumnat envers els muntatges que es desenvolupen a l'àmbit educatiu. Aquesta és, indubtablement, la pedra angular del treball : l'element clau de tota l'argumentació. Com ja hem afirmat anteriorment, l'estructura narrativa i dramàtica del teatre escolar tradicional impedeix la implicació global de tota la classe en l'espectacle teatral perquè la gran majoria d'alumnes, degut a l'estructura argumental de les històries, tenen un paper secundari envers el muntatge. Aquest fet, com bé assenyalen als Capítols 5 i 7 de la Història de Vida, té una greu implicació educativa perquè la gran majoria dels i les alumnes no poden gaudir plenament de les qualitats pedagògiques que s'atribueixen al teatre per la seva condició secundària dins la trama del muntatge. En aquest sentit, és simptomàtica l'afirmació que fan Sirera i Cubedo (1989 : 14) quan assenyalen la finalitat educativa que han de tenir els projectes teatrals escolars :

Convèncer tothom que aquest treball, el del teatre, és un treball d'equip on ha d'haver lloc per a totes les iniciatives, on ningú no s'ha de veure relegat mai a un segon terme, on tothom és igualment necessari per al bon funcionament del conjunt.

Ens sembla interessant el fragment on diu que “ningú no s'ha de veure relegat mai a un segon terme” perquè hi veiem, en aquesta afirmació, una petita prova de que ambdós autors són ben conscients que, moltes vegades, els projectes teatrals escolars releguen molts alumnes a un segon terme.

Aquest desequilibri participatiu condiona, inevitablement, l'experiència del grup, la implicació de l'alumnat envers l'obra de teatre i, sobretot, el seu aprenentatge, no només dramàtic sinó també social. En aquest sentit, considerem que no es pot ignorar aquesta qüestió perquè compromet negativament la funció educativa del teatre; és a dir, la seva autèntica i més elemental raó de ser a l'ensenyament. És per això que, des del nostre punt de vista, reflexionar al voltant d'aquesta limitació és una obligació indefugible per a tots aquells mestres que volen fer del teatre una eina educativa vertaderament útil a l'aula. De fet, aquest és el propòsit últim d'aquesta investigació : convèncer els i les mestres d'aquesta problemàtica i de la necessitat de resoldre-la, més enllà de com fer-ho. Les estratègies escèniques que hem exposat al llarg del treball no són més que una possible solució però, de ben segur, que n'hi ha moltes altres i pensem que, el primer pas per fer-les brollar de l'enginy del professorat, és que, aquest, prenga consciència del problema participatiu associat al teatre tradicional.

Malgrat que, com hem afirmat, la problemàtica de la participació és la limitació més nociva –educativament parlant– associada a les pràctiques tradicionals de teatre escolar, no és l'única qüestió que cal revisar des d'un punt de vista pedagògic. Tal i com esmentem al Capítol 7, l'estratègia metodològica vinculada al teatre tradicional es basa en la reproducció i repetició mecànica del text dramàtic i, en la nostra opinió, aquesta manera de treballar no és especialment enriquidora des del punt de vista de l'aprenentatge global de l'alumnat. En aquest sentit, el paral·lelisme amb les estratègies docents usades a l'aula és innegable : si assumim que el model d'ensenyament tradicional, basat en la transmissió i acumulació de coneixements

mitjançant la repetició i memorització, no és el més adient per assolir un desenvolupament íntegre i global de l'alumnat sinó, més bé, un aprenentatge passiu i mecànic que no potencia la interrelació i transferència d'idees i conceptes (Monereo, 1990 : 6), tampoc no hauríem d'emprar eixes estratègies quan fem teatre a l'escola. Aquesta és, també, una qüestió sobre la qual és necessari reflexionar. Tanmateix, la nostra investigació no ha aprofundit en aquesta qüestió, per bé que la gran majoria de les alternatives metodològiques i conceptuals que proposem sí que contempen una manera de treballar que s'allunya del procediment tradicional. Tot amb tot però, aquesta observació hauria de funcionar, novament, com un motiu més per empènyer els mestres i les mestres envers una reflexió global sobre el teatre escolar tradicional i la recerca de noves propostes teatrals que potencien la implicació de tot el grup-classe i un aprenentatge més estimulants i enriquidor.

Més enllà del teatre escolar tradicional

L'altre gran eix d'aquesta investigació ha consistit en mostrar i analitzar diferents idees, procediments i estratègies escèniques que tracten de resoldre les esmentades limitacions del teatre escolar tradicional, amb especial atenció al problema de la participació. Aquesta vessant de la investigació s'ha basat en l'estudi i l'anàlisi de diversos muntatges teatrals desenvolupats al llarg de diferents cursos escolars que, en la seva gran majoria, foren desenvolupats al CEIP *Covalta* d'Albaida. Tot seguit, ens disposem a destriar i discutir les idees i procediments essencials d'aquestes propostes.

El grup com a protagonista

Per resoldre el greuge participatiu que generen les obres de teatre escolar tradicional no podem "dividir" el guió que treballarem en tantes parts iguals com alumnes participen al muntatge. Això, no té ni cap ni peus perquè, entre d'altres coses, generaria un muntatge impracticable. Així doncs, no es tracta d'assignar una quota de participació a cada alumne sinó, més bé, de generar un muntatge on tothom s'implique d'una manera vertadera i completa. I, en la nostra opinió, una de les claus per aconseguir-ho és construir la història a partir del grup; és a dir, atorgant a la classe el paper central i protagonista de la trama, tal i com afirmàvem al Capítol 12. Aquesta idea té una certa connexió envers el concepte de "creació col·lectiva" que, a

partir de la dècada dels seixanta, als Estats Units i a Europa genera l'aparició d'una nova manera de crear i desenvolupar els muntatges teatrals, basats en la cooperació i el treball en grup, que rebutgen les imposicions del text d'autor i atorguen més importància als elements corporals i audiovisuals (Oliva i Torres, 2005).

Fem nostres les paraules de Mantovani (1981 : 24) quan parla del teatre "realista" i afirma que "no podemos desconocer que los niños viven de la realidad y les agrada el realismo". Aquest autor entén que el teatre escolar ha de partir de la realitat dels i les alumnes, tot generant un "realisme imaginatiu" (Mantovani, 1981 : 18). Només així aconseguirem que el teatre siga significatiu i útil des d'un punt de vista educatiu i dramàtic. Aquest realisme imaginatiu és, precisament, l'origen de la gran majoria dels muntatges que hem realitzat, com ara *L'illa del... Teatre!* (2006), *Una discussió inoportuna* (2007), *Quin malson d'excursió!* (2010), *Nadala rebel* (2010) i *El secret de l'escola Covalta* (2011), tots ells ideats i escrits a partir d'aquesta premissa.

A més a més, partir de la realitat dels alumnes implica, com dèiem adés, fer recaure el protagonisme al sí del grup perquè la realitat més pròxima i natural dels i les alumnes és, precisament, el grup, la classe. I generar la història a partir d'aquesta idea, és a dir, situar la classe com a protagonista principal de la història que volem representar, permet d'impregnar el muntatge d'un caràcter col·lectiu i grupal, més enllà del nombre de diàlegs de cada alumne. Aquest tarannà col·lectiu també es pot apreciar a la gran majoria de muntatges que hem desenvolupat. Alhora, no hem d'oblidar que només si tenim la realitat i el col·lectiu com a eixos dels nostres projectes podrem gaudir d'una de les aportacions educatives més importants que ens ofereix el teatre : la comprensió, l'empatia, les habilitats socials... És a dir, l'experiència de les relacions humanes (Navarro, 2007: 166).

En la nostra opinió, aquest component col·lectiu del muntatge teatral és d'una rellevància cabdal, educativament i socialment parlant. En aquest sentit, advertim un cert paral·lelisme entre l'estructura del teatre escolar tradicional i el model classista que impera a la nostra societat, on els individus tenen un rol o paper en aquesta en funció del seu estatus social. D'alguna manera, aquest fenomen es transmet al teatre escolar tradicional on, els i les alumnes més ben posicionats a la classe des d'un punt

de vista acadèmic solen ser, generalment, els qui aconseguen sempre els papers protagonistes dels muntatges teatrals. És la idea de “currículum ocult” de Jackson (*Vida en classe*, 1968), traslladada al teatre escolar. Òbviament, aquest aprenentatge “ocult” té una connotació negativa perquè perpetua una idea de societat que l’escola no hauria de potenciar sinó, més bé, tractar d’eradicar. És per això, que el teatre escolar ha de cercar fórmules que potencien la participació col·lectiva i la col·laboració, de la mateixa manera que les tècniques com el “puzle” (Aronson, 1975), les “divisions de rendiment per equips” (Slavin, 1978) o els “grups d’investigació” (Sharan i Sharan, 1976) persegueixen l’ajuda i la col·laboració de tot l’alumnat amb l’objectiu de resoldre i afrontar situacions d’aprenentatge i problemes en el marc de l’aula.

D’altra banda, malgrat que, des d’un punt de vista formal, l’estructura del guió d’algunes de les històries que hem mostrat pot tenir l’aparença d’una obra de teatre escolar tradicional, el muntatge resultant s’hi distancia clarament, entre d’altres coses, perquè no hi ha cap alumne que acapare el protagonisme de la trama i, per tant, es trenca la fesomia clàssica de les obres de teatre escolar. Alhora, aquesta manera d’elaborar les històries genera una confluència entre el teatre i la realitat perquè els alumnes no interpreten personatges inventats sinó que fan d’ells i elles mateix al bell mig d’una història de ficció que, d’altra banda, està totalment contextualitzada al seu entorn i realitat. D’alguna manera, l’obra es converteix en una mena d’hipòtesi dramàtica : la història que expliquem podria ser perfectament real, tan pel que fa a l’argument com pel que fa als protagonistes. En la nostra opinió, aquesta proximitat entre ficció i realitat acostava el teatre a la vida dels alumnes i, també, a la del públic, tot contribuint a fer més estreta la franja que, tradicionalment i d’una manera molt marcada, separa l’espectacle dels espectadors o, si es vol, l’experiència teatral de l’experiència vital. En aquest sentit, no hem d’oblidar que, com bé afirma Batolucci (1975 : 78) els espectacles teatrals a l’escola estan pensats “para el consumo pasivo de los escolares”. Alhora, Ortega y Gasset (1982 : 75) coincideix amb aquesta afirmació, tot asseverant que el públic que assisteix als espectacles de teatre escolar “se caracteriza por su especialísima pasividad”. Així doncs, el rol passiu del públic també ha de ser un motiu de reflexió a l’hora de pensar i idear el muntatge teatral : si volem que el teatre siga realment educatiu i significatiu per al públic que el gaudeix, d’una manera o d’altra, cal implicar-lo en l’espectacle.

Per últim, ens agradaria ressaltar que aquesta idea de grup, aquesta perspectiva col·lectiva aplicada al teatre no és una qüestió exclusivament dramàtica sinó també vinculada a una determinada manera d'entendre l'educació. En la nostra opinió, un mestre ha de vetllar pel bon funcionament i cohesió del grup, més enllà de la individualitat que representa cada alumne. La classe no és la suma separada de cada alumne sinó la seva interacció resultant, el seu "tot". En aquest sentit, el mestre ha de fer l'impossible per tractar d'integrar tot l'alumnat en el projecte que és l'aula. Malauradament, també a les classes existeix un dèficit de participació i implicació de molts alumnes envers el procés d'ensenyament i aprenentatge i és una obligació indefugible del mestre cercar estratègies per resoldre aquesta problemàtica, talment com tractem de fer nosaltres a l'àmbit del teatre escolar. No són coses separades : aquestes dues problemàtiques comparteixen el mateix arrel conceptual.

El *performance* com a eina per redefinir els muntatges teatrals escolars

Com bé vam explicar al Capítol 7, molts dels muntatges que hem mostrat al llarg del treball incorporen, en major o menor mesura, elements característics del *performance art* adaptats a l'àmbit escolar. Inicialment, aquesta incorporació fou inconscient però, a mesura que ens hi endinsàvem i reflexionàvem al voltant dels muntatges, ens vam adonar que no era una casualitat; que els motius pels quals va aparèixer aquesta tendència a l'art i, concretament al teatre, durant el segle XX, tenien una certa connexió –salvant totes les distàncies que hom vulga– amb els motius pels quals nosaltres decidírem de cercar noves formes teatrals a l'escola, un cop advertírem les mancances del teatre escolar tradicional. En ambdós casos, l'impuls del canvi va tenir el seu origen en la constatació d'una limitació o uns convencionalismes que provocaven un estancament cultural (Fernández Quesada, 2004 : 135) i, en el cas de l'escola, un dèficit educatiu.

La utilitat de les tècniques performatives en la resolució de les limitacions educatives del teatre escolar tradicional rau, entre d'altres motius, en el fet que aquesta disciplina artística, trenca la linealitat narrativa de l'obra de teatre i "usurpa" al text l'hegemonia en la transmissió d'allò què es vol explicar o mostrar, en favor de l'acció i dels altres llenguatges –visual, expressiu, auditiu...–. Aquest trencament doncs, evita la

dependència del diàleg en el desenvolupament de l'actuació i, per tant, potencia la participació col·lectiva : les accions i l'expressió corporal poden ser simultànies i corals mentre que el diàleg demana, necessàriament, d'un ordre concret i una alternança ben delimitada. D'altra banda, l'estreta relació que aquesta manera de fer teatre té amb l'acció i l'expressió corporal la vinculen d'una manera clara a l'àrea d'Educació Física des d'on, com s'explica a la introducció del treball, vehicularem la gran majoria dels projectes realitzats. Des d'un punt de vista programàtic, és interessant conèixer aquesta relació curricular perquè ens permet d'idear, experimentar i desenvolupar possibles muntatges d'aquestes característiques sense allunyar-nos del currículum, dins l'aixopluc legal dels continguts educatius de l'àrea d'Educació Física.

Un altre concepte performatiu que considerem molt important des del punt de vista educatiu és la participació activa del públic; és a dir : la seva plena integració en el muntatge. En aquest sentit, al l'espectacle *Una discussió inoportuna* –Capítol 10– la implicació del públic era evident i inevitable perquè era la “víctima” principal del conflicte, car el concert de Nadal que estan gaudint s'ha d'interrompre a causa de la discussió. Al muntatge *El parc* –Capítol 10– els alumnes de les aules estan completament integrats en la situació perquè, automàticament, són les persones que estan al parc, al costat de la colla de adolescents que l'embruta. La implicació del públic al muntatge *El Dia de la Guerra* –Capítol 9– és també ben clara especialment quan els alumnes, després del bombardeig, surten al passadís per veure què ha passat : són, talment, la població civil que tan pateix les conseqüències de les guerres. En la nostra opinió, aquesta proximitat amb l'espectacle, aquesta integració del públic envers el muntatge té un potencial pedagògic molt més gran que una obra de teatre tradicional. A més a més, és un aprenentatge molt més lliure i obert perquè l'espectacle es limita a generar una situació, a provocar el públic sense donar-li un missatge tancat i definit per les paraules. Alhora, la integració del públic i el fet d'evitar un escenari teatral impregnen els muntatges d'un realisme que els allunyen de l'obra de teatre tradicional i els allibera de l'estigma artificios i de ficció que sovint l'acompanya, tot potenciant el seu poder educatiu : no és el mateix veure un espectacle assegut i a deu metres de distància que viure'l en primera persona i formar-hi part.

Per últim, ens agradaria destacar que aquesta mena de muntatges sempre tenen una motivació crítica : més enllà de fer passar una estona divertida i entretinguda al públic, volen forçar una reflexió al voltant d'algun tema que ens sembla important i necessari de tractar amb l'alumnat. Aquest element crític i de provocació, inherent al *performance art* (Rosenbaum, 2008: 234) és perfectament visible als muntatges *Una discussió inoportuna*, *El Dia de la Guerra*, *Els àrabs*, *Performance literària* i *El parc*, prèviament descrits. En la nostra opinió, les característiques escèniques d'aquesta manera de fer teatre li atorguen un gran potencial pedagògic que cal aprofitar. Evidentment però, aquesta afirmació no implica que no s'utilitze el teatre amb l'única finalitat d'entretenir i fer riure a l'alumnat. Ho hem fet i ho continuarem fent perquè pensem que també és important aquest component lúdic. Tanmateix, el teatre també ha de servir per generar reflexió i crítica sobre la realitat social dels i les alumnes.

El gag teatral

Malgrat que les pràctiques performatives són, des del nostre punt de vista, una alternativa interessant i pràctica per resoldre les limitacions del teatre escolar tradicional, també som conscients que impliquen una certa complexitat metodològica a l'hora de treballar-les amb l'alumnat i desenvolupar-les a l'escola. Aquesta manera de fer teatre és una petita "revolució" escènica ja que capgira de dalt a baix el model teatral escolar i, per tant, pot ser un canvi excessivament gran com per dur-lo a terme : no sempre tenim l'enginy, l'energia i la seguretat per encetar nous camins i experiències a l'escola. A més a més, no és només una qüestió de dificultat metodològica sinó també creativa perquè difícilment trobarem materials editats que proposen aquesta mena de muntatges. És per això que també considerem molt interessant trobar fórmules "mixtes" que faciliten la seva realització però que, alhora, siguin útils per resoldre les limitacions del teatre escolar tradicional. En aquest sentit, tal i com assenyalàvem al Capítol 11, el gag o la peça curta de teatre, per les seves característiques, ens permet de resoldre la problemàtica de la participació de l'alumnat mantenint un format de teatre convencional. És la idea del eclecticisme entre dramatització i teatre que proposa (Torres Nuñez, 1993 : 328). Pensem que l'adopció d'aquest model eclèctic pot ser una bona solució i un pas previ en el camí de resoldre i d'afrontar d'una manera global les limitacions del teatre escolar.

La introducció de la imatge

Com dèiem al Capítol 12, l'ús de la imatge envers els muntatges escolars és encara un camí per explorar. Són indiscutibles les seves possibilitats creatives, per bé que és igualment indiscutible la seva complexitat tècnica i creativa. Tanmateix, aquesta dificultat també té una conseqüència positiva perquè fa necessària la col·laboració. És una mena de puzle de Aronson aplicat als projectes escolars de certa envergadura : la col·laboració es fa del tot imprescindible per dur-los endavant. El meu cas és un exemple paradigmàtic perquè, sense tenir cap noció d'edició i muntatge audiovisual, he desenvolupat projectes híbrids que combinaven teatre i imatges, com *Nadala rebel* o *El secret de l'escola Covalta* i, fins i tot, vaig atrevir-me amb el cinema : l'últim projecte que vaig desenvolupar al CEIP *Covalta* d'Albaida fou *Una nit al Museu de Titelles*, una pel·lícula que estrenarem al cinema *Odeon* d'Albaida el 4 d'octubre de 2013⁴¹. I tot, gràcies al treball en equip i a la col·laboració d'un munt de persones : família, amics, mestres, alumnes i, per suposat, pares i mares de l'escola. Així doncs, un problema –la dificultat tècnica de treballar amb imatge– el convertim en una virtut –la col·laboració–. És, indiscutiblement, una excusa perfecta per vehicular la relació, comunicació i estima entre tota la comunitat escolar.

La nostra experiència ens ha permès d'albirar en l'ús de la imatge un gran recurs per democratitzar la participació de l'alumnat i potenciar la idea de grup. També ens ha possibilitat d'experimentar un format "mixt", a mig camí del cinema i del teatre on, la combinació d'imatges enregistrades i actuació en directe, genera un muntatge híbrid molt interessant des del punt de vista escènic i visual, i certament atractiu per al públic, un factor que, com bé diu Torres Nuñez (1993 : 330), no podem menystenir : l'espectacle en sí, també té una funció educativa envers el públic que no hem de desapropitar.

Pel que fa a l'aspecte educatiu, no és menys important el fet que, treballar amb la imatge, permet l'alumnat d'endinsar-se des de l'experiència en el món audiovisual i la construcció de les imatges, elements imprescindibles per entendre la societat digital en la que vivim. Per últim, no podem obviar el component espectacular de les imatges

⁴¹ En aquest enllaç es pot veure el tràiler promocional que elaborarem :
<http://www.youtube.com/watch?v=JcBS4YsUTwY>

que permeten els muntatges escolars de fer un salt qualitatiu –si se’n fa un bon ús–, amb la positiva repercussió que això té envers la dignitat i professionalitat de l’escola i del nostre treball.

L’escriptura com a engranatge creatiu

No voldríem acabar aquesta discussió sense esmentar d’una manera explícita l’absoluta rellevància que té la creació literària en tot aquest procés. L’èxit d’aquesta manera de fer teatre té els seus arrels en la creació literària. Les nostres propostes escèniques no hagueren estat possibles sense l’afany i l’emoció d’escriure i crear històries. Òbviament, l’única manera d’adaptar la realitat dels i les alumnes a l’argument d’una obra de teatre és creant tu mateix l’obra de teatre i utilitzant l’alumnat i el seu entorn com a eix generador de la història. Òbviament, tots i cadascun dels muntatges que hem mostrat, sense cap excepció, són originals i han estat escrits partint de la realitat dels i les alumnes. Des del nostre punt de vista, aquesta és una de les claus de l’èxit de la nostra proposta.

Fem aquesta reflexió final perquè volem emfatitzar la gran transcendència que té la formació literària dels mestres envers les possibilitats creatives d’aquests a les escoles. Escriure és la base per generar històries, fins i tot, quan aquestes no tenen el text com a principal protagonista. És a dir, l’escriptura és l’engranatge fonamental des d’on els mestres i les mestres vehiculem la nostra creativitat i la convertim en projectes per desenvolupar a l’aula. És per això que l’última reflexió d’aquesta discussió vol encoratjar tothom a investigar, endinsar-se i divertir-se amb la paraula escrita. És, indiscutiblement, l’arma més poderosa que tenim.

7. CONCLUSIONS

La investigació vehiculada a partir de la meua Història de Vida, ens ha permès d'analitzar amb molt deteniment els motius, les característiques i l'evolució d'unes pràctiques teatrals que tracten de resoldre les mancances educatives que, a partir de l'experiència personal i la reflexió crítica, hem detectat al teatre escolar tradicional. La recerca paral·lela i l'esforç de documentació realitzat han completat les idees i els plantejaments que originaren la nostra investigació, tot atorgant-li una considerable solidesa.

En la nostra opinió, el treball aporta reflexions i arguments consistents envers la identificació i confirmació de diferents problemàtiques relacionades amb el teatre escolar tradicional que atenuen i posen en entredit el seu potencial educatiu. Entre aquestes problemàtiques hi destaca, per damunt de tot, el dèficit participatiu que el format escènic tradicional genera durant la preparació i representació d'un muntatge teatral, tot dividint la classe en dos grups d'alumnes clarament diferenciats : un, de ben reduït, on hi ha els protagonistes; l'altre, de ben nombrós, on hi ha els personatges secundaris. Aquesta divisió genera un greuge participatiu que bandeja la gran majoria de l'alumnat i limita dràsticament el seu aprenentatge dramàtic i social.

Una de les altres limitacions del teatre escolar tradicional que hem detectat durant la nostra anàlisi té a veure amb la seva metodologia pràctica que consisteix, a grans trets, en memoritzar, repetir i reproduir mecànicament un diàleg teatral. És obvi que els beneficis pedagògics d'aquesta metodologia tradicional són, si més no, qüestionables des d'una perspectiva constructivista i fan que l'aprenentatge que s'hi desprèn tinga un caràcter operatiu i impersonal, allunyat de la introspecció i coneixença personal i humana que el drama ha de potenciar.

Una última limitació genèrica del teatre a l'escola en la seva perspectiva tradicional és el rol absolutament passiu que atribueix al públic dels espectacles. Els muntatges escolars tradicionals copien el format d'exhibició del teatre adult i els espectadors estan separats, espacialment i conceptualment, de la trama que es desenvolupa a

l'escenari. Aquesta separació també condiona el poder educatiu de l'espectacle teatral en tant que el públic no s'hi veu identificat i perd significació.

Concloure i constatar aquestes limitacions demana, necessàriament, d'una profunda reflexió al voltant de les pràctiques dramàtiques a l'escola per part de tots aquells mestres que fan servir el teatre com a estratègia metodològica de la seva docència, car atempten contra la finalitat educativa del teatre escolar, raó de ser elemental de la seva presència a l'ensenyament. Per tant, aquest procés de reflexió crítica envers els handicaps pedagògics que presenta el teatre tradicional ha de desembocar en la recerca de noves pràctiques que tracten de resoldre aquestes limitacions.

La nostra investigació ens ha permès concloure que un dels pilars fonamentals per recuperar el potencial educatiu del teatre escolar és atorgant-li a la classe el protagonisme de les històries que es volen representar. Situar la classe com a eix de la trama dilueix el protagonisme individual en favor del col·lectiu, tot ajudant a cohesionar la implicació del tot el grup en el muntatge. D'altra banda, aquesta orientació de l'espectacle envers el grup implica que les històries tenen els mateixos alumnes i el seu context escolar i social com a eixos creatius. Aquesta proximitat i realisme permeten una implicació més gran de l'alumnat envers el muntatge perquè s'hi sent identificat. Alhora, també ajuda a generar vincles amb el públic, que veu l'espectacle molt més proper i significatiu.

La nostra recerca també ens ha descobert el *performance* art com un gran aliat a l'hora d'imprimir un caràcter educatiu i crític en les pràctiques teatrals escolars. L'adaptació d'algunes de les seves premisses conceptuals, com ara trencar l'hegemonia del text en favor d'altres llenguatges expressius, potenciar la creació de situacions col·lectives, generar el muntatge a partir de la realitat, implicar el públic activament en l'espectacle, prescindir de l'escenari teatral o treballar la improvisació, ens han permès d'acostar el teatre a la vida dels i les alumnes i de convertir-lo en una experiència significativa, tan des del punt de vista dels actors com del públic.

Per últim, la nostra reflexió sobre la pràctica també ens ha permès d'albirar el gran potencial que tenen les noves tecnologies audiovisuals envers la creació i el

desenvolupament de muntatges teatrals. L'ús de la imatge o, fins i tot, la combinació d'aquesta amb l'actuació teatral en directe, pot ser també de gran ajuda a l'hora de socialitzar la participació de tot l'alumnat envers l'espectacle, motivar el seu interès i realitzar un muntatge atractiu i potent des d'un punt de vista educatiu i estètic.

No voldríem concloure aquesta investigació però, sense assenyalar certes limitacions i dificultats implícites en aquesta manera de treballar. En primer lloc, aquesta perspectiva demana d'una gran capacitat creativa i literària perquè no es pot treballar amb una obra prèviament editada: els muntatges s'han d'escriure i crear a partir de la realitat dels alumnes i de l'escola. D'altra banda, l'escassa formació dramàtica que reben els mestres és un handicap a l'hora d'endinsar-se en la investigació i recerca de noves propostes escèniques com les que plantejgem, d'una certa complexitat organitzativa i metodològica. I aquesta complexitat també és tradueix en una limitació que implica l'alumnat ja que pressentim que l'ús d'aquesta mena de propostes en els cursos inicials de primària és difícil d'adaptar.

Malgrat aquestes dificultats considerem que els avantatges que proporcionen les nostres propostes respecte de les pràctiques tradicionals són ben clars i evidents. En aquest sentit, pensem que l'adaptació del performance a l'àmbit escolar i l'ús de la imatge obrin un camí replet de noves possibilitats escèniques, en el qual, els mestres i les mestres haurien d'endinsar-se. Lluny de convertir-se en una recepta escènica però, la nostra perspectiva vol encoratjar els professionals de l'educació envers la reflexió dramàtica i la recerca d'estratègies que superen les limitacions del teatre escolar tradicional. Em mostrat un marc d'acció, una estructura conceptual oberta que pot ajudar a descobrir nous formats escènics a d'altres mestres. Ens agradaria doncs, que aquesta investigació es convertís en un punt de partida, en una nova excusa per empènyer els mestres a reflexionar i investigar envers el teatre a l'escola i les seves infinites possibilitats educatives.

8. FONTS DOCUMENTALS

TREBALLS DE RECERCA

- Belvis Pons, E. (2008). *La dimensió educativa del teatre*, Universitat Autònoma de Barcelona. Identificador: <http://hdl.handle.net/2072/10074>
- Gutierrez Castillo, I. (2013). *La Dramatització: Anàlisi de la seva funció educativa*, Universitat de Vic. Identificador : <http://hdl.handle.net/10854/2560>

TESIS DOCTORALS

- Botella Mestres, M. (2006). *De la escultura al teatre, del teatre a la escultura: Influencias y confluencias*, Universitat Politècnica de València.
- García de Rivera Hurtado, M. (2010). *El Teatro Escolar en la España Contemporánea (1870-1970): catalogación de 1.001 textos dramáticos escolares*, UNED. Consulta : <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=tesisuned:Educacion-Magarcia>
- Fernández Quesada, B. (2004). *Nuevos lugares de intención: intervenciones artísticas en el espacio urbano como una de las salidas a los circuitos convencionales: Estados Unidos 1965-1995*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones. Consulta : http://www.ub.edu/escult/epolis/bfdez/blanca_fdez02.pdf
- González Parera, M. (2012). *Estudi de les dimensions formatives i creatives del teatre. Mirades des de la complexitat i oportunitats didàctiques*, Universitat de Barcelona. Identificador: <http://hdl.handle.net/2445/48333>
- Soto Sierra, L. (2009). *Investigación documental sobre el uso de las técnicas teatrales y el dramaterapia en los estudiantes diagnosticados con desórdenes emocionales y de conducta*, Universidad Metropolitana. Consulta: http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/UMTESIS/Tesis_Educacion/Educacion_especial_2010/LSotoSierra_10122009.pdf

LLIBRES

- Bartolucci, G. (1975). *El teatro de los niños*. Barcelona : Ed. Fontanella.
- Beetlestone, F. (2000). *Niños creativos, enseñanza imaginativa*. Madrid: La Muralla.
- Botella, D. (2010). *L'illa del... Teatre!*. Alzira : Bromera.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: FCE.

- Cañas, J., Laferrière, G., Motos, T. et al. (1996). *Teatre en l'Educació*. Alzira : Bromera.
- Cervera, J. (1982). *Historia Crítica del Teatro Infantil Español*. Madrid : Editora Nacional.
- Cook, C. i Reichardt, T. (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata
- Cubedo, R. i Sirera, R. (1989): *El teatre a l'escola*. Paterna : Generalitat Valenciana.
- Díaz-Plaja, A., Cerrillo, P. C., i Padrino, J. G. (1997). *Teatro infantil y dramatización escolar*. Cuenca : Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Eines, J. i Mantovani, A. (1997). *Didáctica de la dramatización*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Ferrando, B. (2009). *El arte de la performance : Elementos de creación*. València : Ediciones Mahali.
- Goldberg, R. (1996). *Performance Art*. Barcelona : Destino.
- Laferrière, G. (1993). *La improvisación pedagógica y teatral*. Bilbao : EGA Profesores editores.
- López, A., Jerez, I. i Encabo, E. (2009). *Claves para una enseñanza artístico-creativa: la dramatización*. Barcelona : Octaedro.
- Mantovani, A. (1981). *El Teatro: Un juego más*. Madrid: Editorial Nuestra Cultura.
- Marachan, S. (1997). *Del arte objetual al arte de concepto*. Madrid : Akal.
- McGuinness, S., Puig, E. i Vernet, F. (1996): *Drama. Tècniques teatrals per a l'ensenyament*. Barcelona : Ed. de la Magrana.
- Oliva, C. i Torres, F. (2003). *Historia básica del arte escénico*. (7a ed.). Madrid: Cátedra.
- Ortega i Gasset, J. (1982). *Ideas sobre el teatro y la novel·la*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos. Volumen I*. Madrid: La Muralla.
- Polkinghorne, D. (1988): *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY : Suny.

- Riessman, C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Sage, CA : Thousand Oaks.
- Sánchez, J. A. (Ed.). (1999). *La escena moderna : Manifiestos y textos de la época de las vanguardias*. Madrid : Akal.
- Sánchez, J. A. (1999). *Dramaturgias de la imagen*. Cuenca : Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sastre, A. (1970). *Cuadernos de teatro infantil, 1*. Madrid: Real Escuela Superior de Arte Dramático y Danza.
- Solervicens, J. (1997). *El diàleg renaixentista: Joan Lluís Vives, Cristòfor Despuig, Lluís del Milà, Antoni Agustí*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil : Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid : Siglo XXI.

ARTICLES

- Castillo, F. (1999). Teràpia? Cultura? : Teatre. *Educació Social*, 13, 24-32.
- Denzin, N. (2003). Foreword: Narrative's moment. Dins Andrews, M., Sclater, S., Squire, C., Treacher, A. (Eds.). *Lines of narrative*. Londres : Routledge, 11-13.
- Ellis, C. i Bochner, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity : Researcher as subject. Dins Denzin, N. i Lincoln, Y. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Sage, CA : Thousand Oaks, 733-768.
- Escolano, A. (1995). La educación ante los escenarios de fin de siglo. *Revista Complutense de Educación*, 6, 2, 168-190.
- Fons, M., Díaz-Plaja, A. (2013). El binomi format pel teatre i l'educació. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 59, 5-6.
- García, A. (2008). Juego teatral, dramatización y teatro como recursos didácticos. *Primeras noticias. Revista de literatura*, 233, 29-37.
- Gündogan, A.; Ari, M; i M. Gönen (2013). The Effect of Drama on the Creative Imagination of Children in Different Age Groups. *Hacettepe Üniversitesi Journal of Education*, 28(2), 206-220.
- Hatch, J. A. i Wisniewski, R. (1995). Life history and narrative: Questions, issues and exemplary works. En Hatch, J. A. i Wisniewski, R. (eds.) : *Life History and Narrative*. London : Falmer Press, 113-136.

- Hernández, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. Dins de Hernández, F., Sancho, J.M. i Rivas, J.I. (coords.) (2011). *Historias de vida en educación: Biografías en contexto. ESBIRINA-RECERCA*, 4, 13-22.
- Martínez, A.; Romero, L. (2000). Teatro y deficiencia mental. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 171-185.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la Educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25.
- Motos, T. (1996). Dramatización y técnicas dramáticas en la enseñanza y el aprendizaje. Dins García Hoz, V. (1996). *Enseñanzas artísticas y Técnicas*. Madrid : Rialp, 113-164.
- Motos, T. i Navarro, A. (2003). El paper de la dramatització en el currículum. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 29, 10-28.
- Navarro, M.R. (2003). La formación inicial del profesorado en las universidades públicas españolas para el uso de la dramatización en el aula. *Enseñanza*, 21, 181-198.
- Navarro, M.R. (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial : Algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 161-172.
- Núñez Cubero, L. i Navarro Solano, M. (2007). Dramatización y educación: Aspectos teóricos. *Teoría de la Educación*, 19, 225-252.
- Odegaard, M. (2003). Dramatic science: A critical review of drama in science education. *Studies in Science Education*, 39 (1), 75-102.
- Pascual, C. (2003): La historia de vida de una educadora de profesores de Educación Física : Su desarrollo personal y profesional. *Ágora para la EF y el Deporte*, 2-3, 23-38.
- Pérez-Samaniego, V., Devís, J., Smith, B. i Sparkes, A. (2011). La investigación narrativa en la educación física y el deporte: Qué es y para qué sirve. *Movimento*, 17 (1), 11-38.
- Ramírez Cáceres, J. D. i Erber Soto, C. (2003). La práctica de la comunicación educativa con niños discapacitados visuales a través del teatro. *Estudios Pedagógicos*, 29, 65-83.
- Rosenbaum, A. (2008). Performance, cruce de lenguajes y provocación. Análisis del ciclo de performance en Expotrastiendas 2007. *Revista KEPES*, 4, 217-235.

- Sanz Hernández, A. (2005). El método biográfico en investigación social : Potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, 57 (1), 99-116.
- Sarabia, B. (1986): Documentos personales: Historias de vida. En García Ferrando, J., Ibáñez, J. i Alvira, F. (1990). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid : Alianza, 187-208.
- Sicilia, A. (2012). Educación Física y transformación social: Implicaciones desde una epistemología posmoderna. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, Número Especial 1, 47-65.
- Smith, B. i Sparkes, A. (2009). Narrative inquiry in sport and exercise psychology : What can it mean, and why might we do it?. *Psychology of Sport and Exercise*, Londres 10, 1-11.
- Sparkes, A. i Devís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: Una visión desde la educación física y el deporte. Dins Moreno, W. (Ed.). *Educación cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*. Medellín : Funámbulos, 43-68.
- Szczepanski, J. (1967). El método biográfico. Dins R. Köning (Dir.) (1973). *Tratado de sociología empírica. Vol. I*. Madrid: Tecnos, 593-612.
- Torres Nuñez, J. (1993). Drama versus teatro en la educación. *Cauce. Revista de filología y su didáctica*, 16, 321-324.
- Trahar, S. (2010). La atracción del relato : El uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior. *Profesorado. Revista del currículum y formación del profesorado*, 14 (3), 49-62.
- Vieites, M. (2006). La LOE y las enseñanzas teatrales. Volver a empezar... *Revista ADE-Teatro*, 110. Recuperat el 5 de juny de 2014 de l'enllaç següent:
- http://www.adeteatro.com/detalle_noticia.php?id_noticia=64
- Vilanova Vila-Abadal, M. (2010). La classe és com un escenari. *Revista Catalana de Pedagogia*, 7, 415-433.
- Vilar, R., Artesero, S. (2013). De la lectura a la representació : Camins d'anada i tornada. *Artículos de Didáctica de la Lengua i de la Literatura*, 59, 46-51.
- Yasar, M. C. i Aral, N. (2012). Drama Education on the Creative Thinking Skills of 61-72 Months Old Pre-School Children. *US-China Education Review*, A6, 568-577.

FONTS I RECURSOS DIGITALS

- *GEDOS*. Gestión del Repositorio Documental de la Universidad de Salamanca.
<http://gedos.usal.es/jspui>
- Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
<http://diposit.ub.edu/dspace>
- *Recercat*. Dipòsit de la Recerca de Catalunya.
<http://www.recercat.net>
- *Roderic*. Repositori d'Accés Lliure de la Universitat de València.
<http://roderic.uv.es>
- *TDX*. Tesis Doctorals en Xarxa.
<http://www.tdx.cat>
- *RIUVIC*. Repositori Institucional de la Universitat de Vic.
<http://repositori.uvic.cat>
- *RIUNET*. Repositori Institucional de la Universitat Politècnica de València.
<http://riunet.upv.es>
- Google Acadèmic
<http://scholar.google.es/schhp?hl=ca>
- Bloc personal de Nel Martí
<http://www.nelmarti.cat/2010/01/08/el-mestre-i-l-actor-triptic-de-cursi-3/>
- *Avecteatre*: Associació Valenciana d'Expressió i Comunicació
<http://avcteatre.blogspot.com.es>
- *Teatro y Educación. Reflexiones sobre pedagogia teatral*
<http://teatroyeducacion.blogspot.com.es>
- *ACTE*. Associació Catalana de Teatre Educatiu
<http://acteatreeducatiu.wordpress.com>
- *Drama Improves Lisbon Keys in Education*
<http://www.dramanetwork.eu>
- *National Drama. Putting drama at the heart of learning*
<http://www.nationaldrama.org.uk>
- *ASSITEJ*: International Association of Theatre for Children and Young People :
<http://www.assitej-international.org>
- *ADE-Teatro*. Asociación de Directores de Escena de España
<http://www.adeteatro.com>

- *Teatro y compromiso: teatro social y de la escucha*
www.teatroycompromiso.com
- *Creative Drama*
<http://www.creativedrama.com>

9. ANNEXOS

9.1. SINOPSI MUNTATGE D'EXPRESSIONI ESCOLAR A L'ESCOLA "LA MASIA" (1988)

L'estàtua i la pallerassa

El muntatge començava amb la conegudíssima música de circ *L'entrada dels Gladiadors*. Una pallerassa –Arantxa– fa riure el públic durant una actuació. Tanmateix, la música es va apagant a mesura que la pallerassa es va posant trista. L'acomiaten del circ i comença a passejar amb un posat trist per un parc. Finalment, s'asseu a un banc que hi ha sota d'una estàtua daurada d'un xic –Didac– amb una rosa a la ma. De sobte, sona la cançó *Étude*, una versió instrumental i electrònica de Mike Oldfield de l'obra *Recuerdos de la Alhambra* del compositor Francesc Tàrrega i aquesta música desperta l'estàtua molt lentament que, després de tocar la pallerassa amb la mà, li dedica un petit somriure, li ofereix la rosa que té a les mans i baixa del pedestal per ballar amb ella. Quan la música acaba, els dos s'asseuen al banc agafats i s'adormen. Un nou canvi de música fa que l'estàtua s'alce i torne al seu lloc. Quan la pallerassa es desperta dubta d'allò que ha viscut i, abans de marxar, fa un bes als llavis a l'estàtua, que resta immòbil.

9.2. DIARI DE L'ASSIGNATURA HABILITATS EXPRESSIVES (2 SESSIONS)**Sessió IV****"El joc dramàtic"****-DESCRIPCIÓ-**

a) Posta en marxa.

La primera part la dedicarem com sempre, a conscienciar i preparar als alumnes per a la sessió que els hem preparat explicant-los més o menys el que farem seguidament.

b) Part principal.

El primer exercici consistirà en estirar-se en una colxoneta i relaxar-se tancant els ulls (sempre és més relaxant si tanquem els ulls). Quan el mestre diga, començarem a tindre moltíssim fred; un fred insuportable. Després de fer-ho un parell de vegades, canviarem d'argument. Ara, el mestre ens farà veure que som una llavor que va fent-se gran poc a poc, al ritme de la música. Per acabar l'exercici, farem com si forem una flor que quan el sol l'allumbra s'obri i quan no, es tanca.

El següent exercici serà representar amb el nostre cos una pilota. Cadascú exposarà la seua manera de representar a la classe i la classe l'imitarà. D'entre totes triarem la que més hgaja agradat a la classe.

c) Volta a la calma.

En grups de quatre. Representarem una jugada d'una partida de billar. Les boles tenien autonomia pròpia. Cada grup feia la seua pròpia jugada i se la transmetia al grup següent. Havíem de crear uns moviments harmònics i una transmissió d'alguna manera lògica; més o menys harmònica.

-REFLEXIÓ PERSONAL-

Crec que ha estat una sessió molt profitosa. L'objectiu general de la sessió és desenvolupar i facilitar l'expressió corporal i simbòlica de les xiquetes i els xiquets. Representar un objecte, el moviment d'una flor o qualsevol altra cosa que no fem mai, enriqueix molt la imaginació i l'expressivitat dels alumnes. Imitar moviments o formes diverses és molt beneficiós per als alumnes. Imitar no vol dir copiar al peu de la lletra. Quan imitem un moviment o una acció determinada, representem aquesta acció tal i com nosaltres l'entenem; expressem el que realment pensem amb el nostre moviment. Cada persona té un registre expressiu diferent; heus ací la riquesa i sensibilitat del llenguatge del cos. Desenvolupar el llenguatge corporal dels xiquets és tan important com desenvolupar el llenguatge oral dels xiquets. Moltes vegades, el llenguatge corporal d'una persona, les seues expressions, els seus gestos,... és molt més clar i ric que el llenguatge oral. Les paraules deformen, acoten, la puresa i la llibertat del nostre pensament; l'estereotipitzen mentre que l'expressió del cos expressa directament els nostres pensaments, les nostres sensacions sense utilitzar en aquesta transmissió cap tipus d'intermediari alié i extrany al cos, com les paraules. Per això és tan important l'expressió corporal i a dramatització.

Pel que fa a la partida de billar, hem sembla una manera molt original de englobar tot el que hem anat fent durant la sessió: representació d'objectes, ritme, coordinació,...

Aquest és un exemple inmillorable del joc simbòlic. A més és curiós veure com els alumnes, al principi, els costava més creure's el seu paper de flor o pilota i com al final, en el joc, tenen una expressió molt més rica i motivada que adés: afegeixen sons, moviments originals,...

Una altra vegada la progressió està feta de més senzill a més complexa, anant poc a poc, englobant tots els exercicis. També m'agrada molt com al principi, s'actua individualment, després es passa a parelles per més tard, passar a fer les activitat en grups més grans i conjuntament amb tota la classe. Coordinar-se amb altres persones sempre és més complicat que fer-ho sol... però és més bonic i divertit.

Aquesta és una progressió constant en totes les sessions. I per últim, una vegada més resaltar el paper importantíssim del professor per motivar els alumnes i fer-los creure allò que estan fent. Sense açò, l'activitat i tota la sessió seran poc significatives.

-APORTACIONS-

Altres activitats:

1) *"La pilota crema"*. En rogle, de peu (no ha de ser un rogle massa uniforme i es pot trencar si és necessari), els alumnes s'aniran passant una piloteta d'espuma (per controlar-la millor) que crema com si l'hagueren acabat de treure del forn. El mestre haurà de fer que els alumnes expresen amb tot el cos (gestos, cara, moviments, sons,...) la sensació de que la pilota realment crema. És una manera més de potenciar l'expressió corporal dels alumnes mitjançant el joc.

2) *Canvi de rols*. Individualment o per grups de tres o quatre, es representarà alguna acció, alguna professió, algun esport,... que no siga tradicionalment del mateix sexe que el de la persona que el representa, o que estiga mal vist, o que no siga típic de la nostra societat. Jugarem així amb l'expressió i l'educació social dels xiquets. El desenvolupament motor **no** és més important que el desenvolupament social i emocional dels alumnes.

3) *Música i expressió*. El mestre ficarà un tipus de música instrumental i molt rica en sons diferents. Cada alumne, al ritme de la música, haurà d'introduir un moviment i un soroll nou que acompanye a aquest moviment. Cada alumne farà un gest i un so diferent. Quan tots estiguen dins apagarem la música per veure el concert de sons i gestos nous que hem fet a partir d'una música real. Coordinem i toquem dos aspectes bàsics: el ritme i l'expressió. Els alumnes poden observar i comprovar com cada gest o seqüència de gestos que s'inventen pot tindre un ritme i pot estar dins d'un conjunt major.

Sessió X

"Música i expressió"

-DESCRIPCIÓ-

a) Posta en marxa.

Consistirà en una breu explicació del que es va a fer a classe. Aspectes importants a destacar, com es fa una coreografia,...

b) Part principal.

El primer exercici consistia en elaborar per grups de 5-6 pers. una coreografia pròpia d'una cançó popular coneguda. Després, els grups l'exposaven a classe. Primer cantaven la cançó per a que la gent l'aprenguera i després ensenyaven els moviments i els gestos que acompanyaven la cançó. Per últim, cantaven i ballaven al mateix temps amb tota la classe.

c) Volta a la calma.

A l'últim exercici el professors ens ha ensenyat un parell de cançons també acompanyades d'un ball expressiu (anava descrivint allò que anava cantant).

-REFLEXIÓ PERSONAL-

Hi ha hagut dos objectius destacats avui: un, fer que els alumnes s'acosten i aprecien el món de les cançons populars i, alhora, desenvolupar la creativitat dels xiquets i les xiquetes d'una manera diferent de les que hem vist fins ara, com és a través de la música. No hi ha hagut cap progressió pel que fa al ritme de la classe. El que crec que sí s'ha de destacar és com el mestre ha explicat la manera per elaborar la coreografia d'una cançó i, sobretot, com s'ha d'ensenyar una cançó a la resta de la gent (primer la lletra estrofa per estrofa; després els gestos i el ball que acompanyen la cançó; i per últim, cantar-ho, poc a poc, tot junt, per cantar-ho tot seguit, amb el ritme normal de la cançó. El mestre es limita a explicar aquest procés d'ensenyament de cançons i deixa fer

als alumnes. És important de cara als alumnes petits, fer unes coreografies fàcils i senzilles, ja que les habilitats motores i coordinatives dels xiquets encara s'estan desenvolupant.

Tan sols he d'afegir una crítica al mestre i a la sessió (sessió que en principi és una de les més xules i boniques de fer). Una de les cançons que hem après (la d'Abelardo) que no tinc el gust de recordar-la lletra per lletra, m'ha semblat realment vergonyós voler ensenyar aquesta cançó als xiquets i les xiquetes. Com dic, no recorde exactament la lletra però recorde que parlava d'Abelardo que un calentorro i estava molt gros i que mirava a les xiques o no se què. No se si volent o sense voler, la cançó fa unes associacions que no m'agraden gens: gros amb calentorro, obsés, mal parlat... No recorde bè la cançó però recorde perfectament que em va semblar horrorosa i molt desagradable. Em sembla un recurs molt poc acertat i prou trist si veiem la riquesa de cançons populars que té la nostra cultura (molt més originals i educatives i, a més, en valencià).

-APORTACIONS-

Altres activitats:

1) Per grups. El mestre farà una selecció de diferents tipus de música molt variada (heavy, rock, jazz, clàssica, etc...). Cada grup elegirà un tipus de música i farà la seua respectiva coreografia o ball adequant el seu ball i els seus moviments al tipus de música que han triat i a les seues característiques (ritme ràpid, lent, música molt dura, agradable,...). Amb açò, els alumnes veuran que ha d'haver una relació clara i harmònica amb el tipus de música i el ball o coreografia que fan. Les característiques de les diferents classes de música s'aprecien perfectament en el ball que les acompanya.

9.3. DIARI PERSONAL DE BANYADEBOU (3 SESSIONS)

Diari de teatre

Classe 5-XII-2001

Release

Hem iniciat la classe movent-nos i ocupant tot l'espai. La relaxació i la mobilitat articular són els eixos de l'escalfament de les sessions de Cora. Hem de comprovar tota l'amplitud i possibilitats de moviment de les nostres articulacions i segments corporals, limitats, a la vida diària, a la seua funcionalitat i moviments bàsics. Relaxem i notem el pes dels segments corporals, movent-los lliurement per observar les seues possibilitats motrius. Després, individualment, treballem la noció de l'eix corporal, concepte bàsic del treball corporal de Cora. L'exercici consisteix en deixar caure tot el pes del tronc superior cap a terra. Després, paulatinament, hem d'anar replegant-lo i recuperant l'eix corporal d'una manera suau i lentament.

Seguidament, hem iniciat la part central de la sessió. Ha consistit en un treball centrat en la nostra signatura. Havíem de representar, d'una manera motriu, expressiva, la nostra signatura. Ha estat un treball interessant perquè el dubte i la inseguretats inicial s'han transformat en un treball molt expressiu i bonic. Primer, havíem de fer la nostra signatura, tal i com nosaltres la concebem motriument. Hem estat treballant aquesta idea durant cinc minuts i després hem mostrat les nostres signatures motrius a tota la classe individualment. Poc a poc aquesta peculiar forma de treballar l'expressió s'ha anat convertint en una dansa, on s'havien de relacionar el treball de la signatura que eixia i la que entrava.

Després, hem seguit treballant amb la nostra signatura però aquesta vegada, havíem de trobar, d'experimentar, la mínima expressió, l'essència motriu, de la nostra signatura. Havia de ser la representació motriu més subtil de la nostra signatura. Uns moviments gairebé insignificants, mínims. Aquesta manera de treballar l'expressió motriu de la signatura ha estat, clarament, la més complicada.

Finalment, hem fet el mateix exercici però a la inversa : havíem de cercar la màxima expressió motriu de la nostra signatura. Però no es tractava de fer gran l'expressió inicial. Havíem de trobar els trets més explosius i significatius de la signatura. També amb subtileza però aquesta vegada, una subtileza explosiva. Després de fer el meu, Cora m'ha felicitat. Li ha agradat molt.

Hem acabat el treball amb les nostres signatures motrius, desenvolupant un treball d'escolta expressiva. Havíem de fer el primer exercici de la nostra signatura dos persones alhora, relacionant ambdós expressions. Hem conclòs la sessió amb una petita reflexió al voltant de tots els aspectes treballats.

Ha estat, una vegada més, una sessió magnífica.

Interpretació

La classe d'interpretació d'avui ha tingut dos parts, separades per la classe de Cora que havia arribat tard. La primera part l'hem iniciada amb un petit escalfament de mobilitat lliure, relaxació corporal i concentració. Després d'uns cinc minuts, Miquel ha deixat al mig de la classe unes màscares blanques d'expressió neutra. El treball consistia, primerament, en agafar-ne una i observar-la atentament. Havíem d'intentar transmetre a l'expressió neutra de la màscara el nostre estat d'ànim, les nostres sensacions. Poc després, i cadascú al seu ritme, ens havíem de posar la màscara i expressar corporalment el nostre estat d'ànim. No he parat de moure'm i, gairebé, ballar tota l'estona: estava eufòric. Eixe era, certament, el meu estat d'ànim.

Com de costum en aquest tipus d'activitat, havíem d'anar concretant les nostres accions en funció del nostre estat d'ànim, alhora que poc a poc, podíem interrelacionar-nos i introduir sons com a complement de la nostra expressió. Després d'uns deu minuts amb la màscara, qui volia, se la podia llevar i seguir treballant. La meua acció, el meu objectiu era transmetre aquesta eufòria als demés; un objectiu poc concret i dispers. He de treballar més aquesta idea de cercar, d'expressar, accions i objectius simples i concrets. Cal diferenciar la concreció expressiva de la concreció conceptual. És a dir, concretar una idea, un objectiu, una acció, no significa estancar l'expressió, empobrir-la. Significa ajustar-la a l'objectiu, desenvolupar-la en funció de l'objectiu que cerca, no limitar-la. És una idea difícil d'assimilar, abstracta, però interessant.

La segona part de la sessió ha consistit en un exercici d'expressió corporal però on podíem fer servir text. Mitja classe es quedava de peu a un extrem de l'aula. Havíem de fer veure que esperàvem algú. Havíem de transmetre a través de l'expressió el nostre tipus d'espera: nerviosisme, cabreig, tranquil·litat, desesperació... Un a un, les persones que s'havien assegut, havien d'interpretar el tipus d'espera d'algú i anar al seu encontre. Després d'aclarir quin era el motiu de l'espera la persona que havia entrat es quedava dins i l'altra se'n eixia. Havia d'introduir el text, havia d'iniciar la petita interpretació de la situació la persona que entrava per tal d'observar com havia entés l'actitud de la persona que estava esperant. Ha estat, una altra vegada, un treball d'escolta de l'expressió dels demés. I, clar, una continuació del treball que hem estat desenvolupant al llarg d'aquest primer mes: la recerca d'una acció i la seua representació i interpretació expressiva.

Hem acabat la sessió amb una petita reflexió al voltant dels aspectes més interessants i els dubtes que han sorgit amb el treball. A més a més, Miquel ens ha donat un full amb la primera proposta de treball: un monòleg mut. Hem de pensar i treballar al voltant d'una situació que desenvolupe una idea, que cerque un objectiu concret, a través d'una acció.

Diari de teatre

Classe 13-III-02

Veu

La classe d'avui ha estat molt animada i dinàmica. L'escalfament ha estat l'habitual: córrer i botar o canviar de direcció. Després hem fet un joc per activar-nos. Consistia en passar-nos un senyal, com si es tractés del corrent. Primer, ens el passàvem en cercle; u, iniciava el joc i seguia sempre eixa direcció en cadena. Després, teníem la possibilitat de canviar de direcció. Després, podíem canviar i enviar el senyal cap a qualsevol persona. Després hem introduït un so al moviment, tan de replega del senyal com de l'enviament. El següent pas ha estat afegir un gest i, per últim, podíem replegar i enviar el senyal de la manera que nosaltres volguérem.

Seguidament, abans d'iniciar el següent exercici hem fet uns exercicis d'escalfament facial i vocal: moure la llengua, obrir i tancar tota la cara, l'exercici de la /m/, massatge de la cara... Una vegada hem fet els exercicis d'escalfament, hem iniciat el següent exercici. Ens hem disposat en cercle. Era un exercici individual. Cadascú de nosaltres havia de passar per tots, mirant als ulls i rient-se exageradament. Ha estat un exercici molt interessant. Jo, personalment, mai l'havia fet i em semblava realment difícil riure'm. No s'havia com anava a reaccionar i me n'he sortit prou bé. El següent exercici ha estat el mateix però plorant. M'ha costat més desenvolupar el plor. Ningun dels dos exercicis ha estat fàcil de fer.

Hem acabat la sessió amb uns exercicis de relaxació.

Interpretació

Una sessió nefasta. Com a la classe anterior i sovint al llarg del curs, hi ha certa gent que està constantment de cachondeo, fent el graciosset a tothora. Es fa impossible de treballar així. La concentració com a grup és nul·la i, individualment, molt difícil d'aconseguir. Treballem el cos. Moviments d'un cos molt fràgil i flexible. Una molt lleugera brisa l'espenta i el fa anar. Aquesta va augmentant progressivament fins a transformar-se en un vent huracanat. De sobte, torna la brisa inicial. Contrastem els efectes i els canvis que produeix el moviment en les nostres sensacions i la nostra actitud. Fem el mateix exercici però aquesta vegada deixem anar

text. Observem com els canvis en el moviment modifiquen la manera de dir el text. Hem de deixar que les accions físiques, el moviment, condicione el text. És així com aconseguirem veracitat, realisme, alhora de dir el text: coherència entre l'actitud corporal i allò que diem. Ha estat un exercici interessant, tan pel que fa al moviment com pel que fa a la relació entre moviment i text. Seguidament fem un cercle. Deixem anar el text d'una manera neutral, sense entonació, sense pauses de puntuació. Observem tics dels demés mentre diuen el text (tics inconscients tals com moure els peus, les mans, tensions...). Joc del tic: et regale un tic / un què / un tic / et regale un tic / un què / un què / un tic / un tic... Miquel introdueix una pauta: si et toca amb el dit, has de dir el teu text, alhora que segueixes al joc (Papá sonreía bajo sus bigotes cuando tú... un qué... me decías Enriquito... un tic... qué te crees que no...). Seguim amb una activitat de veu. Deixem anar text d'una manera neutra. Però aquesta vegada anem augmentant el volum, el to de veu. És difícil pujar el to de veu, cridar, i no caracteritzar la veu, no emfatitzar-la, no donar-li un caràcter agressiu. És important saber modular la veu sense que això supose una modificació de la intencionalitat d'aquesta, ja que quan s'actua cal tindre present que hi ha un públic que t'escolta. Fem un cercle altra vegada. Activitat de la mosca. Miquel solta una mosca. Algú l'atrapa. La persona que està a la dreta de qui l'atrapa, torna a fer el soroll de la mosca: s'ha escapat. La persona que l'havia agafat ha de fer com si se li haguera escapat i observar-la. La persona que la fet escapar l'ha de dirigir amb el soroll i la mirada cap a una altra persona i col·locar-li-la en alguna part del seu cos. Qui està a la dreta d'eixa persona ha d'observar on s'ha aturat la mosca i atrapar-la. La persona que hi ha a la dreta de la persona que l'atrapa torna a fer el soroll i el joc continua així. Alhora, quan Miquel et toca, has de deixar anar text.

Pot ser ha estat un exercici massa enrevessat (pot ser caldria simplificar-lo). Malgrat tot, això no justifica la poca atenció i l'actitud de treball al llarg de la classe. Exercicis interessants com aquest i com la gran majoria dels exercicis que proposa Miquel, si no es desenvolupen amb una concentració i interès adients, no serveixen pràcticament de res.

Diari de teatre

Classe 23-X-02

Interpretació

La d'avui, ha estat una classe especial. És la primera vegada que Miquel ens felicita no per un exercici en concret sinó per tota una sessió. Se'l veia certament content, sorprès. Realment, tothom ha treballat amb molta concentració i amb idees, amb enginy, amb esforç dramàtic. Ha estat una classe atípica. He arribat un poc més tard que de costum (generalment arribe un poc abans de les 8) i ja tothom estava escalfant. Escalfaven per parelles. L'escalfament havia començat individualment i, poc a poc, s'havien d'anar formant les parelles a través del contacte, de les mirades, de l'estat d'ànim... Aquestes parelles han servit per desenvolupar l'exercici d'improvisació d'avui. Jo, he fet de *comodí*. Després d'estar escalfant una bona estona, ha començat l'exercici. Mentre jo escalfava, les parelles s'han après un text, un fragment d'una obra. A partir d'aquest fragment havien de representar diferents situacions, caracteritzant el text de tantes maneres possibles com foren capaços. **Cal cercar situacions inversemblants mentre es treballa un text, maneres de dir-lo i expressar-lo *impensables*, perquè és per eixe camí on es troben nous registres i noves formes d'interpretar un mateix text aparentment estàtic, predeterminat.** Aquesta és una idea clau dins el món de la interpretació. No es pot caure en l'error de pensar que un text no d'eixa marge per a actuar, per interpretar-lo: el text més rígid i total té mil i una possibilitats d'interpretar-se. Sempre.

La meua tasca era introduir-me en les situacions que s'anaven creant d'una manera subtil, fluïda. Havia d'introduir-me com un element més de la situació però no com a l'element central d'aquesta. Era un element que havien de caracteritzar els mateixos personatges: m'havien de fer servir. Quan Miquel ha explicat el meu treball, he dit una cosa interessant: jo, talment, iniciava la meua interacció com si fora una cadira. És a dir, els personatges, m'havien de caracteritzar d'una manera determinada, segons convingués a la situació que havien creat. No tenia cap funció especial més que la de recolzar la història, segons els convingués als personatges.

Ha estat un treball molt interessant perquè implica un esforç d'escolta molt gran, tan pel que fa a la parella, com pel que fa a mi respecte

de la situació creada, com pel que fa a la parella respecte a mi. Un *trinomi* d'escolta que s'ha creat en totes les situacions. **Miquel ha introduït, una vegada més, el paràmetre d'actuar. L'havíem d'incorporar poc a poc. És a dir, havíem de tindre present, havíem de ser conscients de l'espai escènic, del públic (ell), de la nostra veu i expressió en funció del públic, de la interacció amb aquest... És un treball molt interessant i necessari que encara no controlem.** He intentat introduir-me dins les situacions d'una manera coherent, escoltant i interpretant des de fora la situació, sense cap protagonisme. Havia d'anar canviant de situació i òbviament, en funció de la situació, canviar la manera d'introduir-me en la nova realitat. He passat per les diferents parelles (4) dos cops i he intentat cercar diferents rols cada vegada. La segona vegada, en algunes ocasions, sí que m'he posat jo mateix un paper dins la situació però perquè ja la coneixia. Així i tot sempre esperava expectant, per veure si els personatges em feien servir d'alguna manera determinada.

Hem acabat la sessió desenvolupant individualment cadascuna de les situacions de les parelles (amb el treball previ, les parelles havien d'anar concretant una situació i uns personatges mínimament definits, acabats). Alhora, també el meu rol dins la situació havia d'estar mínimament definit encara que m'he introduït en les situacions sense cap predeterminació. La primera ha estat la de **Paula i Imma** (de fet l'hem iniciat sense aturar el treball anterior, jo estava en la seua *realitat* quan Miquel ha indicat a les altres parelles que es retiraren per observar el nostre treball com a espectadors). **És realment important enllaçar els exercicis d'aquesta manera, sense trencar el fil conductor de la classe, sense trencar la dinàmica de treball. Aquesta manera de *trenar* les classes, de relacionar les diferents activitats i treballs que es desenvolupen al llarg de tota la classe, eviten el desglossament d'aquestes en mers exercicis separats, sense cap comunicació entre ells, facilitant la motivació i la concentració ja que no es trenca l'*atmosfera* que s'ha aconseguit crear al llarg de tota la sessió. Pense que és un aspecte bàsic per aconseguir una coherència global i un treball complet dins les sessions.** Jo estava amb Imma a terra quan hem començat a actuar de cara al públic. Estaven enfadades i Paula era la forta, la dominant. Jo he defensat Imma, l'he protegida. He dit a Paula que se n'anés (*porque no te vas a dar un paseo?*), avançant-me a un dels seus diàlegs (*me voy a dar un paseo*). Després, d'una estona, ha tornat i jo he seguit defensant Imma. Ens hem alçat. Imma m'ha fet servir d'*escut*, de protecció. S'han assegut en les dos cadires (separades). La seua discussió no portava enlloc. He pensat d'anar-me'n sense fer soroll, però de sobte he decidit trencar la situació. He fet com si me n'anara (de fet me n'anava) i me girat cridant: *Però quereis hablar de una puta vez!!* He aconseguit trencar la situació i donar-li un altre rumb. Ho he

notat en la cara de Paula. Pot sonar a pretensions però la cara que ha fet era exactament la que jo volia crear. Després li he tirat en cara que era una egoista (era una frase que deia Imma), he mirat l'Imma com dient que també havia de fer alguna cosa per canviar la situació i me n'he anat dient *Es tan difícil hablar?* Ho he fet per tal de veure com seguia la situació. Ha estat un treball molt interessant des del punt de vista dramàtic. Molt subtil, com després ha reconegut Miquel.

La següent situació ha estat la de **Sergio** i **Sónia**. Era, de totes les que havíem estat treballant, la més complicada per a mi. Una vegada més, he esperat a que me donaren, m'assignaren un rol determinat. Després d'haver dit una vegada el text complet, m'he auto-assignat (com ja havia fet en una de les vegades que havia interactuat amb ells) el rol de marit (era una dona que li contava a un amic que el seu home ja no la volia). Quan deia l'amic *Él aún te quiere*, ella responia que *Eso sería rarísimo*, en eixe moment he intervingut *Yo sí te quiero*. S'ha creat, llavors, la situació. He agafat el rol del marit i, amb ell, i segons el text de Sónia, el de un personatge un poc desequilibrat (*Él solo cree en Dios*). A més a més, el personatge de Sónia estava passant per una depressió per culpa del seu marit. M'ha costat decidir-me (tenia por de no fer-ho verídica) però després d'un parell de (*No te creo/ Pues tendrás que creerme*) i d'acostar-me cap a ella, amb el seu amic protegint-la (l'acostament i els petits gestos que l'acompanyen no han estat gens aconseguits per part meua; poc definits, poc clars, segurament per la manca d'objectiu: no sabia exactament cap a on dirigir la història), he tornat a trencar la història amb un crit (aquest, sorprenentment per a mi, sí que ha estat creïble, no m'ha semblat forçat). He dit *Joder, yo te quiero, coño!!*, mentre feia un cop a terra i m'agenollava. Pense que he transmès aquest desequilibri del personatge, aquesta personalitat aparentment normal que, de sobte, es transforma en quelcom visceral, descontrolat, boig. L'amic ha agafat el rol protector i m'ha dit que me n'anés. M'he quedat perplex (seguia agenollat), com si pensara la resposta, com si encara no hem cregués allò que estava passant i de sobte m'he encarat amb l'amic. Inicialment volia pegar-li perquè estava fora de sí però la situació no ha agafat eixe camí. M'he retirat fent moviment estranys, com una mena d'espasmes. M'ha agradat el caràcter que li hem donat a la història i la meua valentia alhora d'interpretar el meu personatge d'una manera que pensava no me'n sortiria, que no seria capaç de fer-la verídica.

Després, hem desenvolupat la història d'**Anna** i **Helena**. Eren dos amigues. Tenien una conversa prou íntima. Una li deia que no sabia què fer amb el seu novio. Anaven a celebrar el seu aniversari (he donat per fet que era l'aniversari de boda) en vuit dies i ella no ho tenia clar. He agafat el rol del novio i he entrat directament a la situació, interrompent la conversa. He

aprofitat, una vegada més, un fragment del text per introduir-me en la situació (*He contratado a un trío buenísimo para nuestro...*). Ella li acabava de dir això a l'amiga. L'he mirat un moment estranyat i li he dit (*Qué pasa? Ya lo sabías?*). I he introduït un altre element del text. En to despectiu he dit *Y, ésta? Qué hace aquí? A mi no em queia bé* (això ho diu l'amiga), de fet no ens aguantàvem. Hem iniciat una conversa amb la meua dona que, poc a poc, ha anat pujant de to. Helena participava poc, estava d'espectadora encara que era el centre de la discussió, però amb la seua actitud creava molt bé la sensació d'incomoditat, de no saber ni què dir ni què fer. A Anna no me l'he creguda tant. **Pense que té a veure amb el to de veu; és molt lineal. Com encara ens passa a tots (però l'any passat molt més) no deixa que la situació i l'estat d'ànim que en ella crea, condicionen la seua veu. La veu va per davant i és, com bé sabem, el procés invers: les accions, el cos i la situació que es genera han de donar pas a un registre, a una veu coherent amb aquesta. Si és fa a l'inrevés, sovint la veu menteix i, amb ella, tota la situació.** Hem seguit la situació i li he tornat a donar un gir: després d'estar discutint amb Anna sobre la seua amiga i dient-li de tot, m'he calmat he agafat una cadira i li he dit que es s'assegués. D'aquesta manera (sense pensar-ho conscientment, l'hem fet partícip de la situació. Finalment, fart de la situació, m'he acomiadat i me n'he anat. Elles han seguit parlant. Però al cap d'un temps, per a sorpresa de tots (he intentat que ningú hem veiés (ni Anna ni Helena ni el públic) i ho he aconseguit) m'he tornat a introduir en la situació. He dit des de lluny *Pero que cojones haces tú aquí aún!?!?* Tota la història ha estat envoltada d'un cert to irònic però, pense, sense perdre la veracitat. No volia trencar la història, volia continuar-la però ha estat impossible perquè tothom s'ha posat a riure. Ha estat una situació inesperada i prou còmica.

La darrera situació ha estat la de **Isaac i M^a José**. Ha estat el treball més surrealista. El text invitava a interpretar-ho des d'un punt de vista còmic, irònic, absurd: una xica s'havia oblidat del seu nom. I un xic (no se sabia si amic o què) li parlava. La xica li deia que li podia posar qualsevol nom. He iniciat la situació des de terra, esperant una vegada més que me donaren un rol, un paper en la realitat que estaven creant (algú que dorm, un mort...). No ha estat així i mentre esperava, he construït una possible eixida: estava dormint i la seua conversa m'ha despertat i no hem deixava dormir. Una vegada més m'he avançat al text i he dit alguna cosa semblant a *Sí, Paz, llámale Paz pero callaos ya, por favor*. En eixe moment s'ha creat una situació totalment imprevisible. Ha estat el treball més imprevisible i pense que més ric pel que fa a tècnica d'improvisació. La sensació que tenia era que estàvem en un lloc totalment blanc, com si es tractés d'un programa d'ordinador (*Matrix*). Una espècie de somni. He adquirit un rol semblant a la d'un bufó, però amb expressió i actituds canviants, imprevisibles. Ha estat

una situació, una escena graciosa i pense que molt interessant. Llàstima que com Miquel ha dit després, M^a José trencara la situació, se'n volguera eixir. No li agrada deixar-se dur, descontrolar, cosa que limita la investigació, la recerca en el treball de la improvisació.

Un dels aspectes que cal treballar és l'espai escènic. Gaire bé totes les situacions s'han desenvolupat en el mateix racó (on estaven les cadires), sempre jugant amb la frontalitat del públic. Miquel ha fet una reflexió interessant al respecte: cal trencar aquesta frontalitat, cal jugar amb el públic... I una manera de fer-ho és deformant l'espai escènic i donar-li una nova perspectiva al públic per tal que reinterpreti la situació. La nostra posició respecte al públic pot fer capgirar una situació en una d'altra totalment diferent. Cal cercar estructures espacials amb contingut dramàtic per sí mateix, en les quals no calga ninguna acció, ninguna paraula, per transmetre al públic un estat d'ànim, una sensació... Per a que l'espectador, ell mateix, intuesca la situació, fins i tot, abans de crear-la.

Com ja he dit al principi, ha estat una classe especial, plena de contingut dramàtic. M'ha sorprès la capacitat d'adaptar-me a les diferents situacions i d'introduir-m'hi d'una manera fluïda i coherent, amb rols i registres diferenciats. I, sobretot, m'ha impressionat el grau de concentració i serietat que han envoltat el treball de tots els companys que, sens dubte, s'ha traduït en veracitat dramàtica. En pura interpretació.

9.4. MUNTATGES I NOTÍCIES PUBLICADES AL SUPLEMENT EDUCATIU AULA (DIARI LEVANTE-EMV)

Miércoles, 17 de octubre de 2007 **Levante** EL MERCANTIL VALENCIANO

Suplemento Escolar nº 325 Coordinada: Rafael Montaner

Correo electrónico: levante.aula@epi.es

aula



► El espacio de la participación

Tots els xiquets d'Infantil del CP Vicent Ricart de Benetússer (foto) han celebrat el 9 d'Octubre amb una obra de teatre. A més també podreu veure les activitats del CP l'Alba de Vall d'Alba i del CP Mare de Déu dels Xics de la Font de la Figuera. **Pàgina 3**



PRIMÀRIA

La història oblidada del 9 d'Octubre

Els alumnes de 6é de l'escola Covalta d'Albaida van celebrar un 9 d'Octubre molt especial: disfressats amb tratges d'època explicaren als seus companys la importància de l'herència dels àrabs.

Didac Botella¹, Albaida
A l'escola, la festa del 9 d'Octubre és sempre un bon moment per explicar la història del nostre poble als més menuts i recordar als més grans —alguns mestres inclosos— els nostres orígens. És un bon moment per recordar quina fou la nostra primera bandera i perquè parlem la llengua que parlem, especialment ara, una època en la qual, aquells qui ens governen, treballen incansablement per tergiversar la història i fer-nos oblidar els nostres arrels. No en va, són els hereus de Felip V, aquell qui ens va eliminar com a poble, por justo derecho de conquista.

Tanmateix, la nostra diada hauria de ser també un bon motiu per explicar els nostres alumnes una història injustament oblidada: la dels àrabs que habitaren les nostres terres durant cinc segles deixant-nos un impagable llegat de cultura i de ciència. I aquest era l'objectiu que perseguia la performance que vaig realitzar amb els alumnes de 6é de l'escola Covalta d'Albaida per celebrar aquesta data tan assenyada i fer passar una bona estona a tots els xiquets i les xiquetes del col·legi.

Muntatge teatral vistós i cridaner

El muntatge teatral era senzill però, alhora, molt vistós i cridaner. Després d'una intensa setmana de preparació, elaborant les disfresses i assajant l'actuació, arribà el gran dia: la vespra del 9 d'Octubre els àrabs envaïren l'escola pacíficament. I, classe per classe, en un espectacle a mig camí de la dansa i el teatre, explicarem l'impressionant llegat de sabers i cultura que els nostres avantpassats deixaren en aquestes terres. L'entrada era ben espectacular perquè, sense



UN CONTE HISTÒRIC. Els alumnes de 6é de l'escola Covalta d'Albaida es disfressaren per explicar el llegat dels àrabs.

CP LA COVALTA

Fa 8 segles, les tropes de Jaume I expulsaren els nostres avantpassats d'aquestes terres.

Cada any es celebra el 9 d'octubre per ser el dia en el qual, el 1238, Jaume I conquerí València amb els seus guerrers després d'un setge etern. Els vencedors escriviren la història al seu gust. Des de llavors, els i les àrabs som gent roïna. I això no és veritat. Quatre segles abans d'arribar Jaume I, els àrabs envaïren sense grans guerres aquestes terres i convisqueren amb la gent que hi trobaren. El seu llegat és immens i van portar molta prosperitat. El nom de la nostra vila —com mol-

Reconquerim el futur

CARTA DEL CALIFA DE L'ESCOLA COVALTA A L'ALUMNAT

tes paraules de la nostra llengua— és àrab i significa «terres blanques». I foren ells qui introduïren els números que usem per a tantes coses. També ens explicaren moltes coses sobre cel i les estrelles que ens van permetre fer els primers pronòstics meteorològics! Mireu com estudien el cel amb el telescopi! Foren ells qui introduïren innovadors sistemes de regadiu que van fer fèrtils moltes terres. Mireu com fan les sèquies! I també, amb els seus coneix-

ments de química i medicina, feren remeis per curar malalties. Mireu com estudiaven les herbes per fer medicines! Però els llibres sols ens recorden com a persones roïnes i malvades. I això no és just! En l'actualitat, la història es repeteix i els mitjans de comunicació, en mans dels països rics i poderosos, només diuen coses dolentes de nosaltres. I, nosaltres, no som ni més bons ni més roïns que la resta. Som diferents. I, alhora, iguals. Iguals perquè volem viure i conviscre en pau. I per aconseguir-ho farem servir, com feren els nostres avantpassats, el llenguatge més bell: la música.

previ avis i al ritme de la meua darbuka —un instrument àrab de percussió— envoltàvem els alumnes i, un cop el ritme s'aturava, saludàvem amb un solemne *Salam aleikum*, tot demanant que ens respongueren: *Aleikum Salam*.

«Salam aleikum, aleikum Salam»

Després, els alumnes es situaven en punts diferents de la classe per grups que simbolitzaven, amb diferents objectes, les quatre grans vessants del saber àrab: l'agricultura, les matemàtiques, l'astronomia i la medicina. I, tot seguit, feia la lectura d'un text que explicava la gran importància que la cultura àrab va tenir per al progrés de les nostres terres.

Al llarg d'aquesta, els diferents grups actuaven en silenci però, quan introduïa cada aportació científica, del grup en qüestió s'escolta la conversa que entre ells mantenien, convertint-se en el centre d'atenció de l'espectacle. Una conversa, evidentment, en àrab. En un àrab inventat pels mateixos alumnes i acompanyat d'una treballada expressió corporal, que provocava la sorpresa i les rialles del públic.

I, per acompanyar-nos, convidàvem tots i totes a ballar amb el ritme trepidant de la darbuka, abans de marxar cap a una altra classe per explicar la nostra història i recuperar-la de l'oblit.

¹CP LA COVALTA (ALBAIDA)

✓
«Els xiquets explicaren per grups el saber àrab: l'agricultura, medicina les matemàtiques, i l'astronomia»

► LA TIRA DE CIRO



aula



► El espacio de la participación

El carnetoltes ompli el tauler d'aquesta setmana. Els escolars del CP Bartolomé Cossio (foto) del barri d'Orriols de València l'han dedicat al canvi climàtic. També podreu gaudir de les desfilades del CP Sant Pere de Real de Muntroi, del CP Mestre Tarrazona del Port de Sagunt i de la desfilada del Caxton College de Puçol. **Pàgina 3**

EL DIA DE LA PAU

La guerra no és cap joc

El CP Covolta d'Albaida ha commemorat d'una manera molt innovadora el Dia de la Pau. Un dels seus mestres reflexiona sobre el sentit d'aquesta celebració.

Didac Botella i Mestres, Albaida
 Repetir és nefast. Reconec que a l'escola, els mestres abusem d'aquesta acció —sobretot dialecticament—, sense adonar-nos-ne de la seua inutilitat: "No parieu tots alhora", "Escolteu els companys", "No baixeu les escales corrents", "Treballu a casa", "No us barrelu"... Quin mestre no repeteix un parell de vegades tots els dies aquestes i d'altres consignes prefabricades? I quin és el resultat? Si els alumnes no respecten aquestes normes no és perquè no les coneixen: fa temps que se les saben de memòria. Per això repetir-les constantment no té cap efecte: cal cercar altres estratègies.

Malgrat tot, aquest vici professional —en la seua vessant parlada— és gairebé inevitable i no té, en el fons, la menor importància educativa —els mestres assumim inconscientment la seua inoperància i la nostra afonia crònica—. Però la inèrcia burocràtica del llibre de text i la manca de motivació professional sovint traslladen aquest fenomen a la pedagogia del mestre.

I és en el treball diari a l'aula on rau la gravetat de la reiteració: repetir constantment les mateixes activitats i metodologies a classe si que té importants i greus conseqüències pel que fa a l'educació dels i les alumnes. Bàsicament, el no-aprenentatge i l'avoriment absolut.

El Dia de la Pau

La celebració de les festes a l'escola pateix molt d'aquest mal. I, d'entre totes, destaca l'anomenat Dia de la Pau —30 de gener—. Malauradament, a la gran majoria de centres educatius, el treball i les activitats referents a aquesta diada es poden resumir en ben poques paraules: fer un dibuix o un mural —amb els mateixos motius i lemes de l'any anterior— i cantar i ballar la mateixa cançó de sempre. No cal dir que els i les alumnes s'ho passen bé. Però, què aprenen? És aquesta pregunta la que ens va empenyer a un grup de mestres de l'escola Covolta d'Albaida a pensar un muntatge teatral en el qual els alumnes pogueren viure en prime-



«MAI MÉS!». Tres fotografies que representen les tres parts de la «performance» de la Covolta. Dalt, la suposada cara «divertida» de la guerra. Davall, el camp de batalla després del bombardeig i, a la dreta, l'alumnat pegant-li foc a les armes.

ra persona les dues cares de la guerra: la que mostren les pel·lícules i la terrible realitat.

La guerra és divertida!

La primera part de l'espectacle volia transmetre el missatge que els països desenvolupats "tènen" dels conflictes armats: diversió, entusiasme, coratge. Els alumnes de 5è i 6è, dividits en comandos, vestits de militars i armats amb metralloadores que ells mateixos s'havien fet, entraven dins les classes a pas d'exèrcit per comunicar l'emoció d'haver estat triats per anar a la guerra.

Treballarem amb un guió genèric —elaborat en grup— que improvisarem alhora d'actuar. Estava escrit a partir d'idees clau: "La guerra és com un joc", "L'atracció de les armes: avions, tancs, vaixells...", "Els enemics són roïns", "L'espectacularitat de les pel·lícules bèl·liques", "La guerra és de valents"... Després d'un parell de minuts, s'escoltava per megafonia: Atenció! Atenció! A tots els soldats! Prepareu-vos per entrar en combat! I el batalló s'acomiadava amb el salut militar abans de partir cap al front.

La crua realitat...

Un cop havien marxat, els mestres —que col·laborarem molt activament en l'espectacle, tant a nivell dramàtic com pedagògic— havien de preguntar als alumnes que pensaven sobre la visita dels militars per encetar un debat al voltant de la guerra.

I, al bell mig de la discussió, s'escoltava a tota potència per megafonia l'esfereïdor so d'una sirena anti-aèria. Els mestres, aterorits, de-

► LA TIRA DE CIRO



Passa a la pàgina següent ►

aula



► El espacio de la participación

El CP Ntra. Sra. del Carmen del Barri del Crist ha celebrat unes intenses Jornades Culturals (foto). A més, el Colegio San Vicente Ferrer de Sagunt també ha viscut la seua Setmana Cultural. Els xiquets i xiquetes del CP Sant Pere de l'Alqueria de la Comtessa comparen llibres en la fira que organitzaren a l'escola. **Pàgina 3**



Didac Botella i Mestres

UNA IMATGE QUE VAL MÉS DE MIL PARAULES. El grup d'alumnes de 6è, durant la seua «ocupació» del pati per a llegir davant la desconcertada mirada dels altres xiquets que volien jugar a la pilota.

PRIMÀRIA

Per què no juguem a llegir?

El CP Covalta d'Albaida va celebrar el Dia del Llibre d'una manera diferent, amb una provocadora «performance» que motivava els xiquets a gaudir de la lectura.

Didac Botella i Mestres¹, Albaida. El Dia del Llibre és, sens dubte, l'excepció d'aquesta lamentable cultura occidental de celebrar Dies de... La gran majoria d'aquestes diades desprenen un ferum hipòcrita i comercial difícil d'amagar: educativament parlant, no tenen el menor interès. Per Sant Jordi —no cal dir-ho—, les editorials fan el seu agost particular però, des d'un punt de vista pedagògic, és innegable la importància dels llibres per construir una societat cada vegada més justa i la poca rellevància que en aquesta tasca tenen els bombons o les colònies. A l'escola, el Dia del Llibre és una cita obligada, i més ara, en l'era digital, on la lletra impresa ha de competir amb la poderosa suggestió de la imatge i la real-

tat virtual. No és tracta d'enfrontar els llibres amb la PlayStation. Ai de nosaltres! La derrota estaria assegurada. Es tracta, més bé, de situar cada cosa en el seu lloc i de fer veure els i les alumnes que un bon llibre pot ser tan apassionant com un joc d'ordinador.

Una «performance» de veritat

Tenia un interès especial en realitzar aquesta activitat, més enllà de l'objectiu que cercava. Després d'haver fet diversos muntatges amb els alumnes de 6è de l'escola la Covalta d'Albaida, tot allunyant-me de les formes tradicionals del teatre escolar, els vaig demanar de participar en una «performance» de veritat.

Vaig mantenir el suspens i l'intriga a propòsit, sabedor que la proposta que els anava a fer no era massa atractiva, des d'un punt de vista dramàtic. Fer teatre a l'escola és sinònim de diàleg i moviment; de gresca i de passar-ho bé.

Ara, tocava fer tot el contrari: volia endinsar els i les alumnes en un muntatge «performatiu» real. Aquest art cerca descontextualitzar una acció quotidiana per generar una reacció en aquells que l'observen. No es tracta d'actuar: no hi ha personatges. Es tracta de construir una situació que provoqe l'espectador.

Tractant-se del Dia del Llibre, l'acció que havíem de transmetre

era clara: llegir. I tractant-se d'una escola, el millor marc per descontextualitzar-la també era evident: el pati.

Així doncs, cinc minuts abans de l'esbarjo, els alumnes de 6è, amb un llibre a la mà, es col·locaren ben a prop d'una de les porteries del camp de futbol i es po-

saren a llegir. La seua tasca era, aparentment, senzilla: concentrar-se en la lectura. Volíem sorprendre, crear una imatge que descol·loqués els i les alumnes que eixien al pati per esmorzar.

No sabem que hui és el Dia del Llibre?

Un dels aspectes més delicats d'aquesta proposta era com interactuar amb el públic: calia donar-li la màxima naturalitat a l'acció. L'única premissa que acotarem fou la primera intervenció: si es feia un rogle de gent i preguntaven diverses vegades *«Què feu ahí?»*, una companya de 6è respondria amb tota tranquil·litat: *«No sabem que hui és el Dia del Llibre?»* Més enllà d'aquesta indica-

ció, els alumnes tenien total llibertat per intervenir en qualsevol moment.

Amb una consigna ben clara: estar concentrats en la lectura i no forçar cap situació; que sorgira de la interacció: no eren ells qui havien de generar un diàleg; era la situació la que els havia d'empènyer a dir o fer una cosa o altra: empenyar-se amb un xiquet que no els deixara llegir; anar al bany o canviar de postura; xutar la pilota ben lluny en cas que els destorbés; ignorar o respondre alguns comentaris... Ijo, mentre tant, fent fotografies d'ama-

magat. Què hem aconseguit? No ho sé. L'acció però, no passà inadvirtida. I no cap dubte que veure els majors de l'escola llegint un llibre a l'hora del pati al bell mig del camp de futbol és enviar un missatge contundent als alumnes de l'escola: hem generat una imatge que val més de mil paraules.

¹CP COVALTA (ALBAIDA)

► LA TIRA DE CIRO



Director Ferran Belda Coordina Rafel Montaner levante.aulagepies

El espai de participació ▶▶▶

▶ La Caixa de la Mediterrània, la CAM, ha organitzat una jornada de jocs interculturals al CEIP Balmes de Russafa, a València, amb el nom de Xiquets de Colors (foto), mentre que la Setmana de la Mobilitat va concloure amb l'alumnat del CEIP Heretats de l'Alcúdia anant en bici a l'escola. A més, el CEIP Mestre Caballero d'Onda felicita al grup de teatre de l'escola.

aula
Suplemento escolar | Levante
MIÉRCOLES, 7 DE OCTUBRE DE 2009 # NÚMERO 398



Alumnes i mestres abraçant-se a l'acabar l'experiència.

Una idea per a treballar l'expressió corporal amb la música en dues aules acabà en un ball lliure i estrafolari que ficà en dansa tot el CEIP Covalta

Antònia Font i els «robots» d'Albaida



Els «robots» del CEIP Covalta d'Albaida, desfilit pel passadís. MARIAN LLACER

EXPRESSIONI CORPORAL

Didac Botella i Mestres ALBAIDA

▶ Mestre d'Educació Física del CEIP Covalta d'Albaida. Les fotografies les ha fet Marian Llàcer, mestra d'Educació Infantil d'aquesta escola pública.

■ L'activitat no tenia cap pretensió més enllà del seu propòsit: volia treballar l'expressió corporal a través de la música amb els alumnes de 3r i 4t de l'escola. Sovint però, la pràctica, l'acció, transforma l'experiència d'una manera inesperada. És un prodigi; una mutació conceptual de la qual no n'eres l'únic responsable: la mateixa activitat pren el rumb amb decisió. I tu, la deixes fer. He de ser honest: no sé en quin moment aquesta iniciativa aïllada de moure'n sa ritme de «Wa yeah!» que estava realitzant amb dues classes per separat, va decidir de convertir-se en una mena de coreografia lliure i estrafolària; en l'excusa perfecta per convertir l'última classe del curs passat en una festa de comiat d'allò més emotiva.

Com ja he dit, l'activitat cercava l'adaptació del moviment dels i les alumnes a un ritme extern. «Wa yeah!» és una cançó que té una estructura melòdica molt clara i marcada, i això facilita el moviment corporal. Els més menuts però, necessiten pautes concretes per poder estructurar l'expressió corporal i quan vaig començar a treballar-la amb els alumnes de 1r i 2n, va sorgir la següent història: Som uns robots que, amb la música, comencem a moure'ns. Fa molt que no ens movem i ens activem desconcertats. El moviment és rígid i rectilini però quan s'accelera la música, ens desconctolem: volem moure'ns amb llibertat. I quan comença l'explosió d'alegria de la tornada de la cançó, de sobte ens convertim en persona i els nostres moviments es tornen elàstics, humans. Tothom somriu i ballem junts fins que torna la música mecànica i som, de nou, robots. I tornem a convertir-nos en persona amb els versos de la tornada, fins que la música s'atura i caiem a terra desconectats. Sense pensar-ho dues vegades, vaig traslladar la història a la resta de classes —d'Infantil a l'últim curs de primària—. Fou un encert, una bastida que significava el seu moviment i els permetia d'experimentar noves formes d'interacció amb l'espai i el ritme.

Gaire bé sense adonar-me'n, havia engrescat tots els alumnes de l'escola en aquesta activitat. I aquesta comunitat activa el meu sentit col·lectiu: havíem de fer-ho tots junts. L'aula de música però, era massa me-

És preocupant que els xiquets d'avui en dia no tinguem cap problema alhora d'insultar-se entre ells i, després, no sàpiguen agafar-se de la mà

nuda. On podríem...? El passadís! I, de nou, s'encadenen les idees d'una manera incontrolada: serà una festa de comiat; els mestres no ho sabran; ho farem quan faltin deu minuts per acabar l'última classe del curs; usarem la megafonia de l'escola; els alumnes triaran un element divertit per a l'espectacle; Pau, el mestre de música, m'ajudarà a preparar-ho tot; la seua veu serà el senyal: Bé, xiquets i xiquetes: l'escola està a punt d'acabar! De fet, aquesta és l'última classe del curs perquè demà, com ja sabeu, no portarem els llibres a l'escola: anirem a la piscina! I com que mestres i alumnes hem treballat de valent i hem après tantíssimes coses al llarg d'aquest curs, ens agrada acompanyar-ho d'una manera ben divertida. Així que, alumnes de l'escola Covalta, ja sabeu què heu de fer; tot seguit, els alumnes agafaran l'element divertit que tindran amagat a la motxilla i es quedaran de peu, completament quietes; i quan comence la música, els robots s'engegaran i, sense fer cas del que puguin dir el mestre o la mestra, enfilaran cap al passadís per trobar-se amb la resta d'autòmats. I jo, esperant-los disfressat d'un robot ben estrafolari

Un final emotiu

No sabia com acabar el muntatge. Els alumnes quedaven estesos al llarg del passadís i l'activitat reclamava un final emotiu. Primer, vaig pensar que cada mestre despertés els seus alumnes. I, novament, un canvi de rumb: «Replay». Un cop acabava «Wa yeah!», s'iniciava «Replay», l'entranyable cançó instrumental que tanca el disc «Bataiskafo Katiuskas», del grup mallorquí Antònia Font. Els mateixos alumnes es despertaven: tot havia estat un somni. I, en silenci, tots ens abraçàvem. Això també ho assajarem: als alumnes els fa vergonya abraçar-se de veritat. No havíem de fer broma: els demanava una abraçada sincera, carregada d'estima. És preocupant que els xiquets i les xiquetes d'avui en dia no tinguem cap problema alhora d'insultar-se entre ells i, després, no sàpiguen agafar-se de la mà. És preocupant i trist. Per això fou emocionant veure el passadís convertit en un punt de trobada, un mar de tendresa on tots i totes intercanviàvem somriures i mirades. Per uns moments, tots en sentíem escola.

aula

Suplemento escolar

DIMECRÉS, 2 DE FEBRER DE 2011 # NÚMERO 441

Director **Ferran Belda** Coordina **Rafel Montaner** levante.aula@epies

L'espai de la participació ▶4



► L'alumnat de 1r d'ESO del Col·legi Santo Tomás de Villanueva de València s'ha inspirat en el Pop Art americà dels anys seixanta per expressar-se amb motiu del Dia de la Pau a l'escola (foto). Aquesta festa en favor de la no-violència també s'ha celebrat a la secció de l'IES Serra d'Espadà d'Onda, al CEIP Martínez Bellver de Xàtiva i al Col·legi Iale de l'Eliana.



Didac i Pau, el mestre de Música, mantenen una discussió virtual amb la classe de sisè que es nega a cantar. ROGER MOLL/CEIP COVALTA

Els xiquets i xiquetes de 6è del CEIP Covalta d'Albaida han participat en una experiència audiovisual singular, en la què es barreja realitat i ficció, i en la qual mestres i alumnes entren i surten en directe d'un curtmetratge.

La «rebel·lió» del Covalta

AUDIOVISUAL

Didac Botella i Mestres ALBAIDA

► Mestre d'Educació Física del col·legi públic d'Infantíl i Primària (CEIP) Covalta d'Albaida.

■ S'acostava el Festival de Nadal del col·legi públic d'Educació Infantil i Primària (CEIP) Covalta d'Albaida i calia anar preparant alguna cosa per evitar que, aquest, es convertís de nou en un interminable reguitzell de nades. Com als dos anys anteriors, havia triat la fórmula dels gags teatrals, que serveixen d'entreactes i posen un toc d'humor entre nades i nades, tot separant-les i fent la festa molt més agradable i entretinguda. Malgrat tot, una prodigiosa treballa em féu canviar de plans.

Vaig enllestir amb una inusitada antelació l'argument de cinc històries candidates a convertir-se en muntatge. Tanmateix, n'hi havia una que se'm resistia perquè volia treballar amb imatge i no trobava la manera de combinar video i teatre.

Volia crear un «gag» en el qual, les imatges gravades i l'actuació en directe es complementaren. Però tot allò que se



Roger Moll i l'alumnat de sisè, durant la gravació del curt. DIDAC BOTELLA/CEIP COVALTA

m'acudia em semblava poca cosa des d'un punt de vista argumental. Fins que se'm va ocórrer una idea que ho va capgirar tot: el muntatge era tant original i complex que demanava de concentrar-hi tot el meu esforç.

L'experiència consisteix en crear un «gag» on les imatges gravades del curtmetratge dels alumnes i la seua actuació en directe es complementen

Després d'un treball ingent i la col·laboració de molts companys de l'escola — Marian, Juanjo, Jesús, Jose Fernando... — vam poder dur a terme l'experiència. I val a dir que l'espectacle, a mig camí del cinema i del teatre, va deixar tothom bo-cabadat.

La mentida i el video

Tota la història s'estructurava envers una mentida: havíem fet creure tothom que la classe de 6è no podria assistir al Festival de Nadal de l'escola perquè «havia estat seleccionada per participar en la final del VIII Concurs de Nades Escolars de la Vall d'Albaida». Ahorra, els alumnes de 6è, com que no volien faltar al seu últim Festival, «van demanar a Pau —mestre de música— de gravar el video de la nade» per usar-lo com a cloenda de la nostra festa. Així, d'alguna manera, també hi serien presents.

I, el dia assenyalat, després d'explicar-ho tot en directe, ens disposàrem a concloure el festival de l'escola amb una projecció on la classe de 6è cantava *La Nit de Nadal* «magistralment». Allò que ningú no s'esperava és que, després dels primers compassos, Natàlia destrossés la cançó a cops de metal·lofon i digués als seus companys que «estava farta de nades».

Jo —en directe—, em disculpava al públic per l'error i demanava Pau que posés el CD on hi havia la gravació ben feta. I mentre Pau em deia que eixa era l'única còpia que tenia de la cançó, els alumnes s'acostaven a la pantalla per dirigir-se a nosaltres dos i dir-nos que «passaven de cantar». Pau i jo no ens ho podíem creure: les imatges s'havien rebel·lat!

Combinar ficció i realitat

Explicar tota la discussió seria molt llarg però permeteu-me de descriure el moment culminant. Davant la negativa dels alumnes a cantar, a Pau i a mi se'ns acaba la paciència i decidim d'anar a per ells. De cop i volta, nosaltres desapareixem de l'escenari i ells desapareixen de les imatges. I, uns segons després... els alumnes apareixen a l'escenari —havien estat amagats tota l'estona a una cambra annexa— i Pau i jo apareixem a les imatges! Tothom va quedar amb la boca oberta.

El curt fou enregistrat una setmana abans al menjador de l'escola, convertit en un platí improvisat. El rodatge s'allargà fins a les nou de la nit. Fèrem tres gravacions senceres i ens quedàrem amb la segona. Després, Pau i jo assajàrem dia i nit per quadrar la nostra actuació en directe.

Els alumnes realitzaren un treball excel·lent: no és fàcil actuar davant la càmera amb tanta desimboltura, menys encara si has de fer-ho sense cap referència —darrere de la càmera no hi havia ningú—. Els alumnes s'havien après molt bé el guió i s'imaginaven les preguntes i les respostes que Pau i jo havíem de fer.

M'agradaria però, acabar aquesta narració agraint especialment la col·laboració de Roger Moll —un gran amic meu que sap molt de cinema—, que vingué des de València per dirigir el curtmetratge, tot ajudant-nos a escriure una nova pàgina inoblidable de la història de la nostra humil escola. El video de l'experiència es pot veure sencer a [Youtube](#) fent la recerca de «nade rebel».

Jo teatre, Tu teatres, Ell teatra...

VALL D'ALBAIDA

El Festival de Teatre Escolar d'Albaida, després de tres edicions, es consolida com un pont entre l'escola i la societat

Didac Botella i Mestres ALBAIDA

► Coordinador del Festival de Teatre Escolar i mestre d'Educació Física al CEIP Covalta d'Albaida.

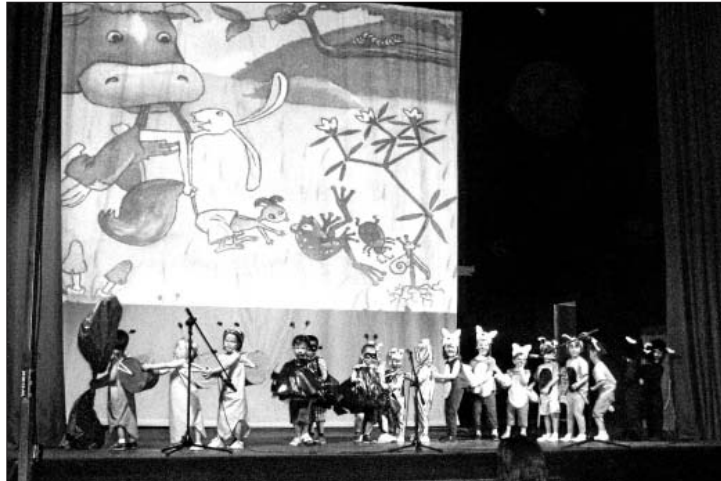
■ Tres edicions del Festival de Teatre Escolar d'Albaida! Poca broma! Tres anys educant amb el teatre! Tres anys de somriures i d'afany! Encetar aquest projecte, ara fa tres anys, fou tota una proesa; repetir-lo l'any passat, tot un repte; i assolir una tercera edició és un èxit sense precedents.

I val a dir que aquesta edició ha estat la més aconseguida i reeixida de les tres que hem celebrat fins al moment. De la quantitat d'obres representades —vuit muntatges!—, a la seua indiscutible qualitat; de l'originalitat dels cartells i els díptics, a l'afluència massiva de públic. Tot anà com una seda.

Una festa del poble i per al poble

El Festival de Teatre Escolar fou, novament, una festa del poble i per al poble on tothom tenia el seu paper; un pont entre l'escola i la societat. Eixa és l'essència del nostre projecte: fer escola; fer poble; fer societat. I quin és el secret de l'èxit? Treball en equip. Els mestres i les mestres d'aquest País ho sabem molt bé: quan som capaços d'entendre'ns i unir esforços, no hi ha res que ens ature.

De nou, assolirem amb escreix tots i cadascun dels objectius que ens havíem proposat. Hi va haver obres de totes les etapes educatives —d'Infantil a Educació Secundària



Obra «L'herbeta de poli», de la classe d'Infantil 3 anys del CEIP Covalta i la seua tutora Marian. CEIP COVALTA, MARIAN LLACER

La trobada va acollir obres realitzades per escolars de totes les etapes, des d'infantil fins a ESO, dels centres educatius públics d'Albaida

dària Obligatoria (ESO) — i els tres centres públics d'Albaida van participar amb, si més no, un muntatge teatral. Especial menció mereix la nostra escola —el Col·legi públic

d'Educació Infantil i Primària (CEIP) Covalta—, ja que de l'enginy, l'esforç i la il·lusió dels seus mestres i dels seus alumnes van sorgir quatre obres de teatre. El cartell d'aquesta tercera edició de la mostra fou elaborat per Aurora Porta, alumna de l'Institut d'Educació Secundària Josep Segrelles d'Albaida.

Personalment, coordinar el Festival em va exigir d'anar al límit de les meues capacitats físiques i creatives. Però l'esforç paga

sobradament la pena. I no cal dir que l'èxit és inevitablement compartit i radicalment col·lectiu: sense els mestres i les mestres que s'atreuiren a dur endavant els projectes teatrals a l'aula, sense els pares i les mares que col·laboraren activament en la preparació dels muntatges i sense el suport dels patrocinadors i dels centres educatius, ara no estaria escrivint aquestes paraules... Ni preparant ja la IV edició de «Jo teatre Tu teatre, Ell teatra...» Va per vosaltres!

L'IES Llombai de Borriana premia als seus alumnes



► **GUARDONS CURS 2010/2011.** El professorat de l'IES Llombai de Borriana va acomiadar el passat curs amb una jornada festiva en la que va premiar amb un trofeu els joves que enguany s'han destacat per les seues habilitats socials, pels mèrits artístics i culturals i per l'expedient acadèmic. També han obtingut un diploma els estudiants que han ajudat a la mediació escolar i a la convivència (foto). Després de recollir els premis, diferents grups musicals —formades per alumnes de l'IES Llombai— oferiren un concert que durà tot el matí.

CONCURS

Dibuixa a Jaume I amb El Corte Inglés



■ Amb motiu del 9 d'Octubre i amb l'ànim de que els escolars valencians homenatgen a Jaume I, El Corte Inglés convoca el seu ja tradicional Concurs de Dibuixa a l'aire lliure «El Rei D. Jaime visto por los niños». El premi està obert tots els xiquets que estiguen cursant Primària i 1º i 2º d'ESO. Els centres educatius poden realitzar les inscripcions fins al 30 de setembre en el telèfon 96 351 34 44 (Departament de Comunicació i Relacions Externes d'El Corte Inglés), indicant el número d'alumnes participants.

El concurs tindrà lloc el dijous dia 6 d'octubre a les 10.30 hores en els jardins del Parterre. Es concediran tres grans premis: un per als alumnes de 1º a 3º de Primària, altre per als de 4º a 6º de Primària i un tercer per als de 1º i 2º d'ESO. Aquests grans premis consistiran en trofeu, targeta-regal d'El Corte Inglés per valor de 150 euros i Diploma d'Honor. Els Col·legis dels tres alumnes guanyadors rebran una targeta-regal de 300 euros.

9.5. SINOPSIS, GUIONS, FOTOGRAFIES I D'ALTRES DOCUMENTS RELACIONATS AMB DIFERENTS MUNTATGES REALITZATS

- **L'ILLA DEL... TEATRE!** (Notícia al *Levante-EMV* i portada i contraportada del llibre)

MIÉRCOLES, 18 DE NOVIEMBRE DE 2009 | Levante EL MERCANTIL VALENCIANO Actualidad **aula** 2

L'obra «L'illa del tresor. Història d'una obra de teatre», de Didac Botella, ha guanyat el X Premi de Teatre Infantil Xaro Vidal Ciutat de Carcaixent

Didac Botella guanya el Xaro Vidal

TEATRE INFANTIL
Aula VALÈNCIA

Una obra teatral a nivell escolar que implica, de forma equitativa, la participació de tots els alumnes, suplint així una de les mancances del teatre a l'escola, s'ha emportat el X Premi de Teatre Infantil Xaro Vidal Ciutat de Carcaixent. Aquesta original proposta és una idea del mestre Didac Botella, que amb «L'illa del tresor. Histò-

Aquest certamen respon a la voluntat de l'Ajuntament de Carcaixent de dignificar el gènere teatral infantil i de fomentar l'afició al teatre dels més menuts

ria d'una obra de teatre», ha guanyat aquest certamen, que amb 3.600 euros és un dels més ben dotats de tot l'Estat dins de la modalitat de teatre infantil.

El Xaro Vidal respon a la voluntat de la Regidoria de Cultura de l'Ajuntament de

Carcaixent de dignificar el gènere teatral en el seu vessant infantil i de fomentar l'afició al teatre dels més menuts. L'obra de Didac Botella, que es publicarà durant la primavera de 2010 en la col·lecció «Micalet Teatre» d'Edicions Bromera, ha estat escollida entre 15 originals presentats en aquesta edició. Els treballs procedien de tot el nostre àmbit lingüístic, tant del territori valencià, com de Catalunya i les Illes, un aspecte que demostra l'interès i l'expectació que desperta aquest premi.

Botella ens presenta una obra de teatre dins d'una altra. Un grup d'alumnes prepara amb l'ajuda del seu professor un muntatge teatral per a representar en un festival de teatre. El text que trien per a representar és «L'illa del tresor», el clàssic d'aventures de R. L. Stevenson, que tot just acaben de llegir. Els problemes però, comencen a sorgir des de l'inici, posant en perill la seua participació en el certamen.

Mestre a Albaida
Didac Botella i Mestres (València, 1976) és mestre d'Educació Física al CEIP Covalta d'Albaida. A més d'haver estudiat interpretació, ha escrit i realitzat diversos projectes teatrals en l'àmbit escolar i imparteix el curs de teatre per a mestres «Performance a l'escola».

TEATRE ESCOLAR DINS DEL TEATRE ESCOLAR



Parla l'Autor

Didac Botella i Mestres

► Guanyador del X Premi de Teatre Infantil Xaro Vidal Ciutat de Carcaixent.

«L'illa del Tresor: Història d'una obra de teatre és un muntatge que vaig escriure i realitzar fa ara tres anys i que aquest any, amb motiu del Festival de Teatre Escolar d'Albaida que vam organitzar, he tornat a fer amb els alumnes de 6è.

És una proposta ben peculiar perquè allò que representem és com una classe de 6è prepara una obra de teatre, en concret «L'illa del Tresor». L'obra intercala escenes on estem

a l'aula, al pati... i escenes en les quals estem assajant el muntatge. L'origen i la motivació de l'obra és allò que penso que el jurat va valorar, el resoldre una problemàtica crònica del teatre escolar: la participació desigual de l'alumnat envers els muntatges.

Sovint, són dos o tres alumnes qui s'emporten el gruix del guió i la resta fan de nivell, d'arbres... Vaja de mera comparsa. Les obres que es representen a l'escola tenen pràcticament sempre eixa estructura clàssica.

Dividir l'obra de la manera que ho vaig fer em permetia resoldre eixe problema: els qui tenien un personatge important a l'obra de teatre que estàvem preparant (Silver, Jim, Dr Livesey...) no tenien un paper destacat en les escenes de l'escola.

Així, i amb una bona dosi de situacions col·lectives, compensava la participació de tots. Com veieu, per a mi és una obra especial perquè, sense ser-ne conscient, va iniciar un camí cap a la recerca d'un teatre més igualitari i participatiu que ha desembocat en un curs que faig per a altres mestres i que es diu «Performance a l'escola». En ell explico algunes estratègies, relacionades amb l'art performatiu, per resoldre el llast participatiu de les obres convencionals.

Alguns dels muntatges que mostre han aparegut publicats al Suplement AULA de Levante-EMV —«Els Jàracs», «El Dia de la Guerra», «Perquè no juguem a llegir?...» i allò que més m'emociona: el premi és la publicació de l'obra per part d'Edicions Bromera.

Visitas escolares



COLEGIO OLLER II DE VALENCIA

► El pasado jueves 5 de noviembre 2009, los alumnos de quinto y sexto de Primaria del Colegio Oller II de Valencia visitaron las instalaciones del periódico Levante-EMV, donde conocieron de primera mano el proceso de elaboración de un diario.

LLIBRES

La enciclopedia de Trancas y Barrancas

SEGUNDO CICLO DE PRIMARIA

«LA HORMIGOPEEDIA»

► **Autores:** «Trancas y Barrancas». **Ilustraciones:** Doyague. **Editorial:** Espasa/Cuatro/7 y Acción. **Páginas:** 152. **Edades:** Recomendado para el segundo ciclo de Primaria. **Precio:** 21,90 euros.



¿Cómo se hacen los niños? ¿Por qué te parece a tu padre y a tu madre? ¿Qué es eso de que la sangre tiene «transportistas», «policías» y «albaniles»? ¿Cuál es el río más largo del mundo y cuánto mide? ¿Y el más caudaloso? ¿Y la montaña más alta?... Un sinfín de interrogantes a los que las hormigas más divertidas del mundo, Trancas y Barrancas, del programa televisivo del valenciano Pablo Motos, responden de una manera práctica y divertida.

Aunque «El Hormiguero» no es un programa de la franja infantil, estas dos hormigas y los experimentos de Flipy de han atrapado a los niños y niñas. En esta «Hormigopeedia», las célebres hormiguitas de Cuatro y sus locos compañeros de «El Hormiguero» nos ofrecen en láminas a doble página un entretenimiento de calidad al mismo tiempo que una forma amena de aprender.

Un llançador de punyals baix sospita

MÉS DE 12 ANYS

«ELS PUNYALS IMPRECISOS»

► **Autor:** Xavier Bertran. **Editorial:** Edicions del Bullent. **Col·lecció:** Espiral. **Pàgines:** 152. **Edat:** A partir dels 12 anys. **Preci:** 8,4 euros



«Els punyals imprecisos» és una novel·la policíaca ambientada en un circ ambulànt. Un error del llançador de punyals provoca una desgràcia. Com que no és la primera vegada, hi ha qui pensa que no es tracta d'accidents sinó d'assassinats. Des d'ací, l'argument avança com un combat entre dues intel·ligències, la de l'investigador que busca proves incriminatòries, i la del llançador que contempla els esforços del rival amb sarcasmes i maniobres. Les sorpreses esperen a cada escena.

Tots dos són artistes del circ, que fa de teló de fons de la brega amb les divertides anècdotes d'aquest món ple de color. Xavier Bertran (Barcelona, 1945) va passar uns dies al Circ Cric, de Tortell Poltrona, per a documentar-se abans d'escriure aquesta novel·la, amb la que va guanyar el 28è Premi Enric Valor de narrativa juvenil.

- **UNA DISCUSSIÓ INOPORTUNA** (Sinopsi i poesia aclaridora)

Performance *Concert de Nadal*

UNA DISCUSSIÓ INOPORTUNA

SINOPSI

Els alumnes de l'escola Covalta celebren la festa de Nadal oferint a totes les famílies un entranyable concert de nadales a l'institut vell. Com tots els anys, cada classe prepara unes cançons per cantar a l'escenari l'últim dia d'escola, abans no comencen les vacances. El concert transcorre amb total normalitat fins que és el torn del 3r cicle. Tot just els alumnes de 5è pugen a l'escenari, es produeix una discussió acalorada entre els alumnes de 6è que interromp la marxa de les actuacions. Finalment, es fa pública la discussió: no estan disposats a cantar els últims. En un tres i no-res, pugen també a l'escenari i comencen a discutir amb els companys i companyes de 5è. I, sense arribar a cap acord, comencen a cantar la seua cançó. Els alumnes de 5è, emprenyats, també comencen a cantar la seua, tot creant-se un guirigall important dalt de l'escenari. Els mestres i els presentadors de la cerimònia tracten de reconduir la situació sense èxit. Després d'uns minuts de desconcert, els presentadors demanen l'atenció dels seus companys de 5è i 6è amb una actitud un poc sospitosa. I, poc a poc, tots i totes comencen a riure cap al públic, fent palès que la discussió ha estat una broma de Nadal. Finalment, els presentadors reciten una poesia de comiat per esclarir la broma i, tots plegats, canten una Nadala per concloure el festival.

ACTORS I ACTRIUS:

- Alumnes de 5è i 6è.
- Mestres de l'escola.
- Loles –presidenta de l'AMPA–.

ESPAI ESCÈNIC:

- Saló d'actes de l'institut vell "Jose Segrelles" d'Albaida.

POESIA ACLARIDORA

Benvolguts i benvolgudes
Pares, mares, iaïos, iaïes:
ja no heu de patir més
perquè ací no ha passat res!

No ens tireu ninguna poma,
menys encara un gran meló
que aquesta discussió
no ha estat més que una broma!

Un teatre hem preparat
amb un mestre esbojarrat
per crear un disbarat
en un dia assenyalat

Esperem que, tot plegat,
ningú no s'haurà enfadat
perquè no era veritat
l'espectacle que hem muntat.

I per cloure la funció
cantarem una cançó,
acabant el recital
amb un crit de: Bon Nadal!

- **EL PARC** (Full informatiu per als mestres de l'escola)

Performance ecològica

Qui embruta els parcs?

Explicació del muntatge:

1a Part (4 min)

Un grup d'alumnes de 5è faran veure que són adolescents i que han quedat al parc –la classe– per passar la vesprada. Un cop arriben, començaran a menjar i beure allò que han portat per berenar. Mentre conversen animadament aniran llançant a terra tot la brossa. Poc després decidiran marxar i deixaran tot el parc ple de porqueria.

Debat (3 min)

El mestre enceta un debat amb els i les alumnes per reflexionar al voltant d'allò que acaba de passar. Poc a poc, cal fer veure els i les alumnes que allò que acaba de passar a la classe és el que passa als parcs, a la natura i, fins i tot, al pati de l'escola.

2a Part (3 min)

Mentre el mestre o la mestra dialoguen amb els seus alumnes, entraran a l'aula un altre grup d'alumnes de 5è: aquesta vegada són un grup de neteja municipal. Quan veuen el parc novament fet un fàstic s'enutgen d'allò més i retreuen els alumnes la seua actitud. Si els alumnes responen que ells no han sigut, els recriminaran el fet de no haver dit res als qui l'han embrutat, perquè també és la seua responsabilitat com a ciutadans.

NOTA: Tant els alumnes de secundària com els alumnes que formen l'equip de neteja provocaran la “gent del parc” per fer que participen i interactuen amb ells. Els mestres, si voleu, també podeu intervenir.

HORARI ORIENTATIU DE L'ACTIVITAT

Dimecres, 8 d'abril de 2009

PRIMÀRIA

11:35 – 11:50 ----- classe de **1r**
 11:50 – 12:05 ----- classe de **2n**
 12:05 – 12:15 ----- classe de **3r**
 12:15 – 12:30 ----- classe de **4t**
 12:30 – 12:40 ----- classe de **6è**

INFANTIL (les tres classes juntes)

12:40 – 12:50 ----- classe de **5 anys**

Esperem que gaudireu del muntatge i que servirà per conscienciar l'alumnat envers aquest greu problema. Tot invitant-vos a col·laborar activament en l'experiència ens acomiadem,

El mestre Didac i l'alumnat de la classe de 5è

- **FESTIVAL DE NADAL** (Notícia al Levante-EMV i guions i fotografies de dos gags)



Moment en el que no hi apareix el CD al concert d'enguany a La Covalta. CEIP LA COVALTA

Els concerts de Nadal a l'escola són soporífics. Siguem honestos: qui gaudeix escoltar deu nadales seguides, una darrere de l'altra, en un ambient tan sufocant?

Sobredosi de nadales

PROPOSTA
Didac Botella i Mestres ALBAIDA

► Mestre d'Educació Física del CEIP Covalta d'Albaida. Guanyador del X Premi de Teatre Infantil Xaro Vidal «L'illa del tresor. Història d'una obra de teatre».

■ La festa de Nadal és, sense cap mena de dubtes, la celebració més inevitable i consagrada d'entre totes les que s'organitzen a l'escola. D'aquesta tradició tant arrelada no n'escapen, ni tant sols, centres concertats de taronja marcadament llibertari i laic.

Així doncs, quan comença desembre, les escoles inicien la preparació de tota mena d'activitats nadalengües. I el gruix de la festa, el seu punt culminant, serà el concert de Nadal. Lesquema és sempre el mateix: l'últim dia d'escola els íles alumnes de tots els cur-

sos canten un nombre indeterminat de nadales en un saló d'actes ple de gom a gom (òbviament, totes les famílies hi volen assistir).

Un format insuportable

Aquest format de final de festa es reproduceix any rere any i és, objectivament parlant, insuportable; certament soporífic. Siguem honestos: qui gaudeix d'escoltar deu nadales seguides, una darrere de l'altra, en un ambient tant rebolicat i sufocant? Ningú no ho fa: ni pares, ni íales, ni mestres. Als vint minuts tothom n'és ja ben típ. I és un llastima perquè mestres i alumnes han invertit molt de temps i esforç per preparar-ho tot.

Per això, des que sóc mestre del CEIP Covalta d'Albaida he tractat de cercar fórmules per fer més agradosa i lleugera aquesta festa. I puc dir ben cofoi que, amb la col·laboració de tots els mestres, ho hem aconseguit. No es tracta d'eliminar el concert; es tracta, més

aviat, d'introduir alguns canvis que agilitzen la festa i li atorguen un punt divertit. La primera premissa és reduir el nombre de nadales a una per curs —o, fins i tot més, fent que dues classes canten conjuntament—. I, després, afegir un element teatral.

El muntatge del primer any fou ben sonat: a les acaballes del concert, els alumnes de 6è interromperen l'actuació de la classe de 5è perquè no volien cantar els últims. Evidentment tot estava preparat. Fou una experiència ben divertida i tothom s'ho va empassar; fins al punt que no hi va vídeo perquè els pares que estaven gravant el concert apagaren les càmeres tot just començà l'embolic.

L'any passat vaig elaborar amb l'alumnat de 5è i 6è uns gags relacionats amb tópics nadalencs, d'entre els quals hi destacava un de ben divertit —invasió de Santaclaus— on els alumnes feien de Pares Noel comercials. Apareixien d'un en un a l'escenari i començaven a discutir entre ells perquè no volien compartir el carrer. Els Reis també hi apareixen, tot fent la punyeta al Pare Noel.

Alternativa contra l'avorriment

És, des del meu punt de vista, el format ideal: els acudits teatrals serveixen d'entreactes i, a més a més de fer riure tothom, van fer que el seguit de nadales fos molt més fàcil de digerir.

Enguany, el muntatge també ha estat d'allò més divertit. Tot va transcórrer amb normalitat fins que li va tocar el torn a 5è i 6è, que havien preparat una cançó a dos veus: ja ha arribat Nadal. Un cop Pau, el mestre de música, engegava el CD amb el comandament a distància, els alumnes començaven a cantar «La Bamba». El desconcert era absolut. De seguida, agafava jo el comandament, li deia a Pau que segurament s'havia equivocat de CD, l'aturava i els alumnes callaven en sec. Ja tothom ho entenien: els alumnes eren la música del CD.

I mentre provàvem diferents CD, Pau i jo discutíem en clau d'humor: jo li recriminava que mai no posés etiquetes als CD i ell em deia que la caixa de CD era un embolic perquè tots els mestres hi anaven deixant CD sense cap ordre. Després de moltes rialles i mil i un intents —aparegueren cançons tant poc nadalengües com «La Barbacoa» o «La Internacional»—, trobàvem la nada i els alumnes de 5è i 6è la cantaven, tot concloent el concert amb la satisfacció d'haver contribuït a fer que el festival de Nadal d'enguany també siga recordat per sempre més.

LLIBRES

El «poeta del pueblo» vuela entre los niños

SEGUNDO CICLO DE PRIMARIA

«LA VIDA Y POESÍA DE MIGUEL HERNÁNDEZ CONTADA A LOS NIÑOS»

► Autora: Rosa Navarro Durán. Il·lustracions: Jordi Vila Delcós. Editorial: Edelvives. Pàgines: 48. Edades: Més de 8 anys. Preu: 11,95 euros.



■ «Querer, querer, querer: ésa fue mi corona, ésa es». Hacer más comprensible la belleza, la intensidad, la música, la hondura de la obra del gran poeta oriolano del que este año se celebra el centenario de su nacimiento es el objetivo del libro «La vida y poesía de Miguel Hernández contada a los niños».

«Poeta del pueblo», él decía: «sólo quien ama vuela». El voló muy alto, y dejó poemas únicos para nuestra literatura. La catedrática de Literatura Española Rosa Navarro Durán, autora de las exitosas adaptaciones de los clásicos para niños, convierte la vida del poeta en una historia apasionante y real, con toda su crudeza y sensibilidad.

Se alternan con el texto una selección de versos otorgándole todo su sentido y fuerza. El ilustrador Jordi Vila ha unido su estética a la vida y obra de Miguel Hernández para crear imágenes de gran poder de transmisión, que lograrán que los niños comprendan y vivan la fascinante historia de este gran poeta. Así, su alma seguirá volando como un pájaro «por los altos andamios de las flores».

Se alternan con el texto una selección de versos otorgándole todo su sentido y fuerza. El ilustrador Jordi Vila ha unido su estética a la vida y obra de Miguel Hernández para crear imágenes de gran poder de transmisión, que lograrán que los niños comprendan y vivan la fascinante historia de este gran poeta. Así, su alma seguirá volando como un pájaro «por los altos andamios de las flores».

Els germans Grimm fets teatre

TERCER CICLO DE PRIMARIA

«CONTES DELS GRIMM»

► Autor: Eduard Costa. Il·lustracions: Fran Parreño i Lucas Soriano. Editorial: Edicions Bromera. Col·lecció: Micalet Teatre. Número: 33. Pàgines: 112. Edat: A partir de 10 anys. Preu: 10 €



■ Els germans Grimm estan a punt d'acabar el seu recull de contes populars quan troben una fira ambulante. Entre els firaires i els vilatans descobriran uns relats fabulosos que finalment inclouran en el recull que els donarà fama mundial.

Aquesta obra d'Eduard Costa (Albalat de la Ribera, 1972) que es va estrenar l'any passat al Centre Teatral Escalante de València, serveix d'homenatge a la tasca de recopilació realitzada pels Grimm i és alhora una història plena de contes.

Costa és considerat un dels autors de teatre valencià amb més futur. En «Micalet Teatre» ha publicat també «Circus», Premi de Teatre Infantil Xaro Vidal 2003.

Visitas escolares



COLEGIO ACADEMIA JARDÍN DE VALENCIA

► El pasado jueves 7 de enero visitó las instalaciones del diario Levante-EMV un grupo de 20 alumnos del centro de enseñanza Secundaria Colegio Academia Jardín de Valencia, que conocieron de primera mano el proceso de elaboración de un periódico.

GAG NADALENC

Invasió de Santa Claus (2008)

L'escenari és buit. De sobte ix un Santa Claus (PEPE) per la dreta, arriba al centre de l'escenari, s'acosta al públic i comença a fer de Santa Claus.

PEPE: Oh, oh, oh! Bon Nadal! Bon Nadal a tothom! Oh, oh, oh! El Centre Comercial el Teler us desitja bones festes! Oh, oh, oh! Bon Nadal!

Mentre aquest continua cantant, apareix un altre santa claus (AINHOA) per l'esquerra i es posa a fer el mateix que ell, encara més fort.

AINHOA: Oh, oh, oh! Bon Nadal! Bon Nadal a tothom! Oh, oh ho!! *Automòbils Soler* us desitja bones festes! Bon Nadal!! Bon Nadal!

Mentre continua cantant Santa Claus 1 el mira i es queda desconcertat, mirant-lo completament incrèdul. S'acosta a ell mirant-lo- Santa Claus 2 ni el mira.

PEPE: *(Tocant-lo i mirant-lo)* Ei! Ei, perdona... *(Sorprès, indignat)* Però... què fas?

AINHOA: *(Amb tota normalitat, mirant-lo)* Què no ho veus? *(Pausa)* Bon Nadal! Bon Nadal!

PEPE: *(Indignat, amb veu alta)* Disculpa però he arribat jo primer!

AINHOA: *(Com si no li fera cas)* Bon Nadal! Bon Nadal! *(Mirant-lo i contestant a la pregunta que li havia fet)* I què! *(Pausa, continua com si res)* Bon Nadal! Bon Nadal a tothom!

PEPE: *(Indignat, sense saber massa bé què dir)* I què...? *(Pausa, mirant-la)* Que com a mínim te podries haver comprat un trage més decent... Si no tens ni panxa ni tens res! Què t'ha costat? 1 euro?

AINHOA: *(Enutjada)* I a tu què? *(Mentre li tira de la barba postissa)* Que se te cau la barba!

PEPE: *(Arreglant-se la barba)* Ei, però que fas!

En eixe moment ix un altre Santa Claus per la dreta (Carolina).

CAROLINA: Bona Nadal! Bon Nadal a tothom! *Consum* els desitja unes bones festes! Bon Nadal!

PEPE i AINHOA és queden mirant-la sorpresos i s'acosten cap a ella.

AINHOA: Perdona, es que hem arribat nosaltres primer! Perquè no te'n vas a la plaça?

CAROLINA: I perquè no te'n vas tu? (*Pausa*) Bon Nadal! Bon Nadal!

En eixe moment ix un altre Santa Claus per l'esquerra (Ubaldo).

UBALDO: Bon Nadal! Bon Nadal! *Telepizza* els desitja moltes felicitats...!

Tots tres el miren i s'acosten a ell.

CAROLINA: Què no hi ha més carrers al poble!

UBALDO: I a mi què m'expliques! Bon Nadal! Bona Nadal!

Apareix un altre Santa Claus per la dreta (Àngela).

ÀNGELA: Bon Nadal! Bon Nadal! Movistar els desitja bones festes! Oh, oh, oh!! Bon Nadal!

Els quatre la miren i s'hi acosten.

TOTS: Ja està bé no!

Apareix un altre per l'esquerra (UAFA)

OUAFAE: Bon Nadal! Bon Nadal!

TOTS: Però açò què vol dir!

A partir d'eixe moment comencen a eixir dels dos costat tot ple de Santa Claus i es crea un guirigall absolut. Després d'uns moments de descontrol total, s'escolta la música dels cascavells dels rens de Santa Claus. Un dels santa claus (ADINA) se n'adona, puja a una cadira i fa tres crits per cridar la seua atenció. Quan tots la miren i estan en silenci diu:

ADINA: (*Sorpresa, assenyalant cap a dalt i lluny*) Mireu!

Tots miren cap a dalt i exclamen:

TOTS: Hòstia tu! Sí que existeix!

Desapareixen de l'escenari comentant sorpresos allò que acaben de vore.



Moment final del gag *Invasió de Santa Claus*

GAG NADALENC

***MALEÏDA PUBLICITAT!* (2011)**

SINOPSI

Una xica espera uns amics al carrer. De sobte, una persona que reparteix publicitat se li acosta i li n'ofereix. Ella, educadament, la rebutja però l'home insisteix tant que la xica l'acaba acceptat. De sobte, apareix un altre repartidor i li ofereix publicitat d'una altra cosa i no té més remei que acceptar. Poc a poc, van apareixent més i més repartidors i deixen la xica plena de publicitat per tots els llocs. Quan ja hi ha una bona escampada apareixen els amics, l'ajuden a replegar els papers i els porten a reciclar i, abans d'anar-se'n, es dirigeixen al públic i demanen tothom que eviten d'embrutar els parcs amb la publicitat.

ACTORS

- Xica que espera els amics:
 - **Paula**
- Amics:
 - **Laura, Nerea, Adrià**
- Repartidor 1:
 - **Josep**
- Repartidor 2:
 - **Rosa Mari**
- Repartidor 3:
 - **Maria Redal**
- Repartidor 4:
 - **Úrsula**
- Policia: (Opcional)
 - **Vicent** (si està a l'Antic Institut de conserge)

ATREZZO

- Revistes de publicitat
- 4-5 carros de compra per a publicitat

Maleïda publicitat!

El teló és obert. Apareix PAULA per la dreta. Es situa al mig de l'escenari. Està esperant uns amics. Està una mica impacient perquè arriben tard.

PAULA

(Un poc enfadada, mirant el rellotge)

Sempre fan igual! Estic més farta d'esperar-los! No hi ha dia que arriben a l'hora!

Apareix per la dreta el REPARTIDOR 1 (Josep). Porta un carret de la compra amb publicitat. S'acosta cap a PAULA.

REPARTIDOR 1 (Josep)

(Ofertant-li publicitat)

Hola, guapa! Acaben d'obrir un restaurant de categoria! Si vas amb la publicitat te faran descompte! I fan dinar i sopar de Nadal i de Cap d'Any!

PAULA

No gràcies, de veritat!

REPARTIDOR 1

Va, per favor! Agafa un paper, encara que siga un! Que si no no acabaré mai!

PAULA

No, gràcies! Es que no la vull per a res!

REPARTIDOR 1

Va, què te costa! Si és un paper de no res!

PAULA

(Farta d'escoltar-lo)

D'acord! Dona'm la publicitat!

REPARTIDOR 1

(Donant-li la publicitat)

Gràcies! Estàs esperant a uns amics, veritat? *(Donant-li un grapat de publicitats)* Doncs mira: te'n done també per a ells, val? Adéu!

PAULA és queixa però el REPARTIDOR 1 se'n va ràpidament. PAULA és queda llegint la publicitat per uns moments. De sobte, apareix un altre repartidor per la dreta.

REPARTIDORA 2 (Rosa Mari)

Hola! Mira, és publicitat d'un supermercat nou! Està ple d'ofertes!

PAULA

No, mira es que no en vull!

REPARTIDORA 2

És que hi ha ofertes molt interessants! És un nou supermercat
Costum! L'han obert molt prop d'ací!

PAULA

No, gràcies! Es que no m'agrada la publicitat! Mai la mire!

ROSA MARI

A l'altre repartidor si que li'n has agafat, que t'he vist! Va, per favor!
Que si no, no acabaré mai!

PAULA

(Farta)

D'acord! Dona'm publicitat!

REPARTIDORA 2

(Donant-li un feix gran de publicitat)

Gràcies! Mira: te'n done per a tota la família! Adéu!

PAULA es torna a quedar sola amb la publicitat, que ja no li cap a les mans. Apareix per la dreta un nou repartidor. Ara però, PAULA coneix la repartidora.

REPARTIDORA 3 (Maria Redal)

Ei, Paula! Quan de temps! Com estàs?

PAULA

Molt bé... Ací, esperant a uns amics...

REPARTIDORA 3

Ai, Paula... Es que un amic meu acaba d'obrir una perruqueria, xica!
No t'importa que et done publicitat, veritat? És un favor que li faig!

PAULA

No, clar...

REPARTIDORA 3

(Donant-li grapadets de publicitat)

Mira: te'n deixes per a tu, per als teus amics i per a la teua família,
val? I uns pocs més per a que els deixes per ahí, val? Adéu!

PAULA es torna a quedar sola. Ja no pot agafar tota la publicitat que li han donat. Apareix una altra repartidora.

REPARTIDORA 4 (Úrsula)

Hola, bonica! Vols...?

PAULA

(Abans que pugua continuar, cridant, enfadada)

No! No en vull! No vull més publicitat! Com vols que l'agafe! Si ja no tinc mans per a publicitat!

REPARTIDORA 4

Ah, val! Cap problema! Mira, te la deixa ací en terra, val? Adéu!

PAULA és queixa malhumorada. De sobte, comencen a aparèixer repartidors de tots els costats i li van tirant la publicitat per damunt. Després d'uns moments, desapareixen i deixen PAULA plena de publicitat per damunt i per terra. Després d'uns moments apareixen els amics a qui estava esperant.

LAURA

Però... Paula! Què t'ha passat?

PAULA

(Enfadada)

Res, que m'avorria esperant-vos i m'he posat a llegir publicitat!

NEREA

Però quina porqueria!

PAULA

No paraven d'arribar repartidors! Jo els deia que no volia però ni cas!

ADRIÀ

Va, que en un moment repleguem aquesta escampada entre tots!

LAURA

I portem el paper a reciclar, que aixina servirà d'alguna cosa útil!

Comencen a replegar tota l'escampada de papers. Mentres ho repleguen tot, PAULA es dirigeix al públic.

PAULA

Vosaltres també podríeu ajudar, eh! Quan trobeu publicitat per terra, porteu-la a reciclar, per favor! No costa tant! I no li la doneu als xiquets per a que juguen amb ella que després ja sabeu on acaba!

Els amics acaben de replagar els papers i se'n van per la dreta

FI

- **QUIN MALSON D'EXCURSIÓ!** (Sinopsi, guió de l'escena II i fotografies)

Quin malson d'excursió!

Sinopsi

Una classe de 6è decideix anar d'excursió a la serra del Benicadell per passar uns dies a la natura i celebrar que l'any vinent seran a secundària. Des d'un bon principi, la planificació de l'eixida és absolutament caòtica, especialment pel que fa als xics. Durant l'estada no faran més que discutir entre els xics i les xiques, tot vivint mil i una anècdotes. A poc a poc, s'aniran creant complicitats entre ells i elles... Quan arriba el dia de marxar tots estan una mica trists perquè, malgrat estar tot el dia discutint, s'estimen; són un grup.

Actors i actrius (alumnes)

Alumnes de la classe de 6è del CEIP *Covalta*:

Àngela Leal i Donat
Josep Martínez i Boscó
Jaume Miralles i Blasco (5è)
Salvador Nácher i Jiménez
Vanesa Nácher i Navarro
Alicia Ruiz i Micó
Adina Izabela Rusu
Oumaima Santouh
Tanya Vasileva Shopova
David Roca i Gil
Tomàs Sanjuan i Blasco (5è)
Carolina Soler i Paz
Andrei Toader
Mar Torres i Navarro

Actors i actrius (adults)

Didac Botella i Mestres (excursionista)
Loles (mare de Tomàs)
Mariví (mare de Carolina)

Personatges virtuals

Puça (gosseta).

Escena II: *Muntem el campament*

L'escenari està a fosques. S'escolten pardalets. És de bon matí. És va fent clar a poc a poc. Els alumnes s'amunteguen al bell mig de l'escenari tot formant una mena de turonet amb els seus cossos. Hi ha sacs de dormir i motxilles escampades per tot l'espai. Han dormint uns damunt dels altres. Es fa de dia a poc a poc. Comencen a despertar.

MAR

(No se la veu, cridant des de dins del turonet que formen els i les alumnes) Deixeu-me eixir que m'estic ofegant!

Els i les alumnes van alçant-se a poc a poc, badallant, fins que MAR pot eixir. Estan encara molt endormiscats.

MAR

(Sufocada i un poc enutjada) No podia respirar!

CAROLINA

(Amb molta energia i començant a replegar coses) Va, aneu despertant que tenim molta faena! (Sacsant a alguns companys) Va, desperteu!

(Alguns companys es queixen que tenen son; no tenen ganes de començar a fer res) Desperteu! Hem de començar a muntar les tendes, eh! Aquest és un bon lloc per acampar!

ANDREI

(Per fer-li la punyeta, amb veu de burla) Ja està manant una altra vegada la se-nyo-re-ta!

CAROLINA

(Amb ironia, amb una veu molt dolça i acostant-se a Andrei) Sí Andrei... Saps què passa? Que si no us manen... (Cridant-li a la cara) no sabeu fer res!

Les xiques diuen coses com "Ben dit, Carolina!", "Això, això!" i els xics es defensem amb comentaris com "I vosaltres menys!" i coses semblants.

JAUME

(Dirigint-se a les xiques) Què no sabem fer res, eh? (Pensant-se què dirà) Mireu: muntarem la tenda en un tres i no-res i encara ens demanareu ajuda. (Dirigint-se als seus companys) Va, espavileu!

Les xiques riuen irònicament i diuen coses com "Si, ja...", sense donar cap crèdit a la juguesca de JAUME. Tots els xics es posen a muntar la tenda a la part esquerra de l'escenari. Uns treuen les teles, altres munten els pals... Hi ha un ritme frenètic d'activitat i discuteixen entre ells perquè tots volen organitzar. S'increpen mútuament i s'acusen de no tenir ni idea

de muntar tendes. Les xiques observen l'espectacle, tot rient i fent comentaris entre elles. La tenda va prenent forma però és ben lluny d'estar ben muntada. Després d'una bona estona els xics consideren que han acabat. La tenda però, deixa molt que desitjar i sembla que està a punt de caure. Tots els xics fan cara de satisfacció. Ara és el torn de les xiques.

VANESSA

(Amb ironia, amb cara perplexa, acostant-se a la tenda i assenyalant-la) Ja està...? Això...? "Això" és la vostra tenda? (Se'n torna cap a on estan les xiques i de sobte és torna a girar) I ens volíeu ajudar... Ah!

ADINA

(Dirigint-se als xics amb un to de superioritat) Ara voreu... (Dirigint-se a les xiques, molt segura del què fa) Xiques, on està la nostra tenda?

OUMAIMA

Està ací!

ADINA

Àngela, ajuda'ns un moment!

ADINA, OUMAIMA i ANGELA preparen la tenda a terra, a la dreta de l'escenari. Les altres xiques miren amb expectació. Els xics les miren amb una expressió de superioritat, com dient "Estes no tenen ni idea". En dos segons, la tenda fa un "puf" i es munta sola: és una d'eixes tendes automàtiques. Els xics es queden amb un pam de nas.

TANYA

(Dirigint-se a les xiques, per fer-li la punxa als xics) Ei, anem a passejar? (Dirigint-se als xics amb sarcasme) Adéu!

Totes accepten fent comentaris i desapareixen per l'esquerra. Els xics es queden com dient: "Com ens l'han jugada!". I, de sobte, la seua tenda cau a terra. S'escolten dos lladrucs de PUÇA.

PUÇA

Bup-bup!

TOMÀS

(Enrabiad, mirant-la i alçant-li la mà) Tu, calla!

Els xics es tiren la culpa entre ells pel fracàs del muntatge, tot entrant dins la tenda per intentar muntar-la bé. Fosc.

FINAL ESCENA II



Escena II. Muntem el campament



Escena II : Muntem el campament



Escena VI. A l'aigua!



Escena VII. Quina boira...

- **EL SECRET DE L'ESCOLA COVALTA** (Guió escènic de l'obra, guió de l'escena V i diverses fotografies)

El secret de l'escola Covalta

GUIÓ ESCÈNIC

ESCENA INICIAL (Escenari)

UBICACIÓ: Casa de Tomàs (vesprada)

PANTALLA: Joc d'ordinador i diapositives de la presentació.

ATREZZO: Elements decoratius de casa –perxa, quadre, taula, cadires...–; ordinador portàtil; vídeo joc d'ordinador; presentació powerpoint.

Un grup de 4-5 alumnes queda a casa de Tomàs per preparar una presentació multimèdia d'un treball a l'escola.

ESCENA II (Imatges)

UBICACIÓ: Classe i pati d'escola (matí)

ATREZZO: Esmorzars –sucs, entrepans...–, llibres, llibretes, Gormitis...

Els alumnes són a classe i el mestre els recorda que els treballs de la presentació han d'estar acabats en dues setmanes. Quan sona la música es dirigeixen al pati per esmorzar. Els alumnes queden per anar al cinema a Ontinyent.

ESCENA III (Escenari)

UBICACIÓ: Butaques del teatre.

PANTALLA: Fragment de Toy Story I en castellà.

ATREZZO: Díptic amb informació sobre la pel·lícula en valencià; roll de pel·lícula per embolicar Marc.

A la pantalla és veu la introducció de la productora *Pixar*. A continuació es veuen imatges de la pel·lícula *Pa negre* doblada al castellà. Els alumnes entren per la porta del teatre acompanyats pel col·locador, que va amb una llanterna. Munten un sarau perquè pensaven que la pel·lícula era en valencià i, després de demanar que els tornen els diners, se'n van.

ESCENA IV (Imatges)

UBICACIÓ: Parc proper a l'escola. Vesprada.

Els alumnes queden en un parc per la vesprada perquè un amic (Vicent Benavent) els ha citat. Els ha de dir una cosa molt important que ha descobert a l'escola: els mestres viuen a l'escola. Tots riuen i comencen a fer broma. Ell, per convèncer-los, els dirà que al sendemà els ensenyarà una cosa que ha trobat a classe que demostra la seua teoria.

ESCENA V (Escenari)

UBICACIÓ: Casa de Tomàs. Vesprada/nit.

PANTALLA: Diapositives presentació.

ATREZZO: Elements decoratius casa de Tomàs; ordinador portàtil; papes i begudes; cd d'Obrint Pas; llibre gran de Rondalles; tauló de fusta per fer de porta; matalàs per amortir el cop dels xiquets.

Tota la classe queda a casa de Tomàs per fer una festa. Tomàs no ho sap però no pot fer res per evitar-ho. Mentre tenen la música a tota potència, sa mare el trucarà al mòbil per dir-li que fa estona que està tocant al timbre i no l'obri ningú. Els amics i les amigues s'amagaran al bany. Mentre Tomàs parla amb sa mare al menjador la porta del bany cedirà i cauran tots i totes al menjador.

ESCENA VI (Imatges)

UBICACIÓ: Classe de l'escola. Matí.

ATREZZO: Pijama i espadenyes; tauló doble fons armari; coses estranyes dels mestres (botella de whisky, vibrador i boles xineses, revistes doctores, kit depilació, Fairy, caixa preservatius, paquet de tabac, tanga...).

Els alumnes no han fet els deures a propòsit per tal que Vicent els mostre la seua troballa. Quan el seu tutor se n'adona que ningú no els ha fet els castiga i els diu que s'han quedat sense pati. Un cop se'n va de classe, Vicent els ensenya el que ha trobat dins un armari. Després, els alumnes s'organitzen per buscar discretament més proves a l'escola. Tornen a classe i ensenyen les troballes.

ESCENA VII (Escenari)

UBICACIÓ: Casa de Tomàs.

PANTALLA: Somni de Tomàs.

ATREZZO: Llençol per cobrir Tomàs; pijama i espadenyes.

La casa està tot fosca. A les pantalla es veu la casa de Tomàs com si fos la seua visió –visió subjectiva–. Quan arriba a la cuina saluda a un home que hi ha assegut d'esquenes pensant-se que és sa mare. Quan s'alça però, és Tània, l'amiga de classe. Després apareixen més amics i amigues. Tomàs s'estranya de veure'ls i li diuen que també viuen amb ell. Tots comencen a acostar-se i quan estan damunt d'ell, s'escolta un crit i Tomàs apareix a l'escenari amb un llençol al cap cridant. Tot ha estat un malson.

ESCENA VIII (Escenari)

UBICACIÓ: Casa de Tomàs.

PANTALLA: Visió de la webcam.

ATREZZO: Webcam, ordinador portàtil.

Els alumnes queden a casa de Tomàs per explicar el pla que han ideat per tal d'esbrinar si els mestres viuen a l'escola. Consisteix en col·locar una càmera a l'entrada de l'escola per veure què passa per la nit.

ESCENA IX (Imatges)

UBICACIÓ: Rebedor de l'escola. Migdia.

ATREZZO: Webcam amagada en un peluix; escala portàtil.

Un grup d'alumnes de 6è col·loca discretament la càmera en un lloc elevat a l'entrada de l'escola i la cobreixen de manera que els mestres no la puguin descobrir.

ESCENA X (Escenari)

UBICACIÓ: Casa de Tomàs.

PANTALLA: Imatges de la càmera col·locada a l'escola.

ATREZZO: Elements decoratius casa Tomàs (cadires, coixins, taula...); ordinador portàtil.

ATREZZO MESTRES (imatges): bosses de Consum plenes de coses; taula ping-pong; pantalla de tv; barnús i tovalloles...

Els alumnes queden a casa de Tomàs per connectar la càmera i veure què passa dins de l'escola per la nit. Després d'esperar una bona estona i pensar que s'han equivocat, veuran entrar als mestres amb bosses de la compra. Després d'una estona de fer "comèdia" els mestres es posen davant de la càmera i es dirigeixen als alumnes per dir-los que es dediquen a treballar més i deixen de pensar i fer ximpleries.

CRÈDITS (Imatges)

UBICACIÓ: Classe de l'escola.

Els i les alumnes es van passant davant de la càmera. Alguns no volen eixir, d'altres fan un numeret... En un moment donat, s'atura la imatge uns segons i ix el nom de l'alumne.

ESCENA FINAL (Imatges)

UBICACIÓ: *Rebedor de l'escola.*

Després dels crèdits, es connecta la pantalla de nou. Són imatges provinents de la càmera que els alumnes havien col·locat. Els mestres es pensen que l'han desconnectat però encara està gravant. S'escolten les seues veus i com es diuen entre ells que ha anat de ben poc, que han d'amagar millor les coses que els alumnes han estat molt a prop de descobrir-los.

FI

ESCENA V (Escenari)

Festa sorpresa a casa de Tomàs

UBICACIÓ: Casa de Tomàs (Vesprada nit).

PANTALLA: Presentació power point.

El teatre està completament fosc. És veu una imatge projectada del famós retrat de Felip V però és veu del dret.

MARTA

Que l'hem de posar a l'inrevés!

Llums. Es veu MARTA al mig de l'escenari. VIOLANT és asseguda darrere de l'ordinador amb TOMÀS i VICENT PORTA al costat. MIQUEL s'ho mira de peu.

VIOLANT

(Mirant la pantalla de l'ordinador)

Com que a l'inrevés?

MIQUEL

Eixa és la gràcia del quadre, Violant. Està penjat cap per avall al museu de Xàtiva com a protesta per haver cremat la ciutat.

VIOLANT

D'acord... *(Treballant a l'ordinador)* Així va bé?

És veu el retrat cap per avall

MARTA

Perfecte! Continuem!

En eixe moment s'escolta el timbre de casa. TOMÀS s'estranya però els altres amics es miren i es riuen entre ells perquè saben que són els amics que venen a fer festa. TOMÀS s'alça de la cadira, desapareix per la dreta i, segons després, s'escolta el sarau dels amics i les amigues que entren com una allau. TOMÀS no pot aturar-los i els demana explicacions.

TOMÀS

(Enutjat)

Però, què feu? Esteu bojós o què?

Els i les alumnes comencen a obrir refrescs i paquets de papes sense fer cas de TOMÀS. JAUME tracta de convèncer-lo.

JAUME

Va, Tomàs! Si teniu el treball super avançat! Hem vingut a animar-vos la vesprada!

TOMÀS

No, no! Moltes gràcies pel detall però millor si se n'aneu, eh!

VICENT PORTA

Va, Tomàs! Portem una hora treballant! A més, no estan tons pares!

TOMÀS

Que no, que no! Que com torne ma mare em cau el pel! Tots fora! Cadascú a sa casa, va!

TÀNIA

(Agafant un CD, sense fer cas del que diu TOMÀS)
Ei, mireu què he trobat! Un CD d'Obrint Pas!

TOTS li diuen emocionats que el pose. TÀNIA desapareix de l'escenari.

TOMÀS

No, no, no! Que ma casa no és una discoteca, eh! Tots fora!

Just després de dir això, s'escolta a tota potència la cançó El Gran Circ dels Invisibles d'Obrint Pas. TOTS és posen a ballar com a bojos i TOMÀS intenta aturar-los però no pot fer res. Alguns ballen amb ell i ell balla de mala gana. És lamenta del que està veient. Està al bell mig de l'escenari, ben a prop del públic. Després d'una estona, nota alguna cosa en la butxaca, hi posa la mà i treu el mòbil. Mira el número i no el coneix. Fa gest de no poder escoltar.

TOMÀS

(Amb cara d'estranyat)

Si? Qui és? *(Tapant el mòbil amb la mà i amb cara d'esglai)* Ei que és ma mare! Que és ma mare! Apagueu la música!

Quan la música s'atura, TOMÀS continua parlant. Els amics i les amigues se'ls escapa el riure i estan completament quiets i expectants.

TOMÀS

(Amb veu insegura)

Hola, mare! Estem ací treballant... *(Pausa. TOTS riuen en silenci i TOMÀS els demana que callen)* La música? Ah, la música! Sí, és... És... És una part del treball... Sí, ha d'estar a tota potència sí! *(Canviant de tema)* Però, què volies mare? I de quin número toques que no conec? *(Pausa. Amb cara estranyada)* El telèfon fixe de Conxita? Conxita la veïna? Però i què fas tu a casa de...? Que t'has oblidat les claus? *(Cridant, amb cara d'espant)* Que què? Que portes cinc minuts tocant al timbre de casa?

TOMÀS posa la mà al mòbil per a que la mare no l'escolte i parla alterat als seus companys.

TOMÀS

Ei, que ma mare està ací! Que està tocant a la porta! Amagueu-vos! On siga! *(Amb veu desesperada)* Va, amagueu-vos! *(Assenyalant a l'esquerra de l'escenari)* Al bany! Amagueu-vos al bany! Ràpid! I tanqueu la porta!

TOTS desapareixen ràpidament i rient per l'esquerra de l'escenari. Quan estan tots dins, TOMÀS continua parlant amb sa mare mentre ordena

l'escampada. Va posant-ho tot enmig del menjador i, finalment, posa un mantell per sobre.

TOMÀS

(Arreglant la sala d'estar)

Ara t'obric, mare! És que, és que... M'estic dutxant! *(Pausa)* Sí, estàvem treballant però ara m'estic dutxant! *(Pausa)* Que no s'estropeja, Mare! Que és... És aquàtic! Sí, és un mòbil aquàtic! Sí, ara t'obric! Adéu!

Només penjar, s'escolta TOMÀS dir en veu baixeta "Caguen la puta!", mentre acaba d'ordenar ràpidament la sala d'estar. Està certament angoixat. Posa les últimes coses baix del mantell i desapareix per la dreta de l'escenari. S'escolta "Hola, mare!" i TOMÀS apareix com un llamp a l'escenari, agafa un llibre i s'estira damunt del mantell on són amagades totes les coses. De seguida, apareix sa mare per la dreta i es queda aturada mirant a TOMÀS una mica estranyada.

LOLES

Què fas enmig del menjador, fill meu?

TOMÀS

(Com si fora la cosa més normal del món)

Estic ací, llegint un llibre sobre la Batalla d'Almansa...

LOLES

(Acostant-se una mica i llegint la portada del llibre)

Però si són les Rondalles d'Enric Valor! I el tens al revés!

TOMÀS

(Adonant-se'n i fent-se el despistat, girant el llibre)

Ah! És veritat! Sí, les Rondalles! Quin cap! Es que l'altre... ja me l'he acabat!

LOLES

(Estranyada)

I els amics?

TOMÀS

(Cridant espantat, com si l'hagués descobert)

Quins amics? Si ací no hi ha ningú!

LOLES

Marta, Vicent Porta... No estàveu fent el treball?

TOMÀS

Ah, sí! No, no, fa estona que han marxat!

LOLES

I la música a tota potència què era? No estàveu treballant?

TOMÀS

(Sense saber massa bé què dir)

No, Mare... No... Vull dir sí! Anem a vore: estàvem treballant però se n'acaben d'anar. Però se n'han anat per la porta de darrere... I la música és una cosa del treball. És quan... Quan els maulets ataquen a Felip V! Per això posem Obrint Pas! Els maulets, Obrint Pas... Ja saps, mare! Rollo catalanista i això...

Just en eixe moment la porta del bany cedeix i cauen tots i totes davant de TOMÀS i LOLES fent un gran soroll a terra i cridant. TOMÀS es posa les mans al cap.

LOLES

(Irònica, amb actitud comprensiva)
I estos qui són? La cort de Felip V?

TOTS es van alçant amb cara de circumstàncies. TOMÀS és el més afectat, el més capcot.

LOLES

Tomàs, si volíeu fer una festa, haver-ho dit home! Us haguera deixat les claus de la caseta!

TOMÀS

(Enutjat)
Que jo no sabia res, mare!

NATÀLIA

(Acostant-se a LOLES)
És veritat, Loles! Tomàs no sabia res...

LOLES

Bé, ja està! No passa res! Ja arreglarem la porta demà! Tots cap a casa, va!

TOTS es van retirant menys TOMÀS, que és cara al públic enutjat, amb els braços plegats. Abans de marxar, NATÀLIA el veu i, de sobte, s'acosta a ell sense que se n'adone, li fa un bes a la galta molt ràpid i se'n va corrents. TOMÀS és queda estranyat mirant com se'n va. Finalment, mira al públic, també estranyat.

FI de l'Escena V



Escena inicial. *Preparant el powerpoint*



Escena V. *Festa sorpresa a casa de Tomàs*



Escena V. Festa sorpresa a casa de Tomàs.



Escena X. La nit del secret.

9.6. TALLER DE DRAMATITZACIÓ AL CEIP COVALTA (1 SESSIÓ)**TALLER DE TEATRE****SESSIÓ 5 (1 d'abril de 2011)****1a) Fase de concentració**

- *Respiració*
 - Activitat individual. Els alumnes estan de peu amb els antifàços, en una posició neutral i prenent consciència de la respiració. Poc a poc es deixaran caure a terra d'una manera suau i hi quedaran estirats sense perdre consciència de la respiració. S'arrossegaran per terra fins trobar un company i s'ajudaran mútuament a posar-se drets. Després tornaran a quedar en silenci.
- *Activitat de ritme*
 - Activitat col·lectiva. Escoltem *Just my imagination*. Surten dels extrems del passadís. Quan es troben, s'agafen, fan un parell de voltes, s'emboliquen, es desemboliquen i continuen el seu camí. Quan arriben, ajunten les mans amb el següent i, aquest, surt a l'encontre de l'altre company.

3a) Interpretació

- *Interacció dramàtica*.
 - Espai sense parla. Estem al passadís. Dos alumnes es posen als extrems quan comença l'acció és van aproximant i van exclamant la seua emoció –estan enfadats, estan contents...-. Quan apareixen a l'espai central han de continuar l'acció però sense dir una sola paraula. Hi ha un moment d'interacció i continuen. Quan tornen a creuar la línia, tornen a parlar.
 - La taula. Hi ha una taula al mig de l'escenari. Els alumnes –parelles, grups de 3-4– han de crear una situació. Primer, en silenci; després del tam, poden parlar. És important que l'acció done forma a la situació abans de la parla.
 - Improvissació. Dos equips. Un grup és dins de l'aula assegut a les cadires. Davant d'ells hi ha una taula. També hi ha cinc cadires més. L'altre grup d'alumnes és fora. Cap dels grups ha de predeterminar qui són o on es troben. Serà la interacció entre els dos grups que anirà construint la situació. Només hi ha una premissa: són un grup.
- *Un instant*.
 - Dos grups. Per separat, cada grup prepara una fotografia humana.

REFLEXIÓ PERSONAL

De nou, he pogut realitzar tot allò que havia previst a la sessió, exceptuant la darrera activitat que l'havia inclòs per si ens sobrava una mica de temps. Tanmateix, de nou, la classe va concloure a les 18'20, vint minuts sobre l'hora prevista. He de tractar d'ajustar-me a l'horari, entre d'altres coses perquè una alumna –Marta– s'ha perdut les dues improvisacions que hem fet.

En general, estic satisfet del treball. Tanmateix, tinc la sensació –pense que prou normal– de no saber massa bé cap a on vaig ni si allò que estem fent està servint d'alguna cosa per als i les alumnes. Pense que són dubtes ben raonables però em creen una certa inseguretat. Aquesta sensació és, indiscutiblement, conseqüència d'un dels objectius clau del taller: fer un treball seriós, allunyat dels clixés i l'infantilisme que regnen al si del teatre escolar. Com bé dic als alumnes, en les activitats del taller no cerquem divertir a un hipotètic públic: cerquem explorar les nostres sensacions vitals i tractar de reproduir-les d'una manera fidel. Hem –han– de cercar el matís dramàtic, allò subtil, i no l'espectacle o el gest exagerat i còmic. És per això que, de vegades, sembla que “no estem fent res”. Cal insistir amb aquesta idea però cal també tenir present que són alumnes d'onze i dotze anys i que demanden activitats per passar-ho bé i riure.

Les activitats inicials sempre són reeixides. Fa dues sessions que no treballem la veu d'una manera específica i, per tant, la propera setmana, hi tornarem. Les activitats dramàtiques han estat ben desenvolupades. En l'Espai sense parla he tractat de potenciar l'expressió corporal incentivant-la inicialment amb la parla. És el procés invers que feia servir Miquel –el meu mestre de teatre– però pense que també és vàlid. Començar parlant dona confiança expressiva als alumnes i els impregna d'actitud. He vist un bon treball de Vicent B. tot fent el paper amb Violant d'unes persones que estàvem molt tristes. Tomàs tenia l'actitud de preocupar-se i ells no han dit pràcticament res i han mantingut el seu posat trist. Vicent Porta, Tània, Daniel i Natàlia també han aconseguit construir una situació bastant creïble de discussió pujada de to. Només Natàlia, no ha estat capaç de mantenir l'actitud. Li fa vergonya entrar dins dels papers i, sovint, és bloqueja. Li costa abstreure's i està molt pendent del què diran. Tanmateix, s'esforça i mostra molt d'interès.

Les situacions amb la taula han donat molt de joc. Primer, Violant i Vicent B. representaven una parella d'executius que han d'acomiar un treballador –Anna–. Vicent, abans de començar, ha soltat una de les seues grans parides: quan estaven asseguts preparant-se, ha dit: “Som el *Santander*, va!”. La veritat és que té unes eixides molt divertides. De nou, els dos han aconseguit molta versemblança generant la situació, fent ús de la pausa dramàtica i evitant l'excés de parla. Tanmateix, quan Violant li ha comunicat la decisió, li ha caigut el llapis i tothom s'ha rigut. Ha estat una situació còmica però, així i tot, Violant ha mantingut el seu posat seriós. Molt bé! En la següent situació, Marta ha fet d'una metgessa que havia de comunicar una notícia molt dolenta a un pacient: tenia càncer. L'hem desenvolupat dues vegades perquè la primera Marta ha començat a parlar abans que Tomàs és sentara. De seguida se n'ha adonat que les paraules l'embolicaven i la portaven per un camí prou histriònic. És difícil per als alumnes però cal aconseguir que entenguin que el cos –sempre!–, ha de parlar primer.

En un primer moment he pensat que la improvisació havia estat prou reeixida. Tanmateix, el grup que era inicialment assegut dins l'aula ha confessat –en el petit

debat posterior- que havien predeterminat la situació. Ho han fet, òbviament, sense cap mala intenció. L'objectiu era crear una situació a partir de la interacció, amb l'única premissa que els dos grups són, efectivament, un grup de persones que tenen una relació determinada. El grup que era dins no podia parlar fins que jo fes un tam per bé que si que podien fer coses. Han estat tota l'estona asseguts. Un cop han parlat i s'ha generat la situació l'altre grup -que en principi, hauria d'haver fet d'alumnes- no s'ha acabat de creure la situació. Quan Jaume els ha comunicat que havien suspès tres assignatures, s'ho han pres amb humor, cosa que no és gens versemblant. Com bé els he dit, si enlloc dels companys, haguérem estat davant d'ells el director de l'escola, el seu tutor... l'última cosa que hagueren fet és riure. La seua actitud m'ha servit per explicar el concepte de boicot dramàtic; és a dir, un grup crea una situació i l'altre no l'accepta o no la pren seriosament.